



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETÍCIA OLIVEIRA SOUZA

**PEDAGOGAS INICIANTE E A MULTIDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Rio de Janeiro – RJ

2022

LETÍCIA OLIVEIRA SOUZA

**PEDAGOGAS INICIANTE E A MULTIDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz.

Linha de pesquisa: Formação docente, linguagens e subjetividade.

Rio de Janeiro – RJ

2022

CIP - Catalogação na Publicação

S648p Souza, Leticia Oliveira
Pedagogas iniciantes e a multidisciplinaridade
nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Leticia
Oliveira Souza. -- Rio de Janeiro, 2022.
131 f.

Orientadora: Giseli Barreto da Cruz.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Inserção profissional docente. 2. Pedagogos
iniciantes. 3. Ensino multidisciplinar. 4. Saberes
profissionais. 5. Pesquisa narrativa. I. Cruz,
Giseli Barreto da , orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

A dissertação intitulada "Pedagogas iniciantes e a multidisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental."

Mestrando(a): Leticia Oliveira Souza

Orientador(a) pelo(a): Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

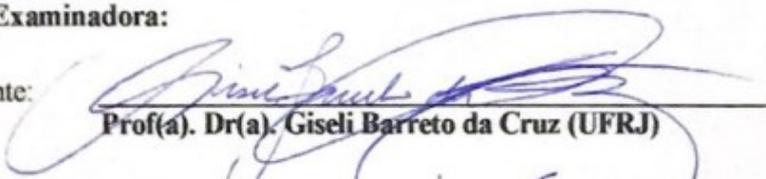
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

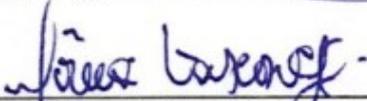
Rio de Janeiro, 30 de agosto de 2022.

Banca Examinadora:

Presidente:


Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (UFRJ)


Prof(a). Dr(a). Mônica Vasconcellos (UFF)

Dedico este trabalho a todas as(os) professoras(es) que buscam, diariamente, aprender mais sobre a docência, suas relações, seus afetos, suas interfaces.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por direcionar meus caminhos e ser o desejo mais profundo do meu coração.

A todos da minha família que acreditam e apoiam os meus sonhos. À minha mãe, pela força e o colo de sempre. Ao meu pai, pelas escutas. À minha tia Iraci, pela torcida. À Leda pela acolhida.

À Universidade Pública, representada pela UFRJ, pelas oportunidades de estudo, pesquisa, extensão e intercâmbio.

A todos os professores do PPGE que ensinam sobre a necessidade de sempre aprender.

À Giseli, minha querida orientadora, por ser tão generosa e competente. Obrigada pela confiança e orientação permanente. Permaneço e, certamente, permanecerei aprendendo muito com você.

Ao Geped, pela contribuição atenta, pelas conversas densas e pela caminhada partilhada. Em especial à Aline, pelo ombro amigo, o abraço forte e o coração aberto; e à Ingrid, pela ternura que contagia e fortalece.

Ao Gedoc, especialmente à professora Priscila, pelo incentivo de sempre.

A Graça Nascimento e Mônica Vasconcellos, que me acompanharam no exame de projeto e examinarão este trabalho.

Às professoras iniciantes que abriram suas câmeras pelo Zoom e compartilharam a vida, a inserção e a profissão comigo. Suas narrativas permanecerão em minhas memórias.

Às minhas amigas que estiveram ao meu lado, *online* ou presencialmente. Em especial, à Ana Júlia, Vanessa, Rebeqa, Daniela, Mariane, Sophia, Bruna e Letícia. Obrigada por tudo.

Às professoras experientes, que me ensinaram tanto: Cátia, Eunice, Siléa, Zezé e Lilian. Escutá-las, por si só, já é formador.

À Solange pela dedicação e apoio imediato.

À Roberta pelo abstract e parceria de sempre.

Ao Jonhn pela revisão rigorosa e comprometida.

E, por fim, mas de grande importância, agradeço às crianças por serem testemunhas da minha incompletude como professora e, como iniciante, das histórias, das experiências, dos erros, dos risos e dos desesperos. Elas que me ensinam *a vir a ser* a professora que desejo ser.

RESUMO

SOUZA, Letícia Oliveira. **Pedagogas iniciantes e a multidisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a inserção profissional de professoras que atuam com a multidisciplinaridade nos anos iniciais no ensino fundamental. Investigou-se como ocorre o processo de inserção profissional de pedagogas, com o objetivo de compreender como professoras licenciadas em Pedagogia e em situação de inserção profissional em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental mobilizam os saberes profissionais para atender as especificidades da docência multidisciplinar. Metodologicamente, a partir da Pesquisa Narrativa, com base em Galvão, Clandinin e Connelly, foram realizadas entrevistas narrativas com sete professoras graduadas em Pedagogia, que participaram da Pesquisa-Formação Interinstitucional “Pesquisa *com* professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional”, envolvendo os estados do Rio de Janeiro, Santa Catarina e Ceará. Em diálogo teórico com Cruz, Farias e Hobold, Cochran-Smith, Pugas e Shulman foram analisados aspectos referentes à inserção profissional docente, ao ensino multidisciplinar e aos saberes profissionais mobilizados no início da carreira em interface com os dilemas do ensino multidisciplinar. A análise das narrativas compreendeu, no tocante à inserção profissional, as dificuldades emocionais, organizacionais, sociais e científico-pedagógicas. Quanto ao ensino de diferentes disciplinas, focalizam-se as concepções, fontes e práticas. E, em relação aos saberes profissionais, foram considerados os enfrentamentos e as mobilizações. A pesquisa constatou que: i. dificuldades de diferentes ordens afetam a inserção das professoras; ii. o acolhimento ao iniciante é uma prática negligenciada; iii. o contexto institucional mais a gravidade da pandemia da Covid-19 tensionaram a docência das iniciantes; iv. na organização do trabalho pedagógico, o tratamento do conteúdo representa o fator de maior dificuldade para o ensino multidisciplinar; v. o uso dos livros didáticos e das apostilas mostram-se basilares para a docência; vi. a interdisciplinaridade aparece como caminho pedagógico. A pesquisa indica que a inserção profissional docente de licenciados em Pedagogia merece atenção, com evidente necessidade de orientação e acompanhamento de pedagogos iniciantes em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Inserção profissional docente. Pedagogos iniciantes. Ensino multidisciplinar. Saberes profissionais. Pesquisa narrativa.

ABSTRACT

SOUZA, Leticia Oliveira. **Novice Educators and multidisciplinary in the early years of basic education**. Rio de Janeiro, 2022. Dissertation (Masters in Education) – Education College, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

This work presents the results of a research about the profession insertion of teachers graduated in Pedagogy who practice multidisciplinary in the early years of basic education. It investigated how the process of professional insertion of educators works in order to understand how Pedagogy graduated teachers in professional insertion in the early years' groups of basic education mobilize their professional knowledge to handle the specificities of multidisciplinary teaching. Methodologically, from Narrative Research, based in Galvão, Clandinin and Connelly, it realized narrative interviews with seven teachers graduated in Pedagogy, beginning their careers and participating in the Interinstitutional Formation-Research "Research *with* novice teachers: a study about professional induction", involving the states of Rio de Janeiro, Santa Catarina and Ceará. In theoretical dialogue with Cruz, Farias and Hobold, Cochran-Smith, Pugas and Shulman aspects referring to professional teachers' insertion, multidisciplinary teaching and the professional knowledge mobilized in the beginning of the career in interface with the dilemmas of multidisciplinary teaching were analyzed. The narratives analysis comprehended, concerning teaching insertion, the emotional, organizational, social and scientific-pedagogical difficulties. In terms of teaching different subjects it focuses on conceptions, sources and practices. And, in relation to professional knowledge, the confrontations and mobilizations were considered. The research observed that: i. teachers' insertion is affected by different orders of difficulties; ii. welcoming of novices is a neglected practice; iii. institutional context added to the gravity of Covid-19 pandemic tensioned novices' teaching; iv. in the pedagogical work organization, the content treatment represents a factor of most difficulty for multidisciplinary teaching; v. the use of textbooks and workbooks are teaching keystones; vi. interdisciplinarity appears as a pedagogical path. The research indicates that professional insertion of Pedagogy graduates deserve attention, with distinguished necessities of orientation and monitoring of novice educators in the early years of basic education groups.

Keywords: Professional teaching insertion. Novice educators. Multidisciplinary teaching. Professional knowledge. Narrative research.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Dificuldades do início da carreira segundo Literatura da área.....	20
Quadro 2 – Relação entre temas dos trabalhos e descritores da revisão de literatura.....	35
Quadro 3 – Codinomes, ano e tempo de entrevista.....	49
Quadro 4 – Eixos de análise.....	49
Quadro 5 – Caracterização geral das professoras entrevistadas e participantes dos Grupo de Formação	51
Quadro 6 – Atuação no ensino fundamental I.....	52
Quadro 7 – Semelhanças e singularidades das Entrevistas Narrativas	57
Quadro 8 – Redes municipais de educação das professoras entrevistadas	59
Quadro 9 – Recorrência de questões emocionais narradas pelas professoras entrevistadas.	76
Quadro 10 – Caminhos para o enfrentamento e mobilização de saberes.....	102
Tabela 1 – Revisão de Literatura	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Acordo coletivo de trabalho
Anfope	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cecitec	Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Ciep	Centro Integrado de Educação Pública
Covid-19	Corona Vírus Disease 2019
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
Educas	Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade
Foppe	Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino
Geped	Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação de Professores
GF	Grupo de Pesquisa-Formação
Grei	Grupo de Referência de Educação Infantil
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Uece	Universidade Estadual do Ceará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CONTORNOS DA PESQUISA	15
1.1 INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: DIFICULDADES DO INÍCIO DA CARREIRA.....	15
1.2 PEDAGOGIA: DOCÊNCIA E SABERES PROFISSIONAIS PARA O ENSINO MULTIDISCIPLINAR.....	22
1.2.1 Pedagogia e docência	23
1.2.2 Saberes profissionais docentes	26
1.2.3 Ensino multidisciplinar	29
1.3 DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ÁREA.....	32
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	39
2.1 DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	39
2.2 PESQUISA NARRATIVA	42
2.3 ENTREVISTA NARRATIVA: CAMPO, PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	45
2.4 PROFESSORAS INICIANTE: CARACTERIZAÇÃO DAS DOCENTES PEDAGOGAS.....	50
3 PEDAGOGAS EM INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	58
3.1 ENTRADA NA ESCOLA.....	58
3.1.1 Contextos	58
3.1.2 Acolhimento	66
3.1.3 Acontecimentos	70
3.2 DIFICULDADES DO INÍCIO DA CARREIRA.....	74
3.2.1 Emocionais	76
3.2.2 Organizacionais e sociais	78
3.2.3 Científico-pedagógicas	81
4 DOCÊNCIA MULTIDISCIPLINAR E SABERES PROFISSIONAIS	85
4.1 DOCÊNCIA MULTIDISCIPLINAR.....	85
4.1.1 Concepção sobre a multidisciplinaridade	88
4.1.2 Fontes docentes	93
4.1.3 Práticas pedagógicas	97
4.2 SABERES PROFISSIONAIS	101
4.2.1 Enfrentamento e mobilização de saberes	101

4.2.2 Profissão: formação e orientação	106
CONCLUSÃO	114
REFERÊNCIAS	117
ANEXO A - APROVAÇÃO DE PESQUISA NA PLATAFORMA BRASIL	122
APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO	127
APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS ENTREVISTADAS ...	129
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	130
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ANÁLISE	131

INTRODUÇÃO

Mas eu acho que, dentro da docência na Rede, eu senti muita dificuldade de entender [por] onde começar, sabe? Acho que essa foi minha principal dificuldade que eu tive quando assumi minha turma, de entender pra onde eu vou, tava um pouco perdida, e pra todo mundo era muito óbvio.
(BIA, ENTREVISTA, 2021).

Começar um projeto de vida traz sentimentos múltiplos. Transformar-se e constituir-se professor é um movimento longo que envolve aprendizados intensos e tensos durante a formação e a atuação profissional. Na epígrafe, temos um trecho da narrativa de Bia (uma de nossas entrevistadas). Através de sua câmera de Zoom, virtualmente, a professora rememorou seu início profissional e lembrou das “*dificuldades de entender [por] onde começar*”. A inserção docente é marcada por dificuldades e tensões inéditas para o iniciante, que vive a transição de estudante para professor. É neste momento que o docente vive, em meio à socialização profissional, a busca pela sua identidade.

No caso dos licenciados em Pedagogia, a abrangência da formação e dos contextos de atuação profissional demarca a necessidade da mobilização de diferentes estratégias para o exercício da docência. A Pedagogia, como ciência da e para a educação, busca referências em diferentes campos epistemológicos para a construção de seu conhecimento e intervenção educacional. Neste trabalho, a atenção recai sobre a inserção de pedagogas iniciantes que exercem a função docente na Educação Básica, mais especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O ensino multidisciplinar é definido como foco para esta pesquisa por ser caracterizador do trabalho do pedagogo com a docência de diferentes disciplinas (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história) em turmas do 1º ao 5º ano. É mediante isso que surge a necessidade de interlocução entre os saberes pedagógicos e disciplinares (PUGAS, 2013), tanto na formação quanto na atuação profissional.

Nesse sentido, os professores formados em Pedagogia que atuam com a multidisciplinaridade nos Anos Iniciais são convocados a mobilizar diferentes conhecimentos profissionais, além dos disciplinares, para o seu fazer docente. As matérias, os currículos, os contextos, os estudantes, a comunidade, entre outros, marcam os saberes que caracterizam a ação pedagógica no ensino de diferentes disciplinas.

É nesse contexto que este trabalho busca relacionar a inserção profissional com a docência de licenciados em Pedagogia em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de perscrutar como se desenvolve o início da carreira desses profissionais. Como

pedagogos iniciantes que exercem a função docente na Educação Básica mobilizam saberes profissionais para atender às exigências do ensino multidisciplinar?

Nessa direção, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender como professores licenciados em Pedagogia e em situação de inserção profissional em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental mobilizam os saberes profissionais para atender à especificidade da docência multidisciplinar. Em vista disso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: i) analisar aspectos distintivos da fase de inserção profissional de pedagogos na função docente; ii) distinguir a especificidade da docência multidisciplinar na perspectiva de pedagogos iniciantes na trajetória profissional; iii) analisar os saberes mobilizados por pedagogos iniciantes no exercício da função docente multidisciplinar. Nesse intuito, foram realizadas entrevistas com professoras graduadas em Pedagogia, com base nos princípios da Pesquisa Narrativa.

O interesse pelo tema decorre da minha participação enquanto egressa do curso de Pedagogia, de minha condição de professora em inserção profissional e de integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Profissionalmente, depois de alguns anos como estagiária nas redes pública e privada, ingressei, em 2020, como professora na educação pública, especificamente na Educação Infantil. Ser professor e viver o dia a dia da escola cobra de nós maturidade emocional, abertura para as relações com as pessoas, conhecimento de diferentes estratégias de mobilização para o ensino e para as individualidades que compõem o grupo com o qual trabalhamos. As experiências que vivencio marcam uma reflexão de docência que lida, enfrenta, trabalha, age, significa, cria e recria com múltiplas responsabilidades, que perpassam as especificidades de cada sujeito e as relações sociais.

A partir das experiências profissionais e da participação como bolsista e mestranda no Geped, venho estabelecendo alguns estudos em torno da formação de professores, especialmente sobre o desenvolvimento profissional docente. No trabalho monográfico para a conclusão da graduação, analisei os sentidos de professor formador do curso de Pedagogia da UFRJ, tendo por referência empírica as narrativas de docentes que trabalham com a iniciação profissional pela via dos estágios supervisionados. Desde então, a relação entre a formação de professores no contexto da Pedagogia e as narrativas docentes fortaleceram meu interesse pela temática deste trabalho.

Como integrante do Geped, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz, tenho a possibilidade de participar das investigações realizadas pelo grupo, como a atual pesquisa

interinstitucional *Pesquisa COM professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional*. Dessa pesquisa emerge o objeto investigado neste trabalho, e, do grupo de professores que dela participam, dirijo-me exclusivamente às pedagogas.

Considerando o exposto, esta dissertação relata a pesquisa realizada com pedagogas em inserção profissional e os desafios da multidisciplinaridade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho está organizado em quatro capítulos, além desta introdução. No primeiro capítulo são apresentados os ‘contornos da pesquisa’. A problemática é situada no interior das dificuldades da inserção profissional docente, da Pedagogia, da docência e dos saberes profissionais para o ensino multidisciplinar.

No segundo capítulo é explorado o percurso teórico-metodológico, tendo como base a Pesquisa Narrativa. Nele, destacamos as razões para a escolha dessa abordagem, o campo investigativo, os caminhos percorridos e como foram realizadas as entrevistas e as análises das narrativas. Em seguida, apresento as professoras pedagogas em suas semelhanças e singularidades.

O terceiro capítulo, *Pedagogas em inserção profissional docente*, adentra no contexto escolar e nas dificuldades vivenciadas pelas docentes no início da carreira. São analisados aspectos relacionados aos contextos, ao acolhimento e aos acontecimentos dos primeiros dias ou o primeiro ano lembrados pelas professoras. Também são analisadas as dificuldades emocionais, organizacionais, sociais e científico-pedagógicas enfrentadas pelas iniciantes.

Por fim, o quarto capítulo focaliza a docência multidisciplinar e os saberes profissionais. Nele, procuramos discutir as concepções, fontes e práticas docentes para o ensino de diferentes disciplinas, bem como analisar o enfrentamento das dificuldades e a mobilização dos saberes profissionais.

Com este trabalho, esperamos contribuir para o debate amplo, atual e contínuo do campo de pesquisa em formação de professores, no que diz respeito à necessidade de atenção e cuidado para com a inserção profissional docente.

1 CONTORNOS DA PESQUISA

*“Tá, mas o que que a gente pode propor? O que que a gente pode fazer?”,
porque a gente já sabe todas essas condicionantes. [...] E é isso, eu escolhi estar
nessa profissão. [...] Mas tem a vontade, eu quero aprender.
(JULIA, ENTREVISTA, 2022).*

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dois contornos temáticos que ancoram este estudo: inserção profissional docente e a Pedagogia na relação com a docência e os saberes profissionais para o ensino multidisciplinar. Nele serão discutidas as concepções sobre desenvolvimento profissional docente, as dificuldades do início da carreira, a Pedagogia enquanto campo e curso de formação, a docência e suas dimensões, os saberes profissionais para a atuação do professor e o ensino multidisciplinar. A docência perpassa toda a discussão, uma vez que é a especificidade da ação pedagógica e característica forte para a compreensão dos saberes e fazeres profissionais. Para atender ao proposto, estruturamos o capítulo em quatro partes: as duas primeiras dedicadas aos contornos mencionados; e as duas seguintes, à revisão de literatura e às justificativas para a investigação.

1.1 INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: DIFICULDADES DO INÍCIO DA CARREIRA

O processo de inserção docente é marcado por tensões, desafios e dificuldades distintas. Diante da compreensão sobre o desenvolvimento profissional docente, os estudos de Day (2001), Marcelo (2009), Cochran-Smith (2012) e Alarcão e Roldão (2014) apontam que, desde o percurso de formação e durante a trajetória de atuação, o constituir-se, tornar-se e ser professor abarca histórias, conhecimentos, processos e rituais que corroboram para a construção do *eu* profissional e, conseqüentemente, para a compreensão de identidade profissional, sempre contínua, nunca definitiva.

Há uma necessidade epistemológica e investigativa em torno da formação de professores em estreita relação com o desenvolvimento profissional, que entrelaça o processo de subjetivação docente no decorrer da iniciação e inserção profissional, bem como posteriormente, com a formação continuada. Assim, compreendemos “[...] o desenvolvimento profissional docente como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (MARCELO, 2009, p. 7).

Tal compreensão não se limita a um momento, a uma formação ou a um período de vida, pois abarca o desenvolvimento das distintas ações que investem, de alguma maneira, na profissionalidade do professor. Vale destacar que, segundo Nóvoa (2017), é importante entender a disposição pessoal como parte da reflexão sobre a formação docente. Os processos de autoconhecimento e autoconstrução de cada sujeito estão atrelados à sua profissionalidade. Para o autor, “[...] nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos” (NÓVOA, 2017, p. 1121).

Como marcas constitutivas do desenvolvimento profissional docente, destacamos a iniciação à docência, a inserção profissional e a indução docente. A iniciação à docência caracteriza-se como o primeiro investimento na profissão, em suas compreensões teórico-práticas, período em que a pessoa inicia os estudos e as experiências no âmbito da formação de professores.¹ As disciplinas, os cursos, os estágios supervisionados, as práticas de ensino, entre outras ações durante a formação inicial, são caminhos que intencionalmente contribuem para o vir a ser, o tornar-se professor.

Compreende-se como processo de inserção profissional o momento em que o docente licenciado conclui a formação inicial e adentra à carreira como responsável e protagonista do ensino em sala de aula. Assim, a inserção profissional corresponde aos primeiros anos da profissão, ao longo dos quais o iniciante se insere no campo como profissional, como professor protagonista, responsável diretamente pelo seu trabalho, buscando “[...] incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, à cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 4). É durante os primeiros anos na docência que o professor iniciante se vê diante de aprendizados intensos.

A indução docente refere-se ao acompanhamento formativo do professor iniciante durante a sua inserção profissional. Quando a inserção é acompanhada, monitorada, supervisionada ou/e assistida, chama-se de indução docente, uma vez que o professor recém-formado é amparado por um acompanhamento importante para sua atuação (MARCELO; VAILLANT, 2017; ALARCÃO; ROLDÃO, 2014). A indução é aqui compreendida “[...] como um constructo que reconhece e defende a necessidade de que esses professores (iniciantes)

¹ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a formação docente no Brasil pode ocorrer pela via da formação de professores em nível médio e pela graduação em cursos de licenciatura de nível superior (BRASIL, 1996, art. 63).

tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 1).

Tal conceito não pode ser reduzido a uma ação única e pessoal por parte do iniciante ou às boas intenções das pessoas do contexto de trabalho, de modo que “[...] a indução representa o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 6). As propostas intencionais de orientação, atenção, supervisão, formação, acolhimento e acompanhamento do iniciante em seu exercício profissional podem contribuir para a redução das dificuldades do início da carreira e para um começo menos traumático. Em muitos casos, o início é determinante para a permanência ou não dos professores na profissão (MARCELO; VAILLANT, 2017).

Desse modo, revela-se a importância de dar atenção aos processos de inserção docente, uma vez que, inserida no desenvolvimento profissional de aperfeiçoamento contínuo, é um momento que pode facilitar ou inibir a construção da identidade do profissional no início de carreira. Assim, este momento é permeado por tensões, em que “[...] os jovens professores em situação de inserção profissional experimentam, portanto, as dificuldades inerentes ao movimento de deixar a condição de estudante para a de professor” (CRUZ, 2019, p. 105).

Na relação entre aprendizagem da docência e inserção profissional, pode-se entender que o processo de desenvolvimento e consolidação de conhecimentos e saberes profissionais não é dado ou definido, mas construído com parcerias, orientações e formações que colaboram para a identificação e socialização profissional. Shulman (2014, 2016)² destaca a complexidade desse momento profissional em suas pesquisas, direcionando-nos para a importância dos estudos sobre os conhecimentos profissionais:

Seguimos esse modelo ao estudar aqueles que começam a aprender a ensinar. Sua evolução de estudantes a professores, de aprendizes a professores iniciantes, expõe e ilumina os complexos corpos de conhecimento e habilidades necessários para funcionar eficazmente como professor. O resultado é que erro, sucesso e refinamento – em uma palavra, o crescimento do conhecimento do professor – são vistos em relevo, em destaque e em câmera lenta. (SHULMAN, 2014, p. 201).

Tal como apontam estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999), Cochran-Smith (2012), Alarcão e Roldão (2014), André (2013, 2018), Cruz e Oliveira (2022), o início da carreira é marcado por processos decisivos para a permanência do professor na profissão e fundamentais para seu desenvolvimento profissional docente. O “choque de realidade” experimentado na

² Textos traduzidos e publicados a partir dos originais de 1987 e 2004, respectivamente.

chegada do novo professor à escola (VEENMAN, 1984) e o desafio de viver um período profissional demarcado pela sobrevivência e descoberta da/na profissão (HUBERMAN, 1995) fazem com que as dificuldades sejam de ordens distintas. O professor iniciante vive gradualmente a construção e o reconhecimento de sua responsabilidade no ambiente de trabalho, além de lidar com as dificuldades do seu fazer profissional e com questões pessoais, como insegurança, altas expectativas sobre si, etc.

Certamente, os contextos e os modos de enfrentar e superar as dificuldades impactam diretamente sobre a inserção dos professores iniciantes, inclusive sobre as formas como cada um enfrenta e se mobiliza diante das dificuldades. A trajetória enquanto estudantes da Educação Básica, a imersão no curso de licenciatura e os vínculos e parcerias da vida pessoal e coletiva contribuem, favoravelmente ou não, para a permanência do docente no exercício profissional.

Os estudos citados, especificamente os que tratam da inserção docente, de maneira geral, apontam que os professores iniciantes depositam maior tensão em questões que são recorrentes no cotidiano da escola, além de terem maior dificuldade para estabelecer relações profissionais (entre professores, gestão e familiares). As questões de infraestrutura escolar (a falta de recursos e de condições básicas para o trabalho), a indisciplina (com relação aos estudantes), os desafios para garantir o ensino e a aprendizagem, a falta de autoconhecimento e autoconfiança, entre outras, também são exploradas nos estudos citados.

Diante disso, são cada vez mais recorrentes indagações do tipo: como professores recém-formados iniciam sua carreira? Quais são as dificuldades inerentes ao momento de inserção na profissão? Há políticas públicas ou projetos com esse objetivo?

No caso de políticas de apoio aos docentes, André (2013) discute sobre os dilemas na formação de professores e a importância de estudos sobre políticas docentes com base em um mapeamento de pesquisas. Mesmo com o destaque da carência de investigações (que crescem nos últimos anos) e políticas públicas para o desenvolvimento profissional (especialmente a inserção), a autora ressalta análises sobre o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005) e o Relatório Eurydice (2005).

Especificamente sobre o Brasil, o que se identifica são políticas, programas ou ações específicas de formação em redes de ensino ou institutos (ANDRÉ, 2013; MARCELO; VAILLANT, 2017), muitas vezes com o objetivo de formação continuada, e não diretamente para a inserção ou indução profissional docente. Geralmente, são iniciativas orientadas para o desenvolvimento das propostas curriculares, visando melhorar os resultados dos estudantes nas avaliações, e não tratar das necessidades específicas dos docentes. Sobre essa questão, a autora acrescenta:

Esse movimento, no entanto, não pode ficar restrito à iniciativa pessoal; ele deve encontrar eco nas instituições de ensino e nas políticas educacionais. O principiante precisa receber apoio e orientação no ambiente de trabalho, de modo que reconheça que a docência é uma profissão complexa, que exige um aprendizado constante e que para enfrentar as questões e os desafios da prática cotidiana é preciso continuar estudando, recorrer a colegas mais experientes, buscar apoio, dispor-se a aprender (ANDRÉ, 2018, p. 6).

Não há dúvidas de que são inúmeras as problemáticas que os professores enfrentam em início de carreira. No âmbito dos estudos sobre o tema, destacam-se trabalhos de Cochran-Smith (2012), Alarcão e Roldão (2014), André (2013, 2018) e Cruz e Oliveira (2022).

Cochran-Smith (2012), ao abordar o tema, demonstra como duas professoras agem e reagem de maneiras distintas perante as dificuldades de iniciante: uma isola-se, outra busca por parcerias. Das dificuldades enfrentadas, sobressaem os problemas com as práticas de ensino, com o manejo da sala de aula, além das demandas competitivas dos administradores, pais, colegas, etc.

Alarcão e Roldão (2014) caracterizam as dificuldades em ordens “científico-pedagógicas, burocráticas, emocionais e sociais”. Nas duas últimas, questões de ordem mais intrapessoal e interpessoal são evidenciadas. Já nas dificuldades burocráticas, há uma caracterização de conhecimentos funcionais sobre o trabalho docente (em ordem macro e micro). As dificuldades científico-pedagógicas são aquelas que, significativa ou/e razoavelmente, interferem na relação entre professor e estudantes. Em uma perspectiva portuguesa, as autoras discorrem sobre como as dificuldades dos professores no confronto inicial com a realidade profissional têm levado vários países a organizarem programas de indução.

Na trajetória das últimas investigações de André (2013, 2018), também é possível observar que as problemáticas dos professores iniciantes são evidenciadas, desde questões afetas aos professores em sala de aula, no contexto da escola e na comunidade (principalmente os responsáveis dos estudantes), até a ausência de ambientes e formações colaborativas.

Cruz e Oliveira (2022) ressaltam problemas associados a experiências e ações de diferentes ordens, considerando três tipos de tensões: pedagógicas, comunitárias e estruturais. As primeiras dizem respeito ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Já as comunitárias estão relacionadas com os problemas para dialogar com os responsáveis dos alunos, com a evasão escolar, etc. E as estruturais se referem às condições para realização do trabalho docente.

Assim, as dificuldades destacadas pelas autoras dialogam em suas características, o que cobrara a necessidade de atenção para com o professor novato em início de carreira. No Quadro 1, abaixo, podemos perceber as relações entre os aspectos evidenciados pelas pesquisadoras:

Quadro 1 – Dificuldades do início da carreira segundo Literatura da área

Inserção profissional docente: dificuldades do início da carreira			
Cochran-Smith (2012)	Alarcão e Roldão (2014)	André (2013, 2018)	Cruz e Oliveira (2022)
<ul style="list-style-type: none"> - Problemas com as práticas de ensino; - Manejo da sala de aula; - Demandas competitivas dos administradores, pais e colegas; - Equilibrar as múltiplas tarefas com as necessidades de diferentes aprendentes; - A realização de suas próprias expectativas estudantes; - Peso da responsabilidade por um grupo de estudantes; - Dificuldade com o grupo de estudantes; - Construir uma figura de autoridade, voz docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades científico-pedagógicas: problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação; - Dificuldades burocráticas: conhecimento da legislação, funcionamento da escola, diversidade de tarefas; - Dificuldades emocionais: angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional, autoconhecimento e autoconfiança; - Dificuldades sociais: relacionamento com os colegas e identificação profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades para lidar com a indisciplina; - A falta de estímulo ao trabalho coletivo; - Não promoção de relações com outros profissionais da escola e com os pais de alunos; - Sobrecarga de tarefas, que pode culminar no esgotamento docente; - O número elevado de alunos por classe; - A falta de material e de incentivo a práticas diversificadas; - O não reconhecimento do esforço empreendido para o trabalho; - A ausência de ambientes colaborativos. 	<p>Três tipos recorrentes de dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tensões pedagógicas, - Tensões comunitárias, - Tensões estruturais. - Dificuldades associadas às experiências como a violência nas escolas; - Condições ruins de trabalho: o ambiente físico e as condições organizacionais; - Autonomia dos professores, a criatividade e o tempo de preparo para as aulas têm afetado a saúde mental dos professores e o trabalho que desenvolvem.

Fonte: elaborado pela autora.

Diante do exposto, percebem-se as dificuldades, tensões, problemas, faltas e entre outros aspectos que caracterizam os primeiros passos do iniciante em seu contexto de trabalho. Vale pensar que, mesmo diante das dificuldades inerentes ao início de carreira, muitos professores permanecem na profissão. Poderiam, então, as dificuldades serem mobilizadoras de estratégias para permanência na profissão? E mais: seriam as dificuldades provocativas da atitude de insurgir para permanecer?

Quando Cochran-Smith (2012) se perguntam sobre o que faz diferença para a permanência das professoras diante das dificuldades próprias desse momento, as pesquisadoras argumentam sobre a desprivatização da prática; as altas expectativas de todos os estudantes e de si próprio enquanto professor; a reflexão como uma posição na docência; e as diversas comunidades de aprendizagem conjunta. Assim, interrelacionando os quatro aspectos ao longo do processo de aprendizagem da docência, partem das dificuldades para chegar até o seu enfrentamento.

Diante disso, enfatizam também os contextos que influenciam as experiências de inserção profissional, tanto individual como social e cultural. E acrescentam:

Estes contextos incluem: - os valores, as crenças, as expectativas e disposições individuais do professor iniciante; - suas características de inserção, incluindo o *background* acadêmico e sua demografia, assim como situações familiares e pessoais; - a natureza das oportunidades de aprendizagem durante o período de preparação para a docência (o que inclui as oportunidades no campo de trabalho, experiências comunitárias, e outros contextos), assim como as oportunidades de aprendizagem e atividades de desenvolvimento profissional além do período de formação; e - universidade, comunidade, e diversas culturas e contextos, incluindo as condições, os limites, os sistemas de apoio, e recursos e suportes disponíveis. (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 6).

A complexidade dos contextos, para Alarcão e Roldão (2014, p. 111), a partir de outros autores da área, muitas vezes traumatizam professores iniciantes, pela precariedade e pelas culturas estabelecidas no ambiente de trabalho, “[...] levando[-os] por vezes à desmotivação, ao desencanto, à desilusão, a processos ego-defensivos e até ao abandono da profissão, situação que fez emergir alertas”.

Sendo assim, as relações e questões da sala de aula, das práticas de ensino e das tensões, as realidades e os limites entre o ensino real e o ideal na classe, assim como os contextos que permeiam toda a trajetória pessoal do profissional, impactam sobre suas ações e reações diante da profissão. É imprescindível compreender o aprendizado da docência como um processo, principalmente diante das dificuldades que marcam o início da carreira do professor iniciante. Segundo Cochran-Smith (2012, p. 2):

[...] é consenso na comunidade da formação de professores, que nós nunca terminamos de aprender a ensinar, porque cada grupo de novos estudantes traz novos desafios e possibilidades, e porque, enquanto as sociedades mudam, os problemas e as questões que os professores confrontam também mudam. As pessoas que veem as coisas dessa maneira mantêm que nós precisamos construir, no trabalho diário, oportunidades escolares para que professores observem de perto seus estudantes, investiguem como atender às suas necessidades enquanto aprendentes.

Tais questões, dentre outras, têm justificado a necessidade de investigações sobre a inserção profissional docente, de forma a vincular o reconhecimento das dificuldades inerentes a esse momento do ciclo profissional, com modos possíveis de superação e promoção de ações institucionais, interinstitucionais e governamentais para favorecer um início de carreira menos traumático, a fim de efetivar a permanência do professor no contexto da escola e da Educação Básica.

Por isso, compreender a formação de professores relacionada à aprendizagem profissional e à ação docente torna-se essencial. Por se tratar de um momento marcado por tensões e dificuldades, evidencia-se que, para superação e enfrentamento das dificuldades como postura pessoal, social e institucional, é importante valorizar, fortalecer e favorecer a formação de professores e os processos de acompanhamento, orientação e supervisão aos iniciantes.

Quais saberes podem ser mobilizados para o enfrentamento das dificuldades do início? É nesse sentido que o ensino multidisciplinar se torna mais um enfrentamento complexo e necessário para as professoras em inserção profissional. Por isso, este estudo se propôs a investigar, na perspectiva de professoras formadas em Pedagogia e recém-ingressas na profissão, no contexto de escolas públicas de Ensino Fundamental, os saberes profissionais para o ensino multidisciplinar.

1.2 PEDAGOGIA: DOCÊNCIA E SABERES PROFISSIONAIS PARA O ENSINO MULTIDISCIPLINAR

No entrelaçamento entre a Pedagogia enquanto campo de saber e fazer diante da educação, a epistemologia da Pedagogia e sua abrangência profissional na formação e na atuação docente são discussões importantes para nós. O que nos leva às compreensões em torno da docência em suas multidimensionalidades, nunca unilateral ou unidimensional. Sendo assim, entender a Pedagogia atrelada à docência em suas concepções para a formação e atuação profissional envolve destacar e enfatizar os saberes profissionais que caracterizam a profissionalidade do professor. A separação entre os temas que serão apresentados recorre a uma necessidade de compreender suas relações de modo específico. Não se trata de negar sua interlocução, tampouco de ignorá-la, mas sim de permitir com que cada discussão seja favorecedora da compreensão em torno da Pedagogia e dos saberes profissionais para a mobilização do ensino multidisciplinar. Para isso, discutem-se a seguir: i) a Pedagogia e a docência, ii) os saberes profissionais docentes; e iii) o ensino multidisciplinar.

1.2.1 Pedagogia e docência

A problemática que caminha com a Pedagogia, enquanto campo de construção de conhecimento e intervenção educacional, é o dilema em torno da própria definição sobre a Pedagogia e seu saber específico (SAVIANI, 2008; CRUZ, 2011). Um curso com inúmeros desafios, que demonstra em sua história a divergência e a complexidade sobre sua constituição, tais como: a defesa sobre a teoria e prática como inseparáveis, a docência como base para formação de professores e pedagogos, a articulação/parceria entre escola e universidade, o fortalecimento dos saberes docentes, etc.

Ao longo dos anos, diferentes compreensões sobre a Pedagogia foram construídas e constituídas: como única ciência da educação; ciência da educação sem considerar o termo Pedagogia; ciências da educação excluindo a Pedagogia; parte das ciências da educação. Um ponto a ser demarcado, na nossa compreensão, é o fortalecimento da perspectiva da Pedagogia como ciência da e para a educação. Isto é, tendo a educação como objeto, a Pedagogia constitui-se como campo de conhecimento voltado para a reflexão e ação sistemáticas sobre o fenômeno educativo, na interação com diferentes áreas de conhecimentos, “[...] consolidando-se como um campo de estudos com identidades e problemáticas específicas” (CRUZ, 2011, p. 206).

Diante das concepções de educação (humanista, tradicional e moderna, analítica, crítico-reprodutivista e dialética ou histórico-crítica), Saviani (2008) identifica a Pedagogia ao longo da história como o conceito de “uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa” e acrescenta que “[...] a Pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem” (SAVIANI, 2008, p. 70). É nessa direção que o autor argumenta sobre a seguinte tensão: nem toda teoria da educação é Pedagogia.

Cruz (2011, p. 181), em uma síntese importante sobre as principais posições diante da Pedagogia, ressalta que incluir a Pedagogia como ciências da educação é entendê-la como aquela que

[...] promove uma síntese integradora dos diferentes processos analíticos que corresponde a cada uma das ciências da educação. A Pedagogia apoia-se nas ciências da educação sem perder sua autonomia epistemológica e sem reduzir-se a uma ou a outra, ou ao conjunto dessas ciências.

Ora, se a educação é diversa e plural, seja em contextos, propósitos, linguagens ou espaços, a Pedagogia, tendo como objeto de estudo a proposição de saberes e fazeres

educacionais, torna-se diversa e plural enquanto área de intervenção social, formação e atuação. Em outras palavras, entende-se “[...] a educação como processo social e objeto de reflexão e a Pedagogia como uma das possibilidades de reflexão, proposição e implementação de prática sobre e para a educação” (CRUZ, 2011, p. 186).

Em uma perspectiva crítica e enfática sobre o caráter político da Pedagogia como ciência, Franco (2017, p. 161), entre resistências e insistências, pressupõe que “[...] a Pedagogia é ou deveria ser o pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas; ao mesmo tempo em que é, ou deveria ser, o pensamento crítico que reelabora, corrige e orienta o que deveria ocorrer nas práticas educativas”. É nesse sentido que a reflexão e a crítica aparecem como pontos centrais da compreensão do fenômeno educativo para uma prática educativa crítica e comprometida.

A docência, sobretudo desde as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), assume lugar de vértebra na formação do pedagogo. Desde a conquista histórica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anfope) e de outros movimentos para concretizar a docência como identidade de todo educador até aos manifestos atuais contra as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019), a docência tem sido defendida numa perspectiva emancipadora e profissional.

Para Cruz e Arosa (2014), a relação entre Pedagogia e docência é necessária para a formação de professores e pedagogos no curso de Pedagogia, especialmente pela amplitude da atuação profissional. Mesmo com a abrangência formativa do curso, a docência passa a ser entendida para além das ações em sala de aula, ou seja, enquanto concepção de trabalho pedagógico como ação educativa a partir de processos intencionais de produção e articulação de conhecimentos de diferentes ordens.

Caracterizada como especificidade profissional do professor, a docência torna-se fundamental para a formação do professor/pedagogo. Significa dizer que o elemento específico da função docente é o ensino. Conforme salienta Roldão (2007, p. 94), “[...] fazer com que outros se apropriarem de um saber – ou melhor, fazer aprender alguma coisa a alguém [...]”, representa ação intencional, complexa e, portanto, profissional. E, além do ensino, outro elemento específico da função pedagógica (para o pedagogo) é a articulação de conhecimentos da e para a educação.

Dirigindo-nos para o curso de formação de pedagogos, deparamo-nos com a abrangência formativa do pedagogo na condição de profissional de educação que pode atuar em um campo diverso: na docência da Educação Infantil, abarcando a creche e a pré-escola;

nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade; no Ensino Médio, na modalidade de Formação de Professores (Curso Normal em Magistério); nas modalidades da educação escolar (Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola, Educação Rural, etc.); na gestão educacional escolar; e em outros espaços de educação formal ou não formal (Museus, empresas, hospitais, organizações não governamentais, bibliotecas, etc.).

Diferentemente dos professores formados em cursos de magistério (Nível Médio) e dos professores formados em uma área disciplinar específica, o pedagogo é, pela natureza de sua função, um profissional da educação certificado a exercer diversas funções no campo educacional, sendo uma delas a de professor.

Estudos de Gatti e Nunes (2009), Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) e Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017) demonstram que, no caso das licenciaturas, em geral, se há tensões entre a articulação da formação disciplinar e a formação para a docência, no curso de Pedagogia, dada sua ampla atribuição, a complexidade se intensifica para a formação do professor polivalente. Além das ambiguidades da identidade do curso, “[...] a formação ampla e genérica que se observa nos currículos não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos diferentes ambientes em que ela vem se realizando” (GATTI *et al.*, 2019, p. 29). Muito porque há inúmeras dificuldades postas para o currículo com responsabilidades amplas, especialmente para a formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que são importantes etapas da escolarização.

Na mesma perspectiva, Pimenta *et al.* (2017, p. 18-19) discutem sobre os problemas da Pedagogia destacando

[...] a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de Pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares.

Cruz e Arosa (2014) argumentam que, ultrapassando a fragmentação formativa, o curso de Pedagogia tem como base de formação a teoria e prática da educação e a docência. Assim, o curso tem a responsabilidade política de formar o pedagogo e o docente na relação com a gestão pedagógica. A Pedagogia, para os autores, “[...] se constrói a partir de uma proposta prática e de uma teoria da situação educativa referida a essa prática. Há saber nessa composição” (CRUZ; AROSA, 2014, p. 46). Isto é, se, nas diversas licenciaturas, o campo

caudatário da mobilização de saberes profissionais tem origem no conhecimento disciplinar, na licenciatura em Pedagogia, é o conhecimento pedagógico que cumpre esse papel.

Com as diversas ênfases formativas que interpelam a formação de pedagogos, busca-se firmar a identidade da Pedagogia na função docente, uma vez que o ensino deve ser a base da formação de todo educador. Mesmo assim, há um risco para a formação de professores em integrar as demandas formativas para o pedagogo e para o professor, em razão de sua abrangência formativa, visto que, segundo os autores, os estudantes problematizam mais a ênfase teórica do que a prática do curso, demonstrando que o curso favorece um amplo conhecimento sobre a educação, porém não suficiente, nem sempre aprofundado. Desse modo, cabe-nos ponderar se o curso de Pedagogia, em face de sua abrangência,³ tem conseguido propiciar uma formação que considere o desenvolvimento dos saberes profissionais. Assim, a mobilização de saberes distintos no período da formação inicial torna-se um desafio para os cursos de Pedagogia.

1.2.2 Saberes profissionais docentes

A construção do saber docente é discutida nos trabalhos de Tardif (2002), Gauthier (1998) e Shulman (2014), desde o final do século passado. As teorias sobre o saber docente demarcam a importância da mobilização de saberes de diferentes ordens. Ser professor implica não somente saber o conteúdo da matéria a ser ensinada mas também o conhecimento pedagógico do conteúdo, saber e conhecer o currículo, a Pedagogia em geral, os contextos educativos, entre outros conhecimentos/saberes fundamentais para o exercício da profissão docente. Isto é, a formação de professores atrelada à ideia de uma base de conhecimento profissional docente reafirma a responsabilidade formativa e a necessidade de fundamentar os processos e percursos formativos a partir de um conjunto de conhecimentos ou saberes essenciais para a constituição da docência em uma perspectiva contextualizada: histórica, política, social e culturalmente.

É nessa direção que o conhecimento pedagógico do conteúdo, para Shulman (2014), os saberes da ação pedagógica, para Gauthier (1998), e os saberes experienciais, para Tardif (2002), se não são exclusivos da docência, são fundamentalmente particulares à sua formação profissional. Ou seja, para além do conhecimento do conteúdo ou das disciplinas, os professores

³ Ao destacar a abrangência do curso, não desconsideramos as especificidades de cada currículo e instituição formativa. Porém, através da própria discussão acerca da Pedagogia enquanto ciência e curso de formação, percebe-se uma multiplicidade de perspectivas, demandas e conhecimentos caracterizando sua abrangência no âmbito da formação e da atuação profissional.

precisam fazer com que os conteúdos sejam apreendidos por alguém, numa mobilização de ensino que ultrapasse a mera transmissão ou descrição dos conceitos. Há que modificar, reinventar e compartilhar os conhecimentos de modo a fazer com que possam ser apreendidos, elaborados e transformados.

Neste trabalho, adotamos Lee Shulman como principal interlocutor. Na defesa da profissionalização da docência, Shulman (2014, 2016) destaca a aprendizagem docente a partir de diferentes comunidades, contextos e conhecimentos, tanto nos níveis individuais quanto nos comunitários e institucionais. De acordo com as investigações desenvolvidas pelo autor, o ato de ensinar está intimamente relacionado com diferentes domínios por parte do professor perante seu contexto e sua relação com os sujeitos reais na sala de aula, em que o domínio do conteúdo por si só não garante aprendizados para o educando. Por isso argumenta que a profissão docente tem o desafio de, no ato de formar e durante o trabalho profissional, realizar a combinação entre diferentes conhecimentos que considerem a complexidade do ensino e da educação.

É a partir daí que o autor caracteriza os conhecimentos que compõem o saber docente, a saber: 1) conhecimento da matéria a ser ensinada (conteúdo); 2) conhecimento pedagógico geral; 3) conhecimento do currículo; 4) conhecimento pedagógico do conteúdo; 5) conhecimento dos alunos e de suas características; 6) conhecimento dos contextos educativos, que vão desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, da gestão e do financiamento da escola até o caráter das comunidades e da cultura; 7) conhecimento dos objetivos, das metas e dos valores educacionais, bem como de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Pode-se afirmar, diante disso, que o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2016) relaciona-se com todos os outros, uma vez que tais saberes não são isolados ou fragmentados, mas consolidados e fortalecidos na prática pedagógica, na sua mobilização para o ensino. Segundo o autor, ensinar gera finalidades para quem ensina e para quem aprende. O professor, em especial, tem o desafio de articular o que sabe e como ensina o que sabe. Assim, sua defesa é: o conhecimento pedagógico do conteúdo é essencial, por representar um amálgama especial de conteúdo e de Pedagogia na relação entre questões, problemas, especificidades conceituais, interesses, processos, entre outros, durante o trabalho educacional em sala de aula:

Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas e valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. (SHULMAN, 2014, p. 205).

Para Shulman (2016), o conhecimento pedagógico do conteúdo é o que especifica a docência como profissão, ou seja, é o terreno definidor e exclusivo da profissão de professor, processo fundamental para os saberes e fazeres profissionais. No curso de Pedagogia, tal conhecimento tem papel crucial na consolidação e junção de diferentes áreas disciplinares para a formação e atuação do professor no Ensino Fundamental. Vale ressaltar que a defesa não é de que a formação inicial, especialmente o curso de Pedagogia (com múltiplas frentes), conseguirá ensinar ‘tudo’ sobre a função docente em suas demandas e complexidades. Contudo, refletir e problematizar as fontes, os conhecimentos e as ações para o desenvolvimento do ensino são atitudes fundamentais para a formação de professores e para as investigações sobre o campo.

Sendo assim, todos os conhecimentos são compreendidos como saberes docentes e profissionais desenvolvidos e construídos durante o desenvolvimento profissional docente. Em outra perspectiva, Franco (2008) enfatiza os saberes pedagógicos como estruturantes do conhecimento profissional, como elos necessários para as práticas docentes em seus processos formativos. Diferenciando-os dos saberes de experiência (sem transformação por meio da reflexão), a autora defende os saberes pedagógicos como a possibilidade de criar, na prática, conhecimentos para a própria transformação da prática. Além de ressaltar a posição política que o professor necessariamente deve assumir como compromisso educacional, a autora afirma que são

[...] os saberes pedagógicos construções cognitivas, realizadas pelos professores a partir de sua prática cotidiana, que é significada, inicialmente, por conhecimentos pedagógicos prévios, que se organizam sob forma de concepções e pressupostos, sobre os sentidos de ser e de estar professor. (FRANCO, 2008, p. 121).

Franco e Gilberto (2011) reafirmam que os saberes pedagógicos se constituem a partir do sujeito em formação na atuação docente, a fim de que se torne capaz de construir e mobilizar saberes. Tal afirmação, pautada na formação para a consciência do compromisso social e político do docente, requer que os licenciados sejam capazes de produzir ações e saberes, em um processo de construção. Essa concepção tem total relação com a perspectiva de desenvolvimento profissional docente, uma vez que a formação, assim como a construção e produção de saber-fazer, não se esgota em um momento ou etapa, mas constrói-se ao longo do tempo, numa posição pessoal, profissional e social diante da profissão docente.

É nessa perspectiva que o ensino, especificidade da função docente, tem caráter profissional, uma vez que envolve diferentes complexidades e dimensões. Segundo Shulman (2014, p. 207), existem pelo menos quatro grandes fontes para a base de conhecimento necessária ao ensino. Elas não são definitivas ou lineares, mas caminhos que corroboram e

fortalecem a formação docente: 1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; 2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado; 3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, entre outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e 4) a sabedoria que deriva da própria prática.

Cada um desses processos envolve especificidades importantes para a formação e a atuação profissional docente. Compreender a profissão em suas complexidades e atuar diante dela não é tarefa fácil para o professor, muito menos para o iniciante. O debate sobre os saberes profissionais e o ensino multidisciplinar requer também reflexões acerca da formação inicial e do início da carreira. Assim, acreditamos na necessidade de examinar a inserção profissional pelo viés da Pedagogia e dos saberes profissionais docentes.

1.2.3 Ensino multidisciplinar

Como temos discutido, o curso de Pedagogia tem o desafio de nutrir-se dos saberes de outros campos do conhecimento (sociologia, história, filosofia, etc.) e também de fortalecer seus próprios saberes (reflexão e ação sistemáticas sobre o fenômeno educativo, na interação com diferentes áreas de conhecimentos). De fato, a abrangente formação profissional em Pedagogia pode dificultar o desenvolvimento de conhecimentos específicos relacionados às diferentes áreas disciplinares.

Na primeira etapa do Ensino Fundamental, defende-se que o currículo deve ser construído de forma integrada. Algumas disciplinas instituídas no planejamento curricular convergem para o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades de alfabetização, leitura e escrita, matemática, ciências naturais, história e geografia, cuja classe é designada, geralmente, a um professor que trabalhará os conteúdos em perspectiva multidisciplinar. Isto é, a função docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem exigências em torno do trabalho de diferentes disciplinas/áreas de conhecimento.

Assim sendo, a multidisciplinaridade é entendida como o ensino de mais de uma área disciplinar por um mesmo docente, mediante mobilização e interlocução entre os saberes pedagógicos e disciplinares de cada área. Para Pugas (2013), embora todos os conhecimentos mobilizados no curso de Pedagogia possam ser nomeados de pedagógicos e disciplinares, os saberes disciplinares são aqueles associados ao trabalho didatizado com conteúdo de ensino relacionado ao saber a ser ensinado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao passo que os demais conhecimentos mobilizados nesse currículo são pedagógicos.

Dessa forma, a multidisciplinariedade caracteriza o trabalho de docentes formados em Pedagogia, seja através das diretrizes e referenciais curriculares, seja mediante as múltiplas linguagens e conhecimentos para o ensino na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O professor pedagogo, assim, é desafiado pela dinâmica e pela organização curricular a se apropriar dos conhecimentos necessários para o ensino em uma perspectiva de diálogo multidisciplinar.

O desenvolvimento do ensino requer saberes e fazeres específicos e múltiplos, que ultrapassem o mero tecnicismo, a homogeneização e a monoculturalidade (CANDAUI, 2020). A função de ensinar, como o caminho percorrido durante o processo de ensino-aprendizagem, em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade, abarca o que ensinamos, para quem ensinamos, onde ensinamos, como ensinamos e por que ensinamos, em um contínuo que visa fazer com que outros aprendam e se apropriem de saberes a partir de um conjunto de ações que levem o outro a aprender.

Diante disso, tendo em vista a educação como atividade diversa, ativa e plural, bem como a abrangência profissional da atuação do formado em Pedagogia, o pedagogo tem um campo de atuação profissional característico de algo que também constitui a Pedagogia: a multidisciplinaridade.

Se, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o professor licenciado em áreas específicas atua em seu campo disciplinar de formação (o licenciado em Letras atua na disciplina de língua portuguesa, por exemplo), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) é o licenciado em Pedagogia que ensina as diferentes disciplinas. Especificamente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a organização do conhecimento curricular caracteriza-se por diferentes campos disciplinares (língua portuguesa, ciências, geografia, história e matemática), na qual a multidisciplinaridade, na mediação entre os saberes pedagógicos e disciplinares, é o ensino de mais de uma área disciplinar por um mesmo docente (PUGAS, 2013).

Além das dificuldades inerentes à inserção profissional docente, a multidisciplinaridade apresenta-se como mais um desafio para o professor, tanto para conhecer todas as matérias a serem ensinadas (conteúdos) como para se apropriar do conhecimento pedagógico geral e mobilizar o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2016). Ensinar, assim, não se traduz apenas em saber o conteúdo ou ter o conhecimento especializado da disciplina, pois envolve diferentes conhecimentos, principalmente fazer com que o conteúdo seja aprendido por alguém (ROLDÃO, 2007). Não há *checklist* que garanta o aprendizado.

Assim como discutimos sobre as diferentes fontes de conhecimento, podemos pensar que não há uma direção definidora que faça com que os licenciandos ou os professores iniciantes aprendam e saibam ensinar ‘bem’ a todos. São processos, fontes e estruturas de diferentes conhecimentos que se entrelaçam para a construção de uma profissionalidade comprometida com o que é próprio da docência: o ensino. Pugas (2013) argumenta que os sentidos de docência são disputados nos currículos acadêmicos que formam professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por isso que os conhecimentos pedagógicos e as disciplinas, como já mencionado, são mobilizados de diferentes modos na formação inicial.

Dessa maneira, as ênfases formativas assumem implicações importantes para a formação de professores que atuam na perspectiva do ensino multidisciplinar nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os conhecimentos defendidos por Shulman (2014) para o desenvolvimento do trabalho docente escolar colocam em questão exigências para as políticas nacionais e regionais, para os cursos de formação, para os projetos de indução profissional durante a inserção docente e para os licenciandos e licenciados que vivem esse momento. O ensino exige formações múltiplas, o que caracteriza a docência como profissão complexa e multidimensional.

O professor formado em Pedagogia que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem o desafio de saber o conteúdo disciplinar e de saber mobilizar o conhecimento pedagógico desse conteúdo em um contexto real, com pessoas plurais e singulares. Tal exercício desenvolve-se com o tempo, na construção de estudos, conhecimentos e experiências, com investimento intencional na docência. Shulman (2014, p. 208) exemplifica a relação entre as fontes de conhecimento e a atuação profissional:

Esta visão das fontes relacionadas ao conteúdo do conhecimento necessariamente implica que o professor deve ter não apenas profundidade de compreensão das matérias específicas que ensina, mas também uma educação humanista abrangente, que serve para enquadrar o já aprendido e facilitar a nova compreensão. O professor tem responsabilidades especiais com relação ao conhecimento do conteúdo, pois serve como fonte primária da compreensão deste pelo aluno. A maneira como essa compreensão é comunicada transmite aos alunos o que é essencial e o que é periférico na matéria. Diante da diversidade dos alunos, o professor deve ter uma compreensão flexível e multifacetada, adequada à oferta de explicações diferentes dos mesmos conceitos ou princípios. [...] Essa responsabilidade demanda especialmente a profundidade de compreensão do professor das estruturas da matéria, assim como suas atitudes e entusiasmo com relação ao que está sendo ensinado e aprendido. (SHULMAN, 2014, p. 208).

No trabalho docente, não há um conhecimento que fique de fora, sem ser mobilizado. O conteúdo, o ensino dos conceitos, a relação com os alunos, com os colegas de trabalho, com a escola, com o sistema e com as próprias questões individuais desafiam o professor diariamente

e, mais intensamente, os iniciantes na docência, que enfrentam cada dificuldade com maior peso e tensão.

Outrossim, vale destacar que o contexto da docência envolve a necessidade de agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. Segundo Nóvoa (2017, p. 1122), a escola, com distintas relações humanas, demanda ações “[...] para responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades”.

Assim, questionamo-nos: como os professores licenciados em Pedagogia e em situação de inserção profissional em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental mobilizam os saberes profissionais para atender à especificidade da docência multidisciplinar? De que modo se entende a complexidade que marca a inserção profissional, os conhecimentos profissionais e o ensino multidisciplinar? Se a Pedagogia por si só envolve discussões de longa data sobre suas concepções epistemológicas e curriculares, como os professores pedagogos enfrentam as dificuldades da docência? Por essa razão, as discussões apresentadas são analisadas sob a perspectiva da inserção profissional no contexto da docência, sem perder de vista as narrativas das professoras pedagogas investigadas.

1.3 DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA DA ÁREA

A inserção docente, como destacada no presente capítulo, tem sido cenário de múltiplas questões, que se relacionam com estudos sobre a Pedagogia e a escola. Assim, buscando compreender como o campo de pesquisa acerca da formação de professores de Pedagogia vem se relacionando com os processos de inserção profissional docente, a presente seção apresenta uma revisão de dissertações e teses, com o objetivo de aprofundar o olhar sobre o início da carreira e sobre os formados em Pedagogia no conjunto de pesquisas encontradas.

Para tal, foi realizada uma busca por teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para a realização da busca, foram definidos descritores que se inserem no cenário da referida pesquisa (Formação de Professores) e nos dois eixos de estudos (Inserção docente e Pedagogia), a saber: ‘inserção profissional docente’, ‘inserção docente’, ‘início da docência’, ‘professores iniciantes’, ‘professor iniciante’, ‘egresso de pedagogia’ e ‘professor pedagogo’.

Destacam-se dois aspectos importantes: 1) os descritores foram utilizados isoladamente entre aspas e 2) todos estiveram atrelados à utilização de filtros:⁴ grande área de conhecimento (ciências humanas); área de conhecimento (educação); área avaliativa (educação), área de concentração (educação); nome do programa (educação); ano de publicação (2015 a 2021). Ainda sobre a escolha dos descritores, vale ressaltar que, segundo Cruz, Farias e Hobold (2020), há uma polissemia no uso indiscriminado dos termos sobre o início profissional, tratados como sinônimos em muitos casos. Diante disso, optou-se pela variação de termos com que a literatura vem mencionando o professor iniciante.⁵ A escolha pelos termos ‘egressos em Pedagogia’ e ‘professor pedagogo’ justifica-se pela busca específica de trabalhos sobre licenciados formados em cursos de Pedagogia.

Especificamente sobre a escolha por publicações no portal da Capes, entre os anos de 2015 a 2021, tal opção foi realizada considerando os trabalhos de Almeida, Reis, Gomboeff e André (2020), entre outros trabalhos⁶ em torno da revisão de literatura na área.

Realizada no primeiro semestre de 2021, a revisão encontrou um total de 124 trabalhos. Após a leitura dos títulos e dos resumos, com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram identificadas dez dissertações e teses no Catálogo Capes. Contudo, na realização do *download* dos dez trabalhos selecionados, dois estudos estavam indisponíveis, tendo sido possível a leitura final de apenas oito produções: seis dissertações e duas teses. Assim, foram excluídos os trabalhos repetidos e incluídos os trabalhos que tinham como cenário de pesquisa a inserção profissional docente, e a Pedagogia em seus títulos e resumos. Na Tabela 1, pode-se observar cada descritor (primeira coluna da esquerda), o resultado com o total de trabalhos diante dos filtros de busca (coluna do meio) e o total de pesquisas lidas (última coluna da direita).

Os trabalhos que não foram selecionados para leitura tinham foco no curso de formação, em programas específicos, na coordenação pedagógica, na Educação Indígena, no professor

⁴ O filtro é uma importante ferramenta de busca avançada, pois colabora para um olhar mais direcionado ao campo, devido ao grande número de trabalhos de todas as áreas que aparecem com o emprego de palavras isoladas.

⁵ Os termos ‘inserção profissional docente’ e ‘inserção docente’ se inter-relacionam na compreensão sobre o momento pós-formação do licenciado, quando este se insere no campo docente. No caso de ‘professor(es) iniciante(s)’, o termo foi considerado relevante especialmente nas pesquisas de André (2012, 2013, 2018), além de evidenciar diferenças entre o uso no singular ou plural. Além disso, a escolha por compreender o ‘início da docência’ toma espaço para o olhar direcionado também sobre o momento da inserção profissional.

⁶ Confira-se: LIMA, M.^a Socorro L.; FARIAS, Isabel M. S. A didática e a prática de ensino: questões contemporâneas em debate. *In*: CANDAU, V.; CRUZ, G.; FERNANDES, C. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 158-176; CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 73-86, 2015.

universitário, no imaginário docente, na alfabetização, no ensino de matemática, tendo sido desconsiderados, visto que apenas tangenciavam o nosso objeto de estudo.

Tabela 1 – Revisão de Literatura

Descritores	Total	Trabalhos lidos na íntegra
Inserção profissional docente	14	3
Inserção docente	5	1
Professores iniciantes ⁷	61	1
Professor iniciante	19	1
Início da docência	11	1
Egresso de pedagogia	5	3
Professor pedagogo	9	–
Total	124	10

Fonte: elaborada pela autora.

Sinal convencional utilizado: – Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

De modo geral, no que tange à discussão sobre a inserção profissional docente, com os diferentes descritores, esta esteve relacionada principalmente com dificuldades, necessidades, identidade profissional, mercado de trabalho e atratividade pela carreira docente. Já no debate em torno do descritor ‘egressos de Pedagogia’, foi possível perceber que o foco da investigação esteve voltado para os sujeitos da pesquisa, e não necessariamente para o desenvolvimento do campo da Pedagogia. No quadro 2, abaixo, apresentamos a relação entre temas dos oitos trabalhos selecionados e os descritores destacados na revisão de literatura:

⁷ Na busca com os descritores ‘professor iniciante’ e ‘professores iniciantes’, nove trabalhos se repetem, tendo em vista a similaridade do termo, modificado unicamente pelo singular e plural. O mesmo não ocorre no caso de ‘inserção profissional docente’ e ‘inserção docente’.

Quadro 2 – Relação entre temas dos trabalhos e descritores da revisão de literatura

Relação entre tema e descritor	Título	Autor(a) e estado
Formados em Pedagogia e inserção profissional	A voz do egresso de Pedagogia: elementos para a compreensão da formação, identidade docente e inserção no mercado de trabalho (dissertação)	Oliveira (2016) SP
Trabalhos em torno do início da carreira	Professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos: inserção, desafios e necessidades (dissertação)	Pinto (2016) SP
	Egressos do curso de Pedagogia da UFSJ: análise da inserção docente na Educação Básica (dissertação)	Margotti (2016) MG
	A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil (dissertação)	Oliveira (2017) DF
Trabalhos em torno do início da carreira	Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia (tese)	Mohn (2018) GO
	A constituição profissional do professor em início de carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar – Sorocaba (dissertação)	Dessotti (2017) SP
Pedagogia como foco	Os usos sociais do diploma de Pedagogia da UFPE: a situação ocupacional dos egressos de 2012 (dissertação)	Silva (2017) PE
	Desenvolvimento profissional de egressos da Pedagogia do Cecitec: caminhos da profissão (dissertação)	Machado (2013) CE

Fonte: elaborado pela autora.

Oliveira (2016), da Universidade de Araraquara, SP, estabelece uma relação entre o egresso de Pedagogia e a inserção profissional. Para tanto, parte da voz do egresso de Pedagogia para compreender especialmente a formação docente atrelada à identidade docente e a inserção no mercado de trabalho. Como evidência principal, em sua dissertação, metodologicamente a partir questionário, confirma que, mesmo com muitas dificuldades na formação, o curso de Pedagogia contribui para a inserção profissional no mercado de trabalho.

Pinto (2016) desenvolve sua dissertação na perspectiva dos desafios e das necessidades no período de inserção de professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos, SP. A partir dos resultados, com estratégias metodológicas em torno de questionários e grupo focal, conclui que o momento desafiador da inserção não foi contemplado por atendimentos específicos aos iniciantes por parte da Rede, bem como que, segundo os participantes, a formação inicial foi insuficiente para assumirem a sala de aula. Horário

específico para os professores iniciantes, apoio ao chegar à escola, trocas de experiências e a importância de conhecer o ambiente escolar foram algumas sugestões dadas pelas professoras para tornar mais tranquila a inserção.

Margotti (2016), por sua vez, empreendeu uma análise sobre a inserção na Educação Básica de egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del Rei, MG. Na perspectiva do estudo de caso, a autora utilizou um questionário e realizou entrevistas como estratégia metodológica. Percebeu que os saberes dos professores são provenientes de várias fontes, quais sejam: família, ambiente de vida, educação no sentido lato; escolarização anterior à formação docente; formação inicial; instrumentos/ferramentas de trabalho e a própria experiência na profissão. Esses saberes contribuem para a superação das dificuldades inerente ao trabalho do professor.

Ainda sobre as dificuldades e descobertas do início da docência, especificamente na Educação Infantil, Oliveira (2017) da Universidade de Brasília, Brasília, DF, na perspectiva da construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil, a partir dos dados produzidos com uso metodológico do questionário, considera algumas categorias para análise, a saber: trabalho docente, trabalho feminino, satisfação/insatisfação, causalidade, especificidades, dificuldades, descobertas e recepção na Rede e na escola. As condições concretas de trabalho, as dificuldades, descobertas e conquistas profissionais são de diferentes ordens: nas relações de trabalho, no apoio pedagógico, na violação, na relação com as famílias das crianças, etc.

A investigação de Mohn (2018) se fez pelo viés de professores iniciantes e ingressantes, com base nos quais apresenta dificuldades e descobertas da inserção docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia, GO. Observa, em sua tese, as formas diferentes com que os professores lidam com as dificuldades e as descobertas. Tendo-se em vista o uso de questionário como estratégia metodológica, percebe-se que, no processo de análise, algumas categorias foram destacadas: pedagógicas-relacionais; teoria-prática; trabalho-condição de trabalho; satisfação/prazer-insatisfação/sofrimento; e apoio-solidão. Sendo assim, foram discutidas questões sobre a remuneração, a carreira, a valorização docente, o processo de avaliação, a didática, a educação inclusiva, a relação professor-aluno, o processo de formação, a formação política, a relação estabelecida com a comunidade escolar, etc.

Dessotti (2017), em estudo com os egressos do integral (Biologia) e do noturno (Geografia, Matemática, Química e Física), trabalha em sua dissertação sobre “[...] a constituição profissional do professor em início de carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar [Universidade Federal de São Carlos], SP”. Metodologicamente,

com o uso de questionário e entrevista, evidencia que os egressos reconhecem o processo complexo da constituição profissional e ainda se sentem seguros em relação ao conteúdo específico. A universidade e a escola aparecem como parcerias para diminuir a distância entre os conteúdos teórico-acadêmicos e práticos. A formação inicial é destacada pelos egressos como contribuidora para o início de carreira e para a constituição profissional, mas a escola aparece com papel formativo ainda mais relevante nesse processo.

Os achados sobre ‘egressos de Pedagogia’ apresentam tal categoria como escolha dos sujeitos, o que não necessariamente levou em conta a formulação de questões sobre o próprio campo da Pedagogia.

Em sua dissertação de mestrado, Silva (2017) trabalhou a situação ocupacional de egressos de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 2012, especificamente sobre os usos sociais do diploma. Com a realização de entrevistas sobre a reconstituição dos espaços de socialização, o trabalho nos leva a pensar, a partir de seus resultados, sobre as apostas escolares dos egressos antes mesmo de ingressarem no Ensino Superior: juntamente com os usos sociais concomitantes ao curso ou após a conclusão, são evidentes como elementos mediadores para inserção no mercado de trabalho.

Já em Machado (2013), nota-se uma conexão entre formação inicial e desenvolvimento profissional docente de egressos de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns, CE (Cecitec). Em termos metodológicos, a pesquisa trabalhou com estudo de caso e com narrativas sobre história de vida obtidas por meio de entrevistas. Os resultados concluem que o professor faz parte de um processo dinâmico e complexo, além de destacarem que a formação inicial repercute no desenvolvimento profissional. Assim, o desenvolvimento profissional proporciona problematização e reflexão sobre a prática docente dos sujeitos da pesquisa.

Assim, a Pedagogia aparece como secundária em termos de discussões do que lhe é desafiador, a saber: assegurá-la como campo de construção de conhecimento epistemológico sobre e para a educação. Nos trabalhos apresentados, os egressos de Pedagogia ou professores pedagogos são profissionais investigados não pela especificidade do seu curso de formação, mas por sua inserção no campo investigativo (vínculo institucional, por exemplo). Tal identificação apresenta-nos o desafio de investir na epistemologia que ancora o campo da Pedagogia. Além disso, uma questão se destaca a partir das leituras de Dessotti (2017): os egressos de licenciaturas se sentem seguros em relação ao conteúdo específico como se sentem os pedagogos com formação generalista diante do ensino multidisciplinar?

A revisão em torno da inserção profissional docente foi estratégica para que pudéssemos compreender as nuances do campo e seus dilemas, assim como os diversos temas que estão ligados ao período de entrada na profissão. Adotando a compreensão de que os processos de formação, inserção e atuação profissional são complexos e envolvem diferentes dimensões, os trabalhos defendidos em dissertações e teses fortalecem a atenção necessária a esse período do desenvolvimento profissional. Outrossim, suscitaram-nos a possibilidade de investir e investigar, no presente estudo, a discussão sobre a inserção profissional docente por meio da análise das dificuldades enfrentadas pelos profissionais nos contextos escolares da Educação Básica ou na mobilização dos saberes docentes, especialmente os formados em cursos de Pedagogia.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Um dos meus fatores de insight maior foi: perai, eu sei da minha formação, eu sei quem eu sou, eu sei pra quê eu vim, qual meu objetivo, o que eu tô querendo alcançar aqui, então eu tenho valor. Então, eu acho que isso me ajudou muito a ser a profissional que eu sou hoje, a me reconhecer, a reconhecer o meu valor de profissional de educação. (JAQUE, ENTREVISTA, 2022).

O presente capítulo tem por objetivo situar os procedimentos metodológicos da pesquisa. A Pesquisa Narrativa, como perspectiva teórico-metodológica, embasa e favorece a realização das entrevistas. Contribui para o campo como método de investigação em educação, como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação (GALVÃO, 2005). Também ressaltamos o processo de análise e interpretação das narrativas. Por fim, realizamos a caracterização das professoras iniciantes em uma construção descritiva de suas escolhas formativas.

2.1 DIMENSÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz, tivemos a oportunidade de participar das investigações desse coletivo. Razão pela qual esta dissertação se vincula à pesquisa interinstitucional intitulada *Pesquisa com professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional*, com Edital Universal CNPq 28/2018 (2019-2022) e representação de três universidades públicas situadas nas Regiões Sudeste, Sul e Nordeste do Brasil, a saber: UFRJ, com o Geped; Universidade Estadual do Ceará (Uece), com o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Hobold.

Tendo em vista a perspectiva teórica do desenvolvimento profissional docente, com particular interesse no momento de inserção com indução docente, a pesquisa interinstitucional em questão delineou-se com base na seguinte problemática: como a indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa contribui para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional? Com o objetivo de investigar a indução entre pares também em uma perspectiva interinstitucional, buscou-se favorecer a consolidação de grupos de pesquisa vinculados a Programas de Pós-

Graduação *stricto sensu* em Educação que investigam a formação de professores e realizar o trabalho de cooperação entre universidade e escola no desenvolvimento de seus professores.

A concepção de indução que orienta a pesquisa compreende este processo como o acompanhamento e a formação de professores novatos durante o início da carreira (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020). Ao contrário de uma concepção de formação para aplicação no contexto de trabalho, a compreensão em torno da Pesquisa-Formação (JOSSO, 2006) circunscreve-se na relação entre os pesquisadores e os participantes durante a construção coletiva de narrativas sobre a docência.

Para atender à questão investigativa, a análise foi dividida em três etapas: primeiramente, em caráter preparatório, foram realizados momentos de estudos e seminários institucionais e interinstitucionais (com os três núcleos de pesquisa e com os grupos de cada universidade), além da organização dos Grupos-Indução/Formação (GF), da publicação do edital e da seleção dos sujeitos. Em contextos e tempo específicos, os GF foram espaços que possibilitaram colaboração, formação e acompanhamento dos professores participantes em situação de inserção profissional.

Assim, com o propósito de criar entre um e três GFs em cada estado, em redes públicas de ensino únicas ou diferentes, os GFs reuniram de 3 a 12 professores. Por isso, os professores participantes foram selecionados a partir de edital, com base nos seguintes critérios: a) ser professor efetivo de uma das unidades educacionais da Secretaria de Educação; b) estar em efetivo exercício da docência (lotado em sala de aula); c) atuar na Educação Básica; d) ter, no máximo, cinco anos de exercício no magistério, considerando toda sua trajetória profissional; e) apresentar justificativa sobre seu interesse em participar da formação (até duas laudas).

Tal seleção iniciou-se no ano de 2020, contudo, devido ao contexto pandêmico e às medidas sanitárias preventivas requeridas pelo combate ao vírus SARS-CoV-2 (Covid-19), em 2021 ocorreu nova publicação de edital, com permanência dos critérios de inscrição e explicações sobre o formato virtual para o desenvolvimento dos GFs. Vale destacar que os inscritos em 2020 foram convidados a permanecer na pesquisa, por meio de declaração de aceite (ou não) dos encontros quinzenais nas plataformas digitais, realizados entre os meses de março e julho de 2021.

No momento que marca a segunda etapa da pesquisa, ocorreu a realização dos GFs, os encontros da pesquisa-formação enquanto indução entre professores iniciantes e pesquisadores. Por conta da pandemia, os encontros previstos (cinco a sete) ocorreram de modo *síncrono* e *assíncrono* virtualmente, a partir da plataforma Zoom. Sob a orientação das pesquisadoras e colaboradores deste estudo, os grupos envolveram momentos com produção de narrativas, por

meio de diferentes estratégias (orais, escritas [auto]biográfica, notas de campo, entrevistas, etc.).

Especificamente no caso dos GFs da UFRJ, tivemos a oportunidade de participar, enquanto integrantes do Geped, na seleção dos sujeitos e nos encontros quinzenais. Inseridos numa equipe composta por mediadores, observadores e apoio técnico, os participantes foram instigados a compartilhar suas narrativas orais e escritas sobre o processo de inserção na profissão, bem como a apreciar, ouvir e refletir sobre a docência a partir de produções artísticas.

Atualmente, a investigação está na terceira etapa, dedicada à construção das análises das narrativas orais e (auto)biográficas produzidas pelos participantes. Então, foi por meio dos GFs, representados e construídos pelas três universidades, que se desenvolveu a Pesquisa-Formação como estratégia de indução profissional com professores da Educação Básica em situação de inserção profissional nas Redes Públicas Municipais, Estaduais ou/e Federais de Ensino localizadas nos estados do Rio de Janeiro, de Santa Catarina e do Ceará.

É no âmbito do campo da pesquisa interinstitucional que este estudo se insere. Sendo assim, há duas dimensões metodológicas para alcançar os objetivos propostos: 1) a primeira vinculada à pesquisa interinstitucional, especificamente aos sujeitos que participaram dos GFs da UFRJ, da Uece e da UFSC e que possuem licenciatura em Pedagogia, 2) a segunda com a realização de entrevistas narrativas com tais professores.

A escolha dos sujeitos justifica-se por diferentes razões: a compreensão sobre o professor iniciante; as especificidades teórico-práticas do licenciado em Pedagogia (campo de formação e atuação multidisciplinar); os diferentes locais geográficos de atuação docente (Nordeste, Sudeste e Sul); e a oportunidade de relação entre pesquisa de dissertação e pesquisa interinstitucional.

Assim, esta investigação se dirige exclusivamente aos professores participantes dos grupos de formação da UFRJ, da Uece e da UFSC (pesquisa matriz), que são graduados em cursos de licenciatura em Pedagogia, com atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em redes públicas de ensino da Educação Básica, nos primeiros cinco anos do exercício profissional docente.

Nessa perspectiva, a questão que norteou este trabalho foi: como pedagogos iniciantes que exercem a função docente na Educação Básica mobilizam saberes profissionais para atender às exigências do ensino multidisciplinar?

Firmamos como objetivo geral compreender como professores licenciados em Pedagogia e em situação de inserção profissional em turmas dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental mobilizam os saberes profissionais para atender à especificidade da docência multidisciplinar. Foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar aspectos distintivos da fase de inserção profissional de pedagogos na função docente;
- Distinguir a especificidade da docência multidisciplinar na perspectiva de pedagogos iniciantes na trajetória profissional;
- Analisar os saberes mobilizados por pedagogos iniciantes no exercício da função docente multidisciplinar.

Para investigar a questão problematizadora da pesquisa, construímos este estudo alicerçado na compreensão teórico-epistemológico da Pesquisa Narrativa, de modo a contribuir para os processos de investigação, formação e reflexão.

2.2 PESQUISA NARRATIVA

Trabalhamos com a Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015; GALVÃO, 2005) como concepção teórico-epistemológica. Nesse sentido, em uma abordagem qualitativa, a Pesquisa Narrativa favorece a compreensão e interpretação das dimensões pessoais e humanas, em um caráter social, pessoal e temporal, de modo ampliado, e não fechado ou recortado (GALVÃO, 2005), o que contribuiu para a construção de conhecimento em torno das narrativas, dos sujeitos, dos processos de formação, da inserção e da atuação profissional.

O trabalho narrativo nos possibilita a compreensão das maneiras como os seres humanos experienciam o mundo a partir de suas narrações. Para a autora, a narrativa desenvolve-se como processo de investigação em educação, de reflexão pedagógica e de formação para o narrador e para o sujeito que se relaciona com a escuta dessa narração. Entender a Pesquisa Narrativa como investimento metodológico que, ao mesmo tempo que investiga, forma os sujeitos participantes é essencial para a construção de conhecimento.

Não se trata apenas de um método de pesquisa, mas sobretudo de uma compreensão em torno dos sujeitos, das relações e do movimento analítico. Encontra-se presente durante todo processo uma perspectiva formativa para o investigador e para o sujeito que, ao narrar sobre si mesmo, elabora e reflete sobre suas experiências, trajetórias, concepções e atuações no campo educacional. Isto é, a narração promove ao narrador a relação entre memórias de vida, trajetórias e atuação profissional (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

No campo da formação de professores, desde o final do século XX, a aposta epistemológica na Pesquisa Narrativa tem favorecido o investimento científico e a inserção de

professores na pesquisa (GALVÃO, 2005), com investigações que adentram as perspectivas dos professores da Educação Básica sobre seu trabalho, sua formação, suas concepções, seus anseios e suas angústias.

Neste estudo, a Pesquisa Narrativa exsurge epistemologicamente como caminho privilegiado para investigar a inserção profissional docente. Refletir sobre as questões que envolvem a inserção profissional pela via de suas narrativas significa a possibilidade de investigar e fortalecer os saberes pedagógicos e as estratégias que os professores construíram e constroem com objetivo de entrar e permanecer na profissão. Assim, em diálogo com a literatura da área, há de se analisar a inserção na perspectiva das estratégias criadas pelos professores nesta fase peculiar, dilemática e desafiadora, e, como nos provoca André (2018), investigar os contextos e as dificuldades que o iniciante encontra no ambiente de trabalho, que, muitas vezes, são decisivas para sua permanência ou não na docência.

Segundo Galvão (2005, p. 329), a narrativa, acima de tudo, tem um caráter “[...] social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época”. É nesse sentido que as narrativas docentes representam um contexto humano de interação, criação e efetivação de sentidos. Se, por um lado, o narrador constitui-se como indivíduo em suas singularidades e subjetividades, por outro lado, ele afeta e é afetado pelas construções históricas, culturais, intelectuais e sociais de seus grupos e de outros.

A autora destaca que “[...] a realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos” (GALVÃO, 2005, p. 328). Ao mesmo tempo que, para Galvão, as compreensões particulares revelam singularidades, demonstram também as intercorrências das interações e contextos social e cultural baseados em conhecimento socialmente partilhado. Para exemplificar a relação entre narrativas individuais e sociais, ‘o dito e não dito’, a autora explicita as metáforas nas construções do narrador como um constructo de análise importante para o pesquisador, uma vez que ajuda a identificar domínios familiares de cultura e valores específicos, bem como “[...] as identidades coletivas, conhecimento partilhado e vocabulário comum” (GALVÃO, 2005, p. 335).

Na mesma direção, a tridimensionalidade da investigação narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2015), compõe a relação entre a situação (noção de lugar), a continuidade (passado, presente e futuro) e a interação (pessoal e social) das vivências narradas pelos sujeitos. Sustentados em Dewey e em seu conceito de experiência, os autores argumentam que as histórias estão em movimento, mudando e se encaminhando sempre para algum lugar entre o

vivido no pessoal e social. Sendo assim, “[...] a narrativa está relacionada ao/s faz/es e ao andamento desse/s fazer/es” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 57).

Tal relação também apresenta tensões, uma vez que as interações e construções dos contextos, das pessoas, das ações e das certezas (e incertezas) não são fixas e imutáveis. A complexidade das relações introspectivas (internas), extrospectivas (ambiente/social), retrospectivas e prospectivas (passado, presente e futuro), segundo a argumentação dos autores, corresponde à experiência vivida por qualquer investigação narrativa.

O encontro de narrativas nos leva ao encontro de trajetórias, experiências, vidas e contextos. Apoiada em Clandinin e Connelly (2015), a ancoragem na Pesquisa Narrativa justifica-se pela experiência, pela conexão entre a narrativa e a vida, que é experienciada em um *continuum* no coletivo. A entrevista narrativa, desse modo, promove a relação entre memória, os tempos vividos, as paisagens percorridas, em que o pesquisador também retorna ao tempo ao participar das narrações que aprecia e, muitas vezes, se identifica.

Ademais, ainda sobre as potencialidades da narrativa, os autores enfatizam a recuperação, reconstrução e (re)contextualização de memórias de trajetórias, de vida e de atuação profissional das histórias narradas por cada sujeito. É nessa direção que a entrevista narrativa rememora um passado que se faz presente na fala do narrador, ao caracterizar, pensar e dizer o que viveu e sentiu diante de seu tempo narrativo, seja em referência ao passado ou ao presente (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Assim, para compor as histórias sobre o vivido em um outro lugar, com diferentes tempos e pessoas envolvidas, a entrevista narrativa apresenta a possibilidade de construção das análises. De igual modo, como argumentam Moura e Nacarato (2017, p. 16), “[...] utilizamos entrevistas narrativas para geração dos dados da pesquisa, visto que nelas o sujeito se expressa, trazendo em sua voz (humano) o tom de outras (social), pensando no contexto de seu grupo, gênero, etnia, classe social, momento histórico social e cultural” (grifos nossos).

Não podemos desconsiderar a narrativa como: 1) método de investigação em educação; 2) como processo de reflexão pedagógica; 3) como processo de formação (GALVÃO, 2005). As principais características da narrativa como método de investigação estão relacionadas à postura metodológica e ao significado do sujeito e de suas experiências, nos quais a interação entre investigador e participantes precisa estar baseada na confiança e na aceitação da importância de cada um para a pesquisa. Requer, então, que o investigador adentra e adira aos significativos dos participantes, de acordo com suas experiências, pensamentos, contextos, avaliações, ações e modos de atuar.

Enquanto processo de reflexão pedagógica, a narrativa “[...] permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão” (GALVÃO, 2005, p. 339). Como um processo de interação, a narrativa produz mudanças, reflexões e proposições individuais e coletivas que adentram as práticas pedagógicas. Contribuindo para o processo de pensar sobre seus saberes e fazeres, a narrativa possibilita transformações às ações docentes. Essa correlação não é definitiva, tampouco notória; às vezes, durante o processo de trabalho de campo, porém, realiza um efeito na pessoa que narra, que interage e que ouve.

Interrelacionada com as questões anteriores, a narrativa como processo de formação potencializa a mediação para a constituição pessoal do professor. É na relação entre investigação e formação que ocorre o “[...] confronto de saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas” (GALVÃO, 2005, p. 341). O aspecto formativo da pesquisa narrativa adentra a vida e a profissão dos docentes participantes e do professor pesquisador. Não há como negar que a escuta de si e a escuta do outro, em suas formulações narrativas, com histórias distintas, favorecem a construção das dimensões pessoal, social e profissional da docência.

Os três construtos defendidos por Galvão dialogam com a defesa sobre a potencialidade da narrativa, muito além de elaborações de textos soltos e escutas isoladas, fortalecendo o “compreender a vida”, ao mesmo tempo que é “a experiência narrativamente”, “a nossa pesquisa e o nosso projeto de vida” (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 56).

Tendo em vista os objetivos estabelecidos e a escolha dos princípios da pesquisa narrativa como ancoragem teórico-metodológica, a entrevista narrativa com o grupo de sete sujeitos participantes foi a abordagem metodológica adotada por este estudo, de modo a compreender como professores licenciados em Pedagogia e em situação de inserção profissional em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental mobilizam os saberes profissionais para atender à especificidade da docência multidisciplinar.

2.3 ENTREVISTA NARRATIVA: CAMPO, PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Conforme argumentam Clandinin e Connelly (2015), cada pesquisa, assim como cada entrevista, é única. Transformar memórias e concepções sobre a docência, a inserção e os saberes profissionais em registro não é tarefa fácil. Se a pesquisa narrativa entende o ato de

narrar como humano e social, a entrevista narrativa, de igual modo, para Moura e Macarato (2017), é um dispositivo de produção de análises para a investigação em educação.

Por isso, a entrevista narrativa (MOURA; NACARATO, 2017) nos possibilita construir questões previamente e, a partir das narrativas, estabelecer relações entre as experiências e compreensões na análise dos textos das transcrições, criar eixos analíticos e relacioná-los com categorias de análise para a produção da dissertação.

Vale ressaltar que, no início de 2020, devido à proliferação da Covid-19 no mundo, que causou uma pandemia ainda em curso no nosso cotidiano, a Organização Mundial de Saúde e o Ministério de Saúde brasileiro decretaram ações para a proteção, diminuição e prevenção do vírus. Medidas preventivas foram decretadas, tais como: isolamento e distanciamento social, quarentena (principalmente para os infectados), uso de máscara, higienização das mãos, etc.

Tal realidade nos colocou na posição de reinventar nossas concepções e estratégias de pesquisa. Nós somos atravessados pelas circunstâncias sociais e, por elas, somos colocados em outras posições de ação e reflexão sobre a vida, a profissão e a investigação. Como afirmam Clandinin e Connely (2015, p. 99), “[...] como pesquisadores, vamos para cada novo campo de pesquisa vivendo nossas histórias. Nossos participantes também entram no campo da pesquisa no meio do vivenciar de suas histórias. Suas vidas não começam no dia em que chegamos, nem terminam quando partimos”.,

Antes de mais nada, vale esclarecer que a Pesquisa-Formação Interinstitucional e a presente pesquisa de dissertação obtiveram autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio de submissão dos critérios da proposta investigativa na Plataforma Brasil.⁸

Diante disso, destacamos quatro fases de entrada e desenvolvimento das entrevistas, bem como o momento de análise das narrativas: i) exploratória; ii) preparação para as entrevistas; iii) entrevista narrativa; iv) transcrições dos vídeos/áudios; v) quadros de análise; vi) escrita de sinopses; vii) construção dos textos de pesquisa.

Primeiramente, para alcançar os sujeitos pretendidos, na fase exploratória, enviamos um formulário *online*, a fim de identificar quais professores participantes da pesquisa matriz eram pedagogos por formação, atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e quantos tinham interesse em participar desta pesquisa. A partir de questões específicas,⁹ o formulário exploratório foi enviado a aproximadamente 50 professores participantes da pesquisa matriz, em seus três núcleos (UFRJ – Uece – UFSC). O envio e o reenvio aos professores iniciantes

⁸ Confira-se o Anexo A.

⁹ Confira-se o Apêndice A.

que participaram dos Grupos de Formação/Indução (GF) só foram possíveis graças às professoras/mediadoras representantes de cada universidade.

Enquanto pesquisadoras, com um campo de pesquisa definido (inserido na pesquisa matriz), ficamos muito inquietas com o número de respostas. Enviamos muitos *e-mails* e mensagens de WhatsApp aos participantes, mesmo assim, obtivemos resposta de apenas 18 docentes. Entre tais respondentes, 11 atendiam aos critérios para a realização das entrevistas: são formados em Pedagogia; atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e aceitaram participar desta pesquisa. Os demais professores foram desconsiderados, tendo em vista a atuação em outra etapa de ensino e/ou a formação em cursos de História, Letras, Ciências Biológicas e Normal (Nível Médio).

De igual modo, realizar a comunicação com os respondentes também não foi tarefa fácil. Muitos *e-mails* e mensagens via WhatsApp (aos que dispuseram seus contatos particulares) foram enviadas. Dentre os 11 possíveis participantes, uma professora esclareceu que trabalhava apenas com Educação Infantil, dois professores nunca responderam e uma desistiu da entrevista. Diante dessa situação, buscamos explicar novamente, com clareza, atenção e gentileza, a intenção da pesquisa, assim como conversar com os colegas professores/mediadores dos GFs, para nos auxiliar no contato com os sujeitos. Por fim, entendemos que alguns aspectos poderiam inviabilizar a segurança ou o desejo dos professores em participar das entrevistas: o final de ano e o período letivo com muitas demandas profissionais, o contexto pandêmico e o fato de não nos conhecerem diretamente (nos casos específico dos GFs da Uece e da UFSC). Assim, foi possível reunir um grupo de sete entrevistadas, todas mulheres, dentre as quais cinco professoras participantes do GF-UFRJ, uma do GF-UFSC e uma do GF-Uece.

Na fase de preparação, todas as entrevistas foram marcadas previamente com cada docente, de acordo com suas disponibilidades e preferências com relação à data e ao horário. Conversamos individualmente com as professoras, via plataforma Zoom, de forma *online*, considerando a dificuldade de locomoção para outras regiões do Brasil, devido ao contexto pandêmico e às possibilidades das ferramentas virtuais. Também foi neste momento que construímos um roteiro de entrevista, compreendendo que a fase de questionamentos, durante o momento em que entrevistados contam suas histórias, precisa estar relacionada com a demonstração de interesse verbal e não verbal na escuta do sujeito, sem deixar de propor questões que tenham relação com o narrado e com a pesquisa (MOURA; MACARATO, 2017). O roteiro levou em conta os objetivos da pesquisa, a fluidez da conversa e as individualidades das narradoras professoras.

Durante a realização das entrevistas, foi importante, inicialmente, perguntar de modo informal se “está tudo bem?”, “conseguiu chegar bem da escola?”, entre outras, com a finalidade de estabelecer um vínculo inicial. Depois, os agradecimentos esclareceram a importância da participação e o desejo do encontro presencial. Diante disso, foi possível conversar sobre a intenção da pesquisa e esclarecer sobre questões relacionadas ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado durante a participação na pesquisa matriz. Com base em Moura e Nacarato (2017), as narrativas sobre a experiência humana e profissional externadas pelos professores demonstram suas concepções e práticas, que são reelaboradas no processo reflexivo durante a própria fala. Tal ponto justifica a necessidade de que o pesquisador seja sensível e realize uma escuta atenta e com interação mais do que um movimento de perguntas e respostas.

Após, na escuta atenta da narrativa, sem interrupção (MOURA; NACARATO, 2017), procuramos conversar sobre questões elaboradas previamente¹⁰ e também fazer indagações relacionadas com os temas destacados pelos professores durante a entrevista. Vale destacar que utilizamos um mesmo roteiro para todas as entrevistadas, acrescentando questões específicas de acordo com a conversa. Tal atenção aos aspectos narrados é importante, segundo Moura e Nacarato (2017), para o processo reflexivo de significação do vivido na voz do entrevistado, seja durante a conversa entre pesquisador e participante, seja para o processo de análise das narrativas.

Ao final de cada entrevista, perguntamos sobre como as participantes gostariam de ser nomeadas na investigação, de modo a garantir o anonimato de suas identidades. Algumas deixaram a pesquisadora para escolher, e outras escolheram um nome de acordo com seus interesses (explicaremos mais adiante). Esse aspecto buscou considerar o desejo das participantes relacionado com algum tipo de identificação. Além disso, solicitamos a resposta em um novo questionário¹¹ para confirmação das informações preenchidas no formulário exploratório.

Na fase das transcrições dos vídeos/áudios, as entrevistas gravadas foram escutadas e transcritas cautelosamente pela própria pesquisadora, com a finalidade de construir textos fidedignos às falas das professoras sobre aspectos específicos que constituem a inserção profissional docente e a mobilização dos saberes profissionais no ensino multidisciplinar de professoras formadas em cursos de Pedagogia. Cada texto, composto pelas falas das narrativas, foi enviado individualmente às docentes, a fim de aprovassem o uso do seu conteúdo na

¹⁰ Confira-se o Apêndice C.

¹¹ Confira-se o Apêndice B.

pesquisa, requisito importante para a textualização das narrativas, segundo Moura e Nacarato (2017). No Quadro 3, abaixo, podemos observar os codinomes, a data (em ordem crescente) e o tempo de cada entrevista.

Quadro 3 – Codinomes, ano e tempo de entrevista

Codinomes	Ano e tempo de entrevista
Cris	2021 – 1.00.03
Lua	2021 – 46.28
Bia	2021 – 58.24
Carla	2021 – 57.40
Jéssica	2021 – 39.54
Jaque	2022 – 1.12.33
Julia	2022 – 1.24.41

Fonte: elaborado pela autora.

Diante disso, iniciou-se a fase de elaboração de quadros de análise. Tal movimento traduz uma sistematização possível a partir da questão, dos objetivos e dos eixos de análise,¹² o que favorece a relação entre produção, textualização e análise das entrevistas. Ei-los:

Quadro 4 – Eixos de análise

Eixos de análise
Eixo I – A entrada na escola como professora e as dificuldades do início da carreira
Eixo II – Docência multidisciplinar: fontes, concepções e práticas
Eixo III – Saberes profissionais: fontes, mobilização, dificuldades e enfrentamentos

Fonte: elaborado pela autora.

Vale ressaltar que, antes do Eixo I, construímos um processo de caracterização das pedagogas em inserção profissional, para identificar as especificidades de cada uma. Para a delimitação dos eixos analíticos, foi necessário realizar leitura minuciosa de cada entrevista (com e sem escuta do áudio original), estabelecendo relação entre e dando destaque aos objetivos da pesquisa, além da construção de eixos de análise a partir dos objetivos e das narrativas docentes, da feitura de quadros direcionados aos objetivos, aos eixos e as narradoras, de modo a compreender os entrelaçamentos entre as narrativas e as especificidades de cada pessoa que narrou sua experiência.

¹² Confira-se o Apêndice D.

O trabalho com a singularidades e as semelhanças possibilita a construção de trajetórias pessoais e coletivas, bem como a identificação do “que é singular e [d]o que é plural”, de modo que “[...] pelas semelhanças também é possível construir uma história coletiva da profissão docente” (MOURA; NACARATO, 2017, p. 27 e 29).

Na construção dos textos de pesquisa, fase em que se insere todo este trabalho e, particularmente, os próximos capítulos, foi desafiador realizar a interlocução entre a narrativa, que destaca o particular dos sentidos e as experiências de cada professor, e as estruturas sociais, que marcam o grupo docente enquanto profissão contextualizada e situada.

2.4 PROFESSORAS INICIANTES: CARACTERIZAÇÃO DAS DOCENTES PEDAGOGAS

Como pesquisadoras, realizando entrevistas narrativas de modo virtual, em razão do contexto pandêmico, sentimos muito mais do que o desafio de desenvolver a pesquisa; sobretudo, buscamos potencializar uma escuta, uma conversa com professoras que viviam um pouco como nós: iniciantes na profissão e desafiadas pela atuação profissional durante a pandemia. Vale destacar que viver este momento histórico e atuar com a Educação Básica em situação de reconfiguração da escola e da sociedade para a convivência, mesmo com as restrições sanitárias, foi algo que nos fez sentir emoções e viver tensões outras.

Mesmo assim, decidimos permanecer na insurgência de trabalhar com as experiências de ensino narradas por professoras. E elas embarcaram conosco, aceitando voluntariamente a participação, a conversa e a troca. A maioria das entrevistas foram realizadas no período noturno, quando a pesquisadora e as participantes estavam em casa, fora do contexto escolar, talvez menos ‘aflitas’ para estabelecer uma comunicação melhor e mais fluída. Em termos de internet, já que as entrevistas foram realizadas pela plataforma Zoom, de modo virtual, não tivemos muitos problemas com instabilidade.

Como podemos observar no Quadro 5, abaixo, todas as sete professoras são mulheres formadas em Pedagogia. As autodeclarações de identidade racial variam para branca (1), parda (3), negra (2) e preta (1). Cinco participaram do núcleo de Pesquisa-Formação da UFRJ (pertencentes à Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e à Niterói, RJ), uma da UFSC (Rede Municipal de educação de Gaspar, SC) e uma da Uece (Rede Municipal de Educação de Itaitinga, CE). Representantes de diferentes contextos, redes de ensino, culturas e territórios, torna-se importantíssimo ter, pelo menos, uma representante de cada GF.

Quadro 5 – Caracterização geral das professoras entrevistadas e participantes dos Grupo de Formação

Grupo de Formação	Codínome	Raça	Idade	Conclusão do curso	Ingresso na Rede	Rede Municipal de Educação
GF-UFRJ	Cris	Negra	48	2017	2017	Rio de Janeiro, RJ
	Lua	Branca	25	2018	2020	Rio de Janeiro, RJ
	Bia	Preta	26	2017	2020	Rio de Janeiro, RJ
	Carla	Parda	29	2016	2017	Rio de Janeiro, RJ
	Julia	Parda	36	2014/2015	2019	Niterói, RJ
GF-UECE	Jaque	Parda	39	2015	2016	Itaitinga, CE
GF-UFSC	Jéssica	Negra	28	2018	2016	Gaspar, SC

Fonte: elaborado pela autora.

Percebe-se que seis docentes terminaram a graduação em Pedagogia e, em um período curto (até dois anos depois de formadas), inseriram-se na carreira. Sobre o tempo de atuação docente, este varia de até dois anos (três professoras) a quase cinco anos (quatro professoras) de experiência com regência em sala de aula.

Apesar de todas atuarem na Educação Básica e no Ensino Fundamental, as nomenclaturas para o cargo são diferentes, de acordo com cada sistema de ensino, a saber: Professor de Ensino Fundamental I (atuação em 1º ao 5º ano), Professor I (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e Professor de Leitura.

Todas as professoras têm vínculo efetivo com suas redes de ensino, por meio de concursos, exceto Jéssica (docente de Gaspar, SC), que é a única vinculada por meio de contrato (Acordo coletivo de trabalho, ACT). Essa diferença se dá pela própria participação no GF. O núcleo da UFSC viu a necessidade de ampliar a pesquisa para além do critério de efetivo como vínculo empregatício, diferentemente do GF-UFRJ e do GF-Uece. Tal aspecto não corresponde a um critério da nossa pesquisa, tampouco modifica as potencialidades das narrativas. Pelo contrário, possibilita problematizar a questão das intercorrências de professores contratados no magistério, especificamente com relação à carga horária e à quantidade de turmas (Quadro 6).

Quadro 6 – Atuação no Ensino Fundamental I

Codinomes	Carga horária de trabalho semanal	Ano escolar em que atua	Ano escolar em que já atuou	Quantidade de turmas em que atua
Cris	40 horas	4º ano	4º ano	2 turmas
Lua	40 horas	2º ano	1º ano	1 turma de turno único
Bia	40 horas	2º ano	1º e 2º ano	1 turma de turno único
Carla	40 horas	1º ano	5º, 4º, 3º e 1º ano	1 turma de turno único
Julia	40 horas	3º e 5º ano	3º e 5º ano	2 turmas
Jaque	40 horas	3º ano	1º ao 5º ano	3 turmas
Jéssica	35 horas	2º ao 5º ano	1º ao 5º ano e Educação Especial	8 turmas

Fonte: elaborado pela autora.

Todas as professoras efetivas têm 40 horas como carga horária de trabalho semanal. Percebe-se que três professoras da Rede Municipal do Rio de Janeiro trabalham com uma turma em turno único, favorecendo a permanência em um único ano de escolarização no Ensino Fundamental. No caso das outras professoras, duas trabalham com duas turmas, uma com três turmas e uma com oito turmas (por ser professora de leitura).

Apenas duas entrevistadas atuaram apenas em um mesmo ano de escolaridade, as demais passaram pelo 1º ao 5º ano, inclusive na Educação Especial/Inclusiva.

A escolha pelo curso de Pedagogia, de maneira geral, ampara-se pelo ‘interesse pela educação’, ‘processos de ensino e aprendizagem’, ‘conhecimentos mais específicos da docência’, desejo por ‘lidar com pessoas’ e contribuir para a ‘formação humana’.

Sobre o investimento na formação continuada, mesmo a professora que realizou exclusivamente cursos de extensão, todas demonstraram investimento em buscar conhecer mais e/ou especializar-se em uma temática que, de certo modo, envolva seus fazeres pedagógicos, como: alfabetização (2), inclusão ou Educação Especial (3), culturas africanas e afro-brasileiras (1) e políticas públicas (1). Uma professora em particular, trabalhando com apenas o 4º ano de escolaridade do Ensino Fundamental I, decidiu cursar Licenciatura em Letras/Literatura, para compreender melhor a língua.

Diante da identificação geral do grupo de professoras iniciantes, buscamos, a partir de então, descrever particularmente cada uma, em suas particularidades, formações e interesse pela docência.

Cris foi a primeira docente com quem tivemos contato. Remarcamos nossa entrevista uma vez, tendo em vista uma complicação no caminho entre a escola e sua casa na data marcada inicialmente. Desde o GF-UFRJ e em outros encontros institucionais, tivemos o privilégio de nos conhecer. Mesmo de modo virtual, ela permaneceu alegre, extrovertida e animada, expressando exemplos e brincadeiras durante sua narrativa. Atua em turmas de 4º ano, desde sua entrada na Rede Municipal do Rio de Janeiro (em 2017), no bairro Jardim América. Como professora de 40 horas semanais, trabalha pela manhã com uma turma e pela tarde com outra, mas tentou não estabelecer comparações entre elas em sua entrevista. Muito inquieta e insegura diante das questões de alfabetização nas turmas de 4º ano, a professora realizou uma Especialização em Alfabetização e Letramento e, na ocasião da entrevista, cursava uma graduação de Licenciatura em Letras/Literatura, para “*aprender melhor os aspectos da língua para poder ensinar melhor aos meus alunos*”. Declara que escolheu a Pedagogia como primeira opção por querer estar envolvida com “*os conhecimentos mais específicos da docência*”. A especialização veio a partir da insegurança diante do cenário constante de alunos com o processo de alfabetização ainda incompleto nos Anos Finais do Ensino Fundamental I. Primeiramente, a entrevistada sugeriu o nome ‘Viúva Negra’, pela grande apreciação que tem por filmes da Marvel (uma das principais produtoras de filmes de super-herói), em especial pelo filme *Viúva Negra*. Posteriormente, de modo a caracterizar a personalidade do nome, conversamos e decidimos manter a primeira letra e chamá-la de ‘Cris’.

Lua foi a segunda entrevistada e conseguiu conversar comigo porque estava de atestado médico, no seu dizer: “*mais tranquila em casa*”. Ela se esforçou para conversarmos duas vezes antes disso, mas as implicações do seu trabalho não favoreceram. Conheci Lua antes da sua participação no GF-UFRJ. Tivemos a oportunidade de atuar juntas como estagiárias de inclusão. Durante o GF, nosso vínculo se estreitou e prontamente conseguimos marcar a entrevista. Tal fato colocou-nos em um lugar tensionado: além da identificação com o início da carreira, por nos conhecermos, essas similaridades se intensificaram. Mesmo assim, foi possível realizar uma conversa com base nas questões pré-elaboradas e não estabelecer um vínculo unicamente pela amizade. Lua iniciou na Rede Municipal do Rio de Janeiro em 2020, na Taquara, RJ. Ficou 15 dias presencialmente com as crianças antes do início da pandemia. Essa mudança trouxe muita ansiedade e aflição para a professora, que desejou grandemente o retorno presencial, mesmo durante as restrições sanitárias. Realizou cursos com temática sobre a

Educação Especial e Especialização em Psicopedagogia, porque “*para lidar com pessoas é preciso estar em constante formação*”. Lua explicitou claramente o desejo de “*conseguir o melhor de mim para poder dar o melhor de mim*”. Seu nome foi escolhido pela pesquisadora, após esta receber abertura para nomeá-la. Sendo uma pessoa envolvida com a natureza e tendo a inicial com a letra L, decidimos por Lua, a fim de caracterizar como essa professora parte de um ambiente grande e complexo.

Bia foi nossa terceira entrevistada. Remarcamos o encontro uma vez, por conta de um novo compromisso que surgiu para ela no mesmo horário. Sempre muito solícita, demonstrou ânimo em participar da pesquisa, o que nos deixou muito gratas. Nós nos conhecíamos apenas pelo GF-UFRJ, mas foi o suficiente para percebermos o desejo de Bia em continuar inserida nas reflexões sobre a docência. Ela demonstrou grande interesse pela formação de professores, desde sua graduação, cuja monografia abordara esse campo. Além disso, frisou que seu trabalho enquanto estagiária, durante a formação inicial, ajudou muito em sua inserção. Assim como Lua, Bia iniciou na Rede Municipal do Rio de Janeiro em 2020, na Cidade de Deus, RJ, e esteve com as crianças durante 15 dias de março, mas logo após a pandemia iniciou. Teve a oportunidade de acompanhar a mesma turma durante o ensino remoto e, no ano seguinte (2021), no ensino presencial, com algumas restrições sanitárias. Com as dificuldades desse momento, viveu muitos dilemas, repensando seu lugar, os contextos das crianças e as condições ou falta delas para participação e envolvimento nas propostas pedagógicas desenvolvidas por Bia durante o ensino remoto. Confessou-nos que queria retornar ao presencial, ver seus alunos, mesmo com medidas protetivas. Demonstrou envolvimento e busca por cursos de extensão, ressaltando a importância de ter participado do GF. Declarou que escolhera ser professora “*porque acredito muito na educação e acredito que o estudo é uma forma de aprimorar o trabalho*”. Seu nome foi escolhido por ela, pois tem significado particular entre seus amigos e familiares.

Carla, nossa terceira entrevistada, conseguiu conversar conosco na primeira marcação de entrevista. Tranquila e calma, expressou grande reflexão durante a sua fala, pensando, problematizando e relembrando momentos de seu início na carreira. Nós nos conhecemos no GF, mas não tivemos muito contato, o que não impossibilitou sua resposta favorável à participação na pesquisa. Assim como Cris, entrou na Rede Municipal do Rio de Janeiro em 2017. Diferentemente de todas as professoras, Carla atuou, respectivamente, desde sua entrada, no 5º, 4º e 3º ano, mas na ocasião atuava no 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Tal aspecto nos chamou muita atenção. O sentimento, segundo ela, é de que está sempre iniciando a cada ano. Declarou que a preferência de escolha de turma e ano de escolaridade é dos

professores mais antigos, fazendo com que ela não tenha muita alternativa a não ser aceitar. Sua narrativa trouxe relatos fortes sobre sua inserção na turma de 5º ano, diante do desafio de lidar com muitas crianças e adolescentes. Afirmou que escolhera fazer Pedagogia pelo grande interesse pela educação e os processos de ensino e aprendizagem. Realizou também duas especializações: Inclusão e Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Justificou que sua escolha por tais áreas se dera “*muito pelo fato de enxergar um impacto muito grande das questões raciais no Ensino Fundamental. Além disso, fui tentar me debruçar na inclusão para me ajudar a minimizar os impactos desse racismo e exclusões diversas no ensino*”. Ela pediu à pesquisadora que escolhesse seu codinome, que optou por chamá-la de Carla, mantendo a inicial de seu nome.

Jaque, nordestina com sotaque lindo, calma e prestativa, foi nossa quarta entrevistada. Após inúmeros *e-mails* e mensagens via WhatsApp, Jaque nos confirmou sua participação. Conseguimos conversar em janeiro, após três marcações. Ela destaca que o final do ano letivo e as festividades, além do fato de não conhecer a pesquisadora, fizeram com que ela não conseguisse estabelecer comunicação prévia. Relembrou de seu primeiro ano na docência com muito tremor, contando histórias que lhe impactaram negativa e positivamente. Ingressara na Rede Municipal de Itaitinga, CE, no final de 2016. Destacou que, além de ser um local de vulnerabilidade extrema (escola localizada em município com “*os maiores presídios do Ceará*”, segundo Jaque), realizava um deslocamento muito grande, conseguindo apenas em 2020 a transferência para uma escola central. Jaque já havia atuado com turmas de 1º ao 5º ano, muito porque ela foi professora regente com uma turma de manhã e uma turma à tarde, mas atualmente é professora de áreas específicas (exemplo: português e matemática) e atua em turmas diferentes durante as 40 horas semanais. cursou Especialização em Alfabetização e Letramento, e sua escolha pela Pedagogia é devida à primeira experiência profissional que tivera no ambiente escolar, atuando na Secretaria. Seu codinome foi escolhido pela pesquisadora, que manteve a primeira letra de seu nome.

Jéssica foi nossa sexta entrevistada. Marcamos apenas uma vez, e deu certo a nossa conversa, com participação especial de seu cachorro e de seu bebê, ainda na barriga. Animada e alegre, Jéssica comentou sobre vários aspectos de sua formação e inserção. Inseriu-se na Rede Municipal de Ensino de Gaspar, SC, antes mesmo de finalizar o curso de Pedagogia. Como única professora em vínculo empregatício ACT e carga horária de 35 horas semanais, havia atuado como professora regente em todos os anos do ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Declara que exerceu a profissão em diferentes Redes de Ensino de Santa Catarina: Redes Municipais e Rede Estadual. Não demonstrou resistência ou problema em mudar de escola todo

ano, mesmo com os trâmites do processo seletivo; pelo contrário, declarou que gosta de mudanças e, inclusive, pensa em ir para outro país com o marido. Atualmente, trabalha como professora de leitura nas turmas de 2º ao 5º ano (8 turmas no total). Tal opção, destacou ela, foi importante para sua inserção e realização da especialização *stricto sensu* no mestrado em Educação (com ênfase na Educação Especial). Kursou também especialização em Educação Especial, devido à grande inquietação com o ensino de crianças com deficiências em sua sala de aula. Declarou que escolhera a Pedagogia “[...] *porque é a melhor forma de mudar o mundo. Através da educação. Professor é uma profissão humana que ensina não só conteúdo e que pode mudar a realidade de muitas crianças em diferentes aspectos*”. Jéssica escolheu o nome porque reflete seu desejo e jeito de ser, segundo ela.

Julia, apesar de já conhecer a pesquisadora, foi a última entrevistada. Disse que via nossos *e-mails*, e esquecia de nos responder. Mas, quando finalmente nos falamos, agendamos uma data e deu tudo certo. Como Professora I, podendo atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, Julia ingressou na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, em 2019, lotada em salas de Ensino Fundamental I, nos bairros Fonseca e Icaraí. Confessou-nos que, inicialmente, achava que iria para turmas de Educação Infantil, mas foi realocada como professora de articulação, o que no início lhe deixou muito desmotivada. Movida por conhecer as normas institucionais que regiam a escola e a Rede de Educação, realizou uma Especialização em Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares e se envolveu nas formações desenvolvida pelo município. Terminou sua formação em Pedagogia entre 2014 e 2015, mas ficou um período realizando outras demandas da vida e trabalho em outra área. Demonstrou gratidão aos professores que lhe incentivaram o ingresso na docência. Escolhera a Pedagogia por ser um campo amplo, mas desejou também migrar de curso. Foi no estágio de Educação de Jovens e Adultos, em contexto de privação de liberdade, que percebeu que estava no caminho ‘certo’. Inseriu-se na rede ao mesmo tempo em que começou a cursar a pós-graduação, o que para Julia foi uma *“sintonia e sincronia entre a busca pela minha identidade na rede e a formação continuada”*. Seu codinome foi escolhido pela pesquisadora, considerando a primeira letra de seu nome.

As narrativas das professoras demonstram trajetórias singulares para cada uma, mas com atravessamentos que dialogam. O Quadro 7, abaixo, foi elaborado a partir das transcrições e anotações. Na coluna da esquerda estão os nomes das professoras, nas colunas do meio (A-I) estão as semelhanças reconhecidas nas suas narrativas. Na última coluna à direita estão ênfases recorrentes ressaltadas por nós a partir da fala de cada uma, consideradas diante das ênfases dadas por cada docente. Tais semelhanças são:

- a) Valorização da formação continuada para a prática profissional;
- b) Problematização da formação inicial;
- c) Reconhecimento totalmente positivo da formação inicial;
- d) Concepção da profissão docente como complexa/multidimensional;
- e) Sentimentos de desespero e medo;
- f) Pensamentos de desistência da docência;
- g) Interferências da gestão (direção e/ou coordenação e orientação pedagógica);
- h) Dificuldades com conteúdo específico;
- i) Momento de reflexão causado pela própria escuta de si.

Quadro 7 – Semelhanças e singularidades das Entrevistas Narrativas

Professoras	Semelhanças									Ênfases recorrentes
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
Cris	x			x	x		x	x	x	Noção temporal da docência
Lua		x			x	x				Relação com a natureza
Bia	x	x		x	x	x				Valorização da formação e desejo pelo ensino
Carla	x	x		x	x	x		x	x	Busca por referenciais da formação
Jaque			x		x		x	x		Afetividade nas relações
Jéssica	x		x	x	x	x	x			Conteúdos e dinamicidade
Julia	x	x		x	x		x	x	x	Necessidade de identificação com a rede e escola

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da relação entre os eixos e as similaridades e singularidades das professoras, discutiremos, nos próximos capítulos, a inserção profissional de pedagogos e os saberes mobilizados no exercício da função docente multidisciplinar.

3 PEDAGOGAS EM INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

*Então a gente foi trabalhando isso assim.
Foi assustador, mas foi um aprendizado.
(JÉSSICA, ENTREVISTA, 2021).*

Este capítulo tem por objetivo apresentar a entrada na escola e as dificuldades enfrentadas por pedagogas em início de carreira, de modo a analisar aspectos distintivos da fase de inserção dessas profissionais na função docente. Para isso, a partir dos relatos e das informações concedidos pelas professoras, destacamos os contextos de trabalho, os processos de acolhimento (ou falta dele) e os acontecimentos centrais durante o início profissional narrados pelas professoras. Abordamos também as dificuldades emocionais, sociais, organizacionais e científico-pedagógicas.

3.1 ENTRADA NA ESCOLA

A entrada na escola é marcada por descobertas para o iniciante. Por isso, destacaremos os contextos em que as professoras se inseriram, os processos de recepção e acolhimento por parte dos colegas e da gestão escolar e acontecimentos narrados pelas professoras. Apresentamos as memórias (re)vividas pelas docentes ao lembrarem de seus primeiros dias e/ou do primeiro ano em sala de aula.

3.1.1 Contextos

Para analisar a entrada na escola como professor e as dificuldades do início da carreira, é necessário entender o contexto em que as docentes estão inseridas. As afirmações e considerações são destacadas a partir das entrevistas com as professoras, confirmando que o ato de narrar e ouvir as narrativas nos convida “a virar-nos para ela” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48), para seus detalhes, histórias e vivências contadas.

Por isso, destacamos dois grandes aspectos do contexto: as características das redes e das escolas e o momento pandêmico, principalmente nos anos de 2020 e 2021. Em relação às *redes de ensino*, as entrevistadas descreveram os modos de organização, as propostas curriculares e as informações particulares de cada contexto (que são apresentadas ou não às professoras). No que tange às *instituições escolares*, de maneira geral, comentaram sobre a

equipe gestora e os docentes, a especificidades da escola e as relações com a comunidade. Sobre *a pandemia*, a ambiência com os recursos tecnológicos, o esforço para a mobilização do ensino remoto e para a relação com os estudantes e suas famílias foram temas recorrentes nas narrativas.

Sobre as redes de ensino, do universo de sete entrevistas, temos quatro representações distintas:

Quadro 8 – Redes municipais de educação das professoras entrevistadas

Rede Municipal do Rio de Janeiro, RJ
Rede Municipal de Niterói, RJ
Rede Municipal de Gaspar, SC
Rede Municipal de Itaitinga, CE

Fonte: elaborado pela autora.

A Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, RJ, abrange diferentes realidades, perspectivas e expectativas por parte das docentes entrevistadas. Bia declarou seu grande desejo em pertencer a essa Rede, visto que *“sempre foi um sonho desde que eu comecei a estudar e entender, sempre quis muito a rede. Então eu sonhei muito”*. Em contrapartida, Cris destacou que tinha muito medo, em razão do que seus colegas professores falavam:

Eu tinha uma ideia da rede horrorosa, era o último lugar que eu queria trabalhar [...]. Mas foi o concurso que a gente passou, é esse mesmo que a gente foi e, quando eu fui pra escola que eu estou, desde quando eu fui convocada, eu me deparei com realidade muito diferente da que eu conheci.

Nas narrativas de quatro professoras com atuação no contexto da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, RJ, mais especificamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constata-se que prevalece a organização do ensino em ciclos, com o uso de cadernos pedagógicos (apostilas bimestrais), livros didáticos e avaliações de língua portuguesa e matemática para todas as escolas (enviadas pela própria Secretaria de Educação).

Com muitas críticas às avaliações, apostilas e livros didáticos, as professoras mencionaram aspectos relevantes. Mesmo com as possibilidades de planejamento e ensino a partir desses documentos, Cris sinaliza que, além de não avaliar outros conhecimentos, a apostila trata da ciência *“de forma muito superficial e muito rasa”*. A professora entende que *“[...] isso já é um Norte, mas aí você se depara com as realidades. Apostila? Da Secretaria? É muito rasa”*.

Lua indica que utiliza as apostilas muito em função das cobranças escolares e das avaliações externas. Sobre o livro didático, ressaltou que trabalha a atividade do livro no quadro, uma vez que os conceitos são mais difíceis para as crianças que não sabem ler, e o material é impresso na letra cursiva, imprópria para crianças do 2º ano, segundo ela. Em vista disso, “[...] *adapto algumas coisas até pra ficar mais acessível até pra realidade deles, porque alguns não são alfabetizados, entendeu? Então é isso, a gente tem essa apostila, que é feita por bimestre, e tem o livro*”. Como trabalha com a alfabetização, contou-nos que a cobrança recai sobre essa ênfase, e que a apostila, separada por temas, tenta contemplar alguns aspectos desse processo de leitura e escrita.

Em outra perspectiva, para Carla, “[...] *o material da Prefeitura dá mais aberturas de fazer as coisas mais juntas. E também ajuda a sempre pensar no cotidiano*”. Mesmo tecendo críticas ao acervo enviado, a professora valoriza a possibilidade de fazer a junção conceitual e pensar em aspectos do dia a dia das crianças a partir das apostilas.

Porém, em outra perspectiva, Bia demonstrou preocupação com as disciplinas de ciências, história e geografia, ausentes nas apostilas. Além disso, enfatizou a importância de experiências e experimentos que ultrapassem as atividades desses materiais. A participante caracteriza como “inapropriado” sugerir recursos difíceis de serem utilizados pelas crianças (exemplo: *pedlet*).

Todas as professoras, quando lembram do primeiro ano, comentam que não sabiam por onde começar. Lua narrou com grande ênfase e angústia o dia em que “chegou de paraquedas” na escola:

Além de ser um lugar novo, com pessoas novas, você não sabe qual é o tipo de metodologia que a Prefeitura acredita, porque, assim, ninguém te dá uma orientação sobre isso. É muito sobre o que você acha, o que você acredita, o que você, enfim, entende por educação, por alfabetização. Você vai lá e pronto. (LUA, ENTREVISTA, 2021).

Bia também problematizou a falta ou a distorção das informações fornecidas pelo órgão central, em especial pela figura do secretário de Educação. Ela se perguntava: qual é a formação do secretário? Quem produz os materiais? Em que medida conhecem a Rede do Rio? Quem são essas pessoas? Por que estão ali? Este era um problema central para a professora:

Então, eu acho que o problema da Rede é que o nosso chefe não é um professor, é um político. Tudo muito grandioso. Quer fazer um material grandioso, um aplicativo grandioso, anúncios grandiosos, sendo que, assim, a demanda principal da Rede não é atendida. (BIA, ENTREVISTA, 2021).

Diante do exposto, as quatro professoras que trabalham no contexto da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro consideram importantes os documentos norteadores para o ensino, sem se eximir das críticas e análises dos materiais e seus desdobramentos.

Particularmente, no que se refere à Rede Municipal de Educação da cidade de Niterói, RJ, Julia demonstrou ter grande necessidade de se inserir e identificar-se com ela, além de entender a organização central e local das unidades de ensino. Disse que, no início, buscou em diferentes fontes as diretrizes, os referenciais curriculares do município e os planos de cursos, conseguindo “*alguma coisa*” apenas com o Conselho Municipal de Educação, porque tais documentos não estavam disponíveis no *site* oficial da Prefeitura.

A professora apresentou muitas inquietações e fez comparações com outros contextos, dizendo que “[...] *não sentia um Norte, eu não tive uma formação como no Rio, que tem a Escola de Formação Paulo Freire, que te apresenta a Rede, te apresenta os lugares. Eu não tive isso*”. Importante salientar que as docentes da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro não mencionaram a Escola de Formação Paulo Freire,¹³ mas a professora de Niterói fez essa comparação, de modo a valorizar um espaço de formação que gostaria de ter.

Além disso, Júlia apontou a perspectiva de ciclo, que também direciona os fazeres curriculares do município. Contudo, declarou que essa é uma questão complicada para Niterói, bem como que, no início, esteve “[...] *vivendo como se fosse regime seriado dentro de uma proposta de ciclos e a escola se organizando internamente como ciclo*”.

Diante do dilema entre entender a Rede e atuar na escola em tempo integral, Julia buscou participar de espaços formativos, para compreender os modos de organização do sistema de educação. Afirmou que, mesmo com poucas formações, tentava participar das propostas da Rede e até se inseriu em uma Comissão Especial junto ao Conselho Municipal de Educação, para análise e fechamento dos novos referenciais da Rede, articulados com a Base Nacional Comum Curricular.

No caso da Rede Municipal de Educação de Gaspar, SC, Jéssica apresenta um quadro específico diante das demais entrevistadas: é a única com contrato temporário como vínculo de trabalho. Tal aspecto põe em questão a rotatividade da professora por diferentes Redes de Ensino (municipal e estadual). Não obstante isso, enfatizou que essa mudança não é um

¹³ A Prefeitura do Rio, por meio da Secretaria Municipal de Educação, em 2012, criou a Escola de Formação de Professores Paulo Freire, localizada no Centro do Rio de Janeiro. A entidade tem por objetivo valorizar e capacitar os professores e as equipes gestoras, bem como executar o processo de seleção dos profissionais. Ainda, oferece a formação inicial e continuada nas diversas áreas do conhecimento, atendendo assim às necessidades dos alunos da rede. Confira-se: <https://www.rio.rj.gov.br/web/epf/>.

problema para ela, mesmo considerando ruim o estresse de todo ano fazer provas, processos seletivos e pensar se conseguirá uma escola próxima de casa, etc.:

Você vai cada ano vai pra um colégio, cada ano você vai pra uma Rede. [...] Então, você tem que se adaptar e descobrir de novo todo ano quem é que tá mandando, quem é que sabe as informações, quem é que tá mais tempo. (JÉSSICA, ENTREVISTA, 2021).

A professora destacou que o mais complicado é “*entrar no meio do ano*”, “*pegar a vaga que sobra*” e a “*falta de informação*” para os novatos. Para Jéssica, o que faz a diferença é quem orienta, quem coordena a instituição. Ressaltou que, em seu primeiro ano, teve o privilégio de ter uma coordenadora que já estava aposentada, mas tinha retornado com o contrato para continuar trabalhando. Também mencionou que,

[...] até no estadual, se você leciona em cidades diferentes, muda muito. Apesar de ser o mesmo sistema, o mesmo currículo, muda muita coisa, por causa da questão cultural, da cidade, das individualidades de cada cidade, de cada aluno mesmo. O perfil de cada um. (JÉSSICA, ENTREVISTA, 2021).

Especificamente sobre as informações, Jéssica diz que, se fosse uma pessoa mais tímida e/ou mais retraída, teria ainda mais dificuldade. Segundo a entrevistada, há uma “*falta de passar a informação. Porque, quando o professor chega lá, todo mundo acha que o professor já sabe*”. Para exemplificar tal aspecto, ela ressaltou a importância de saber sobre o Conselho Tutelar, como é que a instituição funciona, como é o sistema, quando lançar notas, etc. Como está cada ano em uma escola e/ou rede diferente, Jéssica enfatizou que “[...] *tem que se adaptar e descobrir de novo todo ano quem é que tá mandando*”.

A professora Jaque, que atua na Rede Municipal de Educação de Itaitinga, CE, também relaciona sua experiência iniciais nesse contexto a partir das relações estabelecidas na escola, principalmente com a gestão educacional. Seu contato com a Rede de Educação se deu por intermédio de profissionais de supervisão que iam à sua escola em eventos comemorativos e/ou por solicitações burocráticas. A professora afirmou que assumiu o cargo e foi direcionada para uma escola com alto índice de vulnerabilidade, localizada em um local longe do centro da cidade, em um bairro formado pelos “*maiores presídios do Ceará*”. Segundo nos contou, a escola geralmente recebia mais professores contratados, com pouca entrada de professores concursados. Por tal aspecto, Jaque acredita que a coordenadora agia desta forma: “*eu vou colocar logo o terror pra ver se eles vão embora, pra ver se eles desistem*”.

Além disso, com relação às questões curriculares, viveu diferentes experiências: plano de curso anual para as escolas, construção coletiva do plano escolar, atuação como professora

regente de todas as disciplinas (também chamada de professora polivalente) e como professora regente de disciplinas específicas (exemplo: uma professora para português e matemática, outra professora para ciências, história e geografia). Sendo assim, em sua opinião, o currículo ou é “[...] *uma coisa que já vem pronta, ou a gente vai construir com eles o plano de curso. Aquilo dali é um Norte do que vai ser dado no ano, as habilidades que vão ser contempladas naquele ano*”.

Inseridas nos contextos das redes de ensino, as *instituições escolares* são plurais e singulares, com características que convergem e divergem de acordo com os sujeitos que ocupam o espaço.

Para Cris, como sinalizamos, inserir-se na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, RJ, “*não foi tão ruim*”, porque a escola trouxe um diferencial para o seu olhar. Ela destaca que é uma escola com espaço e estrutura pequena, com turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Em sua opinião, o público da escola é muito diferenciado no que diz respeito às questões socioeconômicas, porque

[...] *do lado da nossa escola tem um Ciep [Centro Integrado de Educação Pública], com 2 mil crianças, e é totalmente diferente, você consegue ver nitidamente a diferença do aluno que vai pra nossa escola e do aluno que vai pra escola do Ciep, que é do lado, é do lado mesmo, do ladinho, a gente é vizinho de muro.*

A entrevistada ainda nos relatou que a escola mantém a tradição de toda segunda-feira hastear a bandeira nacional, e os estudantes, organizados em fila, cantam o hino nacional no pátio, antes da entrada na sala. Ela afirmou ter passado “*umas vergonhas*” até conseguir ficar no ritmo, na rotina do cotidiano da escola. Argumentou também sobre os distintos modos de organização de horário de planejamento que vivenciou, especificamente as diferenças entre a gestão escolar.

Lua atua em uma “*escola grande*”, com quase 800 alunos. De acordo com o que nos contou, “[...] *é um turbilhão de coisas acontecendo ao mesmo tempo e pouca gente pra conseguir dar conta de tudo*”. Segundo a entrevistada, a escola em que trabalha, localizada no bairro da Taquara, recebe crianças com diferentes situações e experiências, desde aquelas que nunca foram à escola, que “*não frequentaram a Educação Infantil*”, até as que tinham noções boas de letra, números e leitura no 1º ano.

Lua nos disse que planejar junto com as colegas lhe ajudou muito: “[...] *normalmente a gente senta pra planejar junto, a gente traça os objetivos da semana juntos e, durante a semana, cada uma vai fazendo da forma que acha que pode fazer*”.

Também na cidade do Rio de Janeiro, RJ, Bia atua em um contexto mais ‘carente’, no bairro Cidade de Deus, em uma escola que define como “*média, deve ter uns 300 alunos*”. Com o turno único, as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental têm 40 horas de aula por semana. Com alegria, ressaltou que está “[...] *numa escola muito boa comigo, corpo docente super parceira, a direção super parceira*”.

A infraestrutura da escola, a falta de material, pouca impressão, “*janela que não abre, caneta de quadro que não tem*” são coisas que prejudicam seu trabalho. A entrevistada afirmou que “[...] *é uma escola com crianças bem carentes. Eu tenho alunos que só se alimentam na escola, que não tem alimentação direito, o básico em casa, mas é uma escola muito boa de se trabalhar*”. Bia fez questão de salientar a liberdade que teve ao ingressar na escola, além da abertura da gestão para informar e escutar suas dúvidas e necessidades.

Uma especificidade da fala de Bia é a menção sobre a importância do diálogo com a Secretaria de Saúde do município, especialmente no que tange às análises de crianças encaminhadas para possíveis laudos característicos de Educação Inclusiva e Especial.

Com outras questões, Carla tem a sensação de sempre estar iniciando, uma vez que todo ano atua em uma série diferente na mesma escola. Diz que já pensou em pedir à direção para ficar mais tempo em um ano escolar, mas nunca consegue. Como entrou no meio do ano, também não teve tempo de ter uma conversa com a direção e conhecer a escola como um todo, o que dificultou o contato com seus pares, uma vez que “[...] *os professores já estão na metade, saturado, cansado, já naquele ritmo. Você não pode ficar toda hora batendo na porta da colega, ‘Olha, me ajuda com isso daqui?’*. Então, foi um processo muito corrido. De descoberta”.

Julia, no âmbito da cidade de Niterói, RJ, reconhece a diferença dos contextos de cada escola, visto que há escolas que recebem mais orientações que outras. Para ela, uma boa orientação oportuniza um trabalho da melhor maneira possível. A entrevistada destacou três experiências que teve em escolas distintas. A primeira, que não entendia muito bem a sua função como ‘professora articuladora’, atuava muito de acordo com as atividades que os professores deixavam, ou com improvisação. A falta de material e de apoio nesse momento foi um aspecto complicador e angustiante para Julia.

A segunda experiência foi o trabalho com o 3º ano durante o ensino remoto. Para Julia, preparar material didático para nenhuma ou uma criança era desanimador, porque seus “[...] *alunos não tinham conectividade, dispositivos móveis ou qualquer questão que pudessem dar um retorno*”. A terceira experiência ocorreu durante o trabalho presencial em duas escolas: uma no bairro Fonseca, e a outra em Icaraí, com o “*maior índice da rede no Ideb [Índice de*

Desenvolvimento da Educação Básica]”. Tal experiência fez o contraponto entre escola com plano de curso, metas escolares, ênfases nas provas, tudo pronto *versus* uma escola na Zona Norte, na comunidade, com pouco conhecimento e pertencimento à Rede. Essa experiência concomitante proporcionou à professora “[...] *o melhor momento da minha vida profissional. Quando eu estive nessa escola, no retorno, com carga horária reduzida com 5º ano. Eu posso dizer pra você que 2021, apesar de tudo, foi o meu melhor ano profissional até hoje.*”

Não tão diferente disso, Jéssica, na cidade de Gaspar, SC, ressaltou a relevância de atuar em contextos distintos, mesmo naquelas escolas de vulnerabilidade extrema, com uma *“localização e realidade complicada”*. Ela afirmou que, no começo, ficava desesperada com o caso de pais assassinados, situações familiares e comunitárias complexas. Mas, aos poucos, com bons orientadores, bons coordenadores, conseguiu um *“norte”* favorável.

De igual modo, o choque com a realidade comunitária em que a escola está inserida também aconteceu com Jaque, na Rede de Itaitinga, CE, onde vivera momentos iniciais com hostilidade por parte da gestão e das crianças. Inicialmente, o perigo que circunda a instituição e a falta de material dificultaram o ingresso da professora. Contudo, segundo nos contou, a dificuldade com a equipe gestora ultrapassava a questão social. Quando foi para uma escola na Região Central, iniciou um outro momento profissional, indicando as diferenças de organização e orientação por parte da gestão.

Além dessas questões, o *contexto pandêmico* trouxe novos caminhos para as professoras. As professoras Jéssica (Gaspar) e Jaque (Itaitinga) não comentaram sobre a pandemia, diferentemente das demais, que, de alguma maneira, narraram questões relacionadas ao trabalho remoto, ao retorno presencial com revezamento de turmas/crianças, à preocupação com os estudantes durante o distanciamento social e ao uso das tecnologias.

Para Cris (Rio de Janeiro), que atua em uma escola com *“infraestrutura muito boa”*, parece não ter havido problemas para o retorno presencial com revezamento. Ela teve que mudar, por exemplo, seu modo de escrever no quadro, tendo em vista as dificuldades de aprendizado das crianças. Percebeu questões ainda mais complexas para o processo de ensino e aprendizado, as quais trabalharemos melhor no próximo capítulo.

Lua (Rio de Janeiro) destacou a aflição que sentia em ficar longe de seus alunos, ainda mais com a demora da Prefeitura em desenvolver uma dinâmica de ensino específica para esse momento. Disse que teve apenas dois alunos no ensino remoto, que, quando ingressavam na aula, era para conversar, contar uma história ou realizar algo mais lúdico. Compreendeu que *“foi um ano que realmente nada aconteceu. E aí, isso também me trazia outro tipo de*

desespero”. Com o retorno presencial, permaneceu com sua turma (a mesma do período remoto).

Igualmente, Bia (Rio de Janeiro) demonstrou-se muito aflita e angustiada pela falta de retorno das crianças e das famílias, seja pela plataforma digital ou por WhatsApp. Quando retornou ao presencial, também continuou com a mesma turma do remoto, mas problematizou: “[...] *foi um ano longe da escola, um ano sem saber o que era escola, o que era sentar de novo, como era estudar, como era pegar no lápis. Eles já me conheciam, então foi bom também, eu gostei muito*”. Carla (Rio de Janeiro) também destacou os novos desafios que a pandemia trouxe: “*Como que eu vou alfabetizar online? Como alfabetizar após a pandemia?*”

Para Julia (Niterói), o revezamento foi um dificultador, apesar de ter poucas crianças. Porque ela tinha que ficar em duas turmas ao mesmo tempo quando algum professor faltava: “*escrevendo num quadro em uma turma, escrevendo no quadro em outra turma*”. Além de ter que enviar o planejamento semanal para os colegas professores e a coordenação. Durante a pandemia, sua angústia era preparar o material e não ter a presença dos alunos, além de criar aulas atrativas e compreensivas para o ensino remoto.

Os contextos das Redes de Ensino, das escolas e da pandemia evidenciam especificidades e similaridades, afetando o início na docência das professoras formadas em Pedagogia. Assim como apontam Cruz, Farias e Hobold (2020), os primeiros anos de inserção implicam aprendizados intensos. Um tempo que, em seus espaços e relações com o trabalho, marca o futuro profissional. É nesse momento que “[...] o professor busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, à cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 3). Discutiremos no próximo tópico os processos de acolhimento ou a falta deles durante a inserção profissional.

3.1.2 Acolhimento

O momento de entrada na escola marca a inserção profissional e o choque de realidade vivido pelo iniciante (VEENMAN, 1984). O início expõe o professor às diferenças entre suas concepções idealizadas sobre a escola e o cotidiano com distintas demandas e urgências. Por isso, os processos de acolhimento por parte da gestão, dos professores e da comunidade amenizam as tensões vividas no início da docência, conforme alertam Alarcão e Roldão (2014).

Ao pensar a acolhida para o processo de inserção e identificação profissional do professor, é preciso possibilitar ao iniciante meios de inserir-se como parte de um novo corpo docente. Para Lahtermaher (2021, p. 53-54):

Essa passagem “de fora para dentro” é um momento fundamental no processo de inserção profissional e precisa de um acompanhamento intencional e formativo. Ainda que iniciativas de acolhimento aconteçam, como apresentação da escola, reunião de apresentação dos novos professores, passagem das turmas, não são suficientes ao longo do tempo para que esses profissionais se sintam parte da instituição.

Vale destacar que os processos de acolhimento vêm se confundindo com os modos de educabilidade. Entendemos que dispor e solidarizar-se com as pessoas em sua volta torna-se aspecto importante para a relação humana. Porém, o acolhimento, segundo Lahtermaher (2021), precisa ultrapassar as iniciativas afetivas pessoais, de modo a garantir que o professor iniciante se insira na profissão sem muitos traumas que impactem a vida profissional desse sujeito. A autora expõe a diferença entre acolhimento afetivo e acolhimento profissional:

Há uma diferenciação necessária entre um acolhimento afetivo e um acolhimento profissional. Ambos são valiosos, mas apenas o segundo contribuirá para uma contextualização do exercício profissional docente. Quando o acolhimento está restrito ao afeto, com práticas como abraços, apresentação da escola e das turmas, mensagem de boas-vindas, numa concepção de recepção, pouco contribuirão para o conhecimento do contexto profissional, das normas e valores da escola. (LAHTERMAHER, 2021, p. 172).

Por isso a defesa importante de ações efetivas, desde o início, para fortalecer conhecimentos profissionais que contribuam para uma inserção que impulse as pessoas a permanecerem na profissão.

As entrevistadas afirmaram que o início na docência se deu mediante iniciativas individuais de professoras e/ou gestoras. Nem sempre o processo de recepção, entrada e conhecimento sobre a escola obedeceu a uma perspectiva gradual. As docentes que, de alguma maneira, foram recepcionadas destacam acontecimentos pontuais. Ou seja, a coordenação apresentava a escola no primeiro dia e, a partir de então, as professoras buscavam saber sobre as demais informações (currículos, planejamentos, reuniões, etc.) e aproximar-se de colegas de equipe (professores ou gestão).

Cris menciona as professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, que a acolheram, orientaram e compartilharam estratégias e materiais. Por parte da gestão ou das professoras do mesmo ano escolar em que atuou (4º ano), no entanto, não houve muita interação nem trocas significativas. Enquanto as professoras do 5º ano compartilhavam seus cadernos, por exemplo, as do 4º ano tinham “*o caderno de planejamento trancados a 7 chaves*”. Mesmo sem destacar

sua proximidade com a gestão, a entrevistada relatou que a mudança na direção e coordenação favoreceu a relação entre o corpo docente, uma vez que criou horários concomitantes para planejamento em conjunto. Contudo, percebe-se que Cris buscou parceria com a equipe, sem relatar processos efetivos de acolhimento.

Lua, em seu primeiro dia, disse que a coordenadora a recebeu e apresentou-lhe a escola. Nesse momento, ela teve a oportunidade de conversar, falar sobre sua trajetória e conhecer mais da escola e das turmas disponíveis. Com relação às professoras, Lua teve boas conversas e não percebeu conflitos entre a equipe, porém destacou a diferença observada na metodologia de alfabetização utilizadas para o ensino. A entrevistada não mencionou diretamente a falta de acolhimento, mas reforçou o sentimento de “*não saber o que fazer*”, “*sem nenhum tipo de orientação*”. Tal aspecto nos faz ponderar: quais foram as experiências ou parcerias que fortaleceram Lua em seu trabalho?

Carla apresenta uma trajetória solitária. Ela nos disse que não teve “[...] *tempo de você ser recepcionada pela coordenação pedagógica, você já bate lá e vai pra sala de aula. [...] Então não deu tempo de ter uma conversa com a direção, conhecer a escola como um todo*”. A ajuda que teve veio dos colegas, dos parceiros e das próprias crianças, porém poucas vezes comentou sobre os colegas professores e a gestão. Mencionou que, por ter chegado à escola no meio do ano, os professores já estavam na expectativa do final, desgastados, o que não lhe permitiu maior aproximação, mas ao contrário: distanciamento. Disse que se sentiu muito perdida, principalmente por não ter linguagem de 5º ano do Ensino Fundamental, uma vez que atuava no berçário (na Educação Infantil).

Acolhida pela direção, Bia demonstrou ter mais relação com a gestão do que com os professores. Afirmou ter sentido resistência por parte do corpo docente com a sua chegada (“*minha idade, eu sou mais nova*”). Ficou muito incomodada com as falas e os olhares das professoras: “*elas já te olham um pouco assim diferente, ‘ih não vai dar conta’*”. Nesse sentido, a direção foi seu suporte maior:

A direção me abraçou muito, me acolheu muito, é uma direção muito parceira. Se preocupa muito assim, pergunta muito do meu trabalho, se eu preciso de algo que eles podem me dar, eles dão, dão muito suporte. Mas o corpo docente, vou te dizer assim, muito sincera, me desanima um pouco.

Julia nos confessou que ficou muito chateada com seu primeiro ano de inserção profissional docente, pois esteve atuando como articuladora, uma função mais de transição entre as turmas. Muito magoada, Julia buscou ajuda na terapia e no companheiro, que também é professor. Pela falta de apoio e por “*não ter direcionamento de ninguém da escola*”, buscou se

identificar com a Rede e as suas diretrizes. Mesmo valorizando a experiência em escolas diferentes no segundo ano de inserção profissional, não percebeu um acolhimento por parte da gestão e dos colegas.

Jéssica não comentou sobre a direção escolar, mas disse que teve o privilégio de, no primeiro ano como professora na escola, contar com o acompanhamento de uma coordenadora, que era uma professora experiente. Destacou que, mesmo iniciando no final do ano em uma turma difícil, com professores que já tinham “*desistido*”, a coordenação foi um apoio importantíssimo. Em contrapartida, assim como Bia, desabafou: “*os comentários de professores mais antigos que tão frustrados na carreira, frustrados na profissão, isso atrapalha bastante*”.

A narrativa de Jaque é marcada pela relação negativa com a coordenação. Dentro de uma escola em que a direção não frequentava a instituição, na maior parte das vezes a coordenadora apresentava-se como responsável principal. Jaque nos disse que ouvia frases do tipo: “*‘vou só lhe dizendo, viu, tem dois autistas na sua sala, tu te prepara’*, mas não era uma coisa *‘eu estou aqui para te ajudar’*, não. Era uma coisa assim: *‘tu vai ver como tu vai pensar, viu, bichinha’*”. Além disso, a própria coordenadora destacou a falta de experiência de Jaque como um problema para a escola. A professora supõe que não teria sofrido tanta perseguição se a diretora fosse mais presente.

Em diálogo com Lahtermaher (2021, p. 172), confirmamos que os professores iniciantes carecem de um acolhimento profissional que lhes dê “possibilidades de socialização profissional de maneira formativa, que contribuam para que conheçam o cotidiano escolar”. Percebemos que os processos de acolhimento foram tímidos em suas ações e continuidade, o que reforça a necessária criação de programas de indução profissional para o acompanhamento de professores iniciantes (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014).

Vale destacar que, na fala de Jaque, as situações de perseguição no âmbito da escola impactaram negativamente sua inserção profissional. No seu caso, em seu primeiro ano, não viveu processo de acolhimento afetivo, tampouco profissional. Seja por parte da equipe gestora ou da equipe docente, atenção e acompanhamento especial, sensível e intencional aos novatos contribuem para a constituição de conhecimentos da profissão.

Essas relações interruptas e negativas justificam a desistência da profissão por parte de muitos professores, uma vez que “[...] a entrada na profissão parece ser determinante para a construção da identidade e do profissionalismo ou, no caso negativo, para o abandono desse projeto de vida” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 111). Diante disso, por que Jaque continuou?

O que aconteceu para que ela não desistisse? Alguns acontecimentos narrados pelas professoras demonstram seus sentimentos com relação ao início da carreira.

3.1.3 Acontecimentos

A pesquisa narrativa possibilitou que as professoras revivessem acontecimentos marcantes no início da docência e resgatassem memórias e histórias sobre seus sentimentos, seus alunos e seu colegas de profissão. A narratividade contribui para transformar a realidade cotidiana, sendo percebida de modo particular por cada uma. É no meio social (inclusive na profissão) que damos sentido às situações, às vivências, aos valores e às culturas do grupo social de pertencimento, conforme discute Galvão (2005). Sentimentos, pré-impressões, relações e experiências são evocados. São histórias vividas em um lugar, em um tempo e com pessoas, que compõem uma nova trajetória sobre o vivido em outro lugar e em outro tempo (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Não poderíamos deixar de apresentar tal aspecto, uma vez que a narração trouxe à tona os primeiros contatos e experiências. Esta seção busca fortalecer os relatos das professoras, que pela via das entrevistas transformaram memórias em registros sobre suas compreensões de educação, escola e ensino.

Algumas questões passam por todas as entrevistas: o modo como são recebidas, a comunidade em que a escola está inserida e o contato inicial com a turma. Todas as professoras destacam a problemática de salas lotadas, algo estrutural dos sistemas de ensino, que tem se mostrado como dificultador para o exercício da docência, conforme discutido por André (2013, 2018).

As docentes foram instigadas a falar sobre “como está sendo o seu início na docência? Que tipos de dificuldade enfrenta?”. Ainda solicitamos que contassem um pouco sobre: como foi a entrada na escola, o contexto escolar e assumir uma turma no Ensino Fundamental. A partir disso, narraram, com emoção, os primeiros dias ou o primeiro ano de docência.

A maioria das professoras entrou no meio do ano, o que lhes impôs a necessidade de entender a organização escolar. As entrevistadas que ingressaram no início do ano também relataram as dificuldades que tiveram para compreender o cotidiano escolar, porém com menor intensidade. A fala de Cris ressalta algumas dúvidas em torno dessa realidade:

Então, assim, o cotidiano, adequação do cotidiano. Pra mim, no meu primeiro momento, que eu fiquei 6 meses, porque eu entrei no meio do ano, eu fiquei no segundo semestre. Foi desesperador. E aí a gente corre, bate na porta do colega, na cara de pau, “me ajuda aqui que eu não sei o que fazer”, “como é que eu faço aqui

com essa galera?”. Eu tive alguns problemas de [pausa] disciplinares, né, era uma turma muito violenta entre si. Então você tinha que acalmar os nervos, pra saber o que que tinha que fazer. Então, assim, foi muito confuso, muito confuso. No ano seguinte, eu já peguei uma turma no início do ano, foi um pouco menos trabalhoso, eu já sabia como era a rotina da escola, já sabia como era a rotina das coisas, e isso deu um pouco mais de tranquilidade para o trabalho. Mas, mesmo assim, insegurança muito grande: “Vou fazer o quê? Vou usar o livro didático? Mas, pera aí, não tem livro didático pra todo mundo. Apostila? da Secretaria? É muito rasa. Como assim não tem geografia? Como assim não tem História?”. Então assim, muito difícil, pra mim foi um choque [risos]. (CRIS, ENTREVISTA, 2021).

Lua e Bia relataram com muitos detalhes seus primeiros dias, uma vez que ingressaram na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, RJ, dias antes do início da epidemia no Brasil (em março de 2020). A quantidade de alunos, a dificuldade em realizar o planejado para os primeiros dias, o sofrimento desse momento e a pandemia são aspectos ressaltados por Lua no depoimento abaixo:

Então, quando eu fui me apresentar na escola, quem me recebeu foi a coordenadora. Aí eu falei que eu tinha acabado de ir na CRE [Coordenadoria Regional de Educação.], escolhido a escola e tinha que entregar o papel. Aí ela falou: “Ah legal, vou te apresentar um pouco a escola”. E aí apresentou os espaços. [...] Então, quando eu comecei, ano passado, em fevereiro, foi bem difícil. Você chega muito de paraquedas, eu acho, num lugar assim. A escola municipal, sempre um turbilhão de coisas acontecendo ao mesmo tempo. E aí, eu cheguei, me botaram na minha sala e falou: “Essa aqui é sua turma, vai lá minha filha, seja feliz” [risos]. [...] E ela falou: “Agora vou lá te apresentar sua turma”. E aí a minha turma estava sendo acompanhada pela professora de leitura [...]. Além disso, você chega numa sala de aula com muitos alunos. Acho que foi a coisa que mais me assustou de primeira foi isso: a quantidade de alunos em sala. Porque você, eu tinha no ano passado quase 30 alunos. Então era muito assim: eu planejava o dia e eu só conseguia fazer duas atividades que eu tinha planejado. E era assim: consegui fazer duas atividades! [...] E aí veio a pandemia. Foram 15 dias até a pandemia, trabalhei 15 dias, 15 dias muito sofridos, 15 dias que eu pensei em pedir exoneração todos os dias desses 15 dias. Chegava em casa chorando, chorando, chorando, falando que eu não merecia aquilo. E aí, chegou a pandemia. E aí, na pandemia, assim, além de todo contexto que tá acontecendo, você, a gente, acho que todo mundo, não só quem começou, começa a pensar o que que vai ser daqui pra frente com relação à escola. (LUA, ENTREVISTA, 2021).

Carla traz um ponto diferencial, que, ao mesmo tempo, conversa com todas as narrativas: a linguagem utilizada na relação com as crianças. Entrar em uma “turma problema”, assim como Jéssica, trouxe tensões e dúvidas com relação à ação docente. Eis seu relato sobre a transição que precisou fazer entre atuar em um grupo com bebês e, depois, com crianças de 10 anos:

Quando eu entrei – só contando um pouco da minha história: eu me formei na Pedagogia e, três meses, depois eu entrei como substituta na Escola de Educação Infantil da UFRJ. Então eu fui trabalhar com bebês. E foi um desafio inicial, porque eu não tinha contato com bebês [...], nem na família, em nenhum lugar. Então, o primeiro desafio foi entender o sujeito, o que que eu vou fazer com aquele sujeito tão bebê, o que que eu vou ensinar. [...] Aí depois eu peguei 5º ano do Ensino

Fundamental. [...] Eu lembro que eu cheguei no primeiro dia, era uma turma considerada uma turma problema, eles tinham muita circulação de professores, eles não tinham construído nenhuma identidade com nenhum professor. E eu cheguei zero Norte, eu tinha linguagem de bebês, não tinha linguagem de 5º ano. [...] Então, eu lembro que eu cheguei no primeiro dia e já fui pra turma. Cheguei de manhã cedo, ela me apresentou a turma, eram 37 crianças, adolescentes, tudo numa sala pequena. Então não deu tempo de ter uma conversa com a direção, conhecer a escola como um todo. [...] Eu saía chorando todo dia. Mas era um choro de você tá perdido. “Caraca, eu vou dar conta disso? É isso a escola?”, aí eu engolia o choro o dia inteiro e aí chorava. Eu tinha vontade de nunca mais voltar, “vou embora e não vou voltar mais”. Só que você vai criando vínculos, você vai vendo história. (CARLA, ENTREVISTA, 2021).

Especificamente na narrativa de Bia, há a ressalva sobre sua atuação como estagiária na escola privada e sua inserção na instituição pública. Ao mesmo tempo que “fazer o que quiser”, como possibilidade de autonomia docente, trouxe boas expectativas para a professora, também contribuiu para preocupações diversas, como observamos no relato a seguir:

Eu lembro o meu primeiro dia no público, eu lembro até o dia, dia 2 de março de 2020 [risos]. Eu entrei na Rede em 2020, no ano da pandemia. Eu fiquei 10 dias em sala. E aí, eu lembro que eu cheguei assim, quando fui me apresentar pra direção e eu falei assim “Ah, mas a turma tava com quem?”, aí ela falou “Tava com a diretora adjunta”. Falei “Mas vocês têm um projeto a seguir, alguma coisa que eu dê andamento, que vocês estavam trabalhando”. E ela: “Não, a gente aqui é bem livre, você pode fazer o que você quiser”. E, na verdade, eu fiquei muito feliz, porque eu sentia muita saudade disso no particular, de fazer o que eu queria, o que eu acreditava, porque a gente acaba tendo que seguir alguns roteiros ali, então eu sentia muita vontade de fazer aquilo que o meu coração pedia, aquilo que eu tinha estudado, enfim. Mas eu confesso que eu fiquei um pouco desesperada, eu sempre trabalhei com turmas mais velhas, né. Eu peguei uma turma de alfabetização. E aí algumas crises eu tive nos quatro primeiros dias [risos], mas depois eu consegui entender e adequar direitinho. [...] Eu fiquei 4 dias em crise existencial [risos] [...] Eu entrei dia 2 de março, e o isolamento começou dia 12. E eu fiquei ano passado inteiro trabalhando remotamente, então também teve isso. Teve o início de muita emoção e o meu início pós-início de pandemia, que foi desesperador. (BIA, ENTREVISTA, 2021).

Julia ressaltou seu desejo de entender a Rede, conhecer parâmetros e compreender “o que fazer”. Entrar em um cargo diferente sem compreender a Rede de Educação fez seu primeiro ano ser ainda mais difícil:

Eu cheguei na rede, o ofício veio dia 14 de junho e dia 17 eu já tava na escola. E aí fiquei rodando. “Ah, você vai trabalhar com Grei 3 [Grupo de Referência de Educação Infantil], porque aqui é grupo de referência da Educação Infantil”, e eu já tava vivenciando Educação Infantil. “Ah, a professora tal faltou. Julia, você vai ficar com o 3º ano hoje, o dia inteiro”, porque não tinha pandemia na época e tinha um professor só. Ah, e eu era a única articuladora da escola. E eram coisas, era mesmo tapa-buraco, serviço burocrático, fazer, mexer com questões administrativa de documentação de aluno. Então, por exemplo, se a Secretária da escola, que na verdade não era Secretária na época, era a coordenadora de turno, estivesse mexendo com alguma coisa da Secretária e demandassem, ela me demandava. Ou “Ah, tem que fazer um mural”. Então, não tinha uma perspectiva muito clara de escola. E aí eu comecei a correr, eu fiquei muito angustiada, eu imaginava que meu primeiro ano de Rede fosse muito bom, eu fiquei arrasada, não vou mentir pra você, fiquei muito magoada. (JULIA, ENTREVISTA, 2022).

Não tão diferente disso, Jéssica iniciou no final do ano letivo, e isso foi problemático para sua inserção. Mesmo valorizando o tempo e a experiência como processos que ajudam a superar as dificuldades, a professora expõe a complexidade de ingressar no meio do ano, em turmas difíceis e com muitas crianças:

Outra coisa que foi bastante difícil, porque, quando você começa, você começa normalmente no meio do ano, e eu comecei no final do ano. Você é jogado, e você pega a vaga que sobra. Então, foi bem complexo, você pega a turma que foi mais difícil, você pega a turma que os professores já desistiram, 3, 4 professores já passaram pela turma. Então, são muitas coisas que acabam sendo, não empecilhos, mas que dificultam o teu início como professor. Os comentários de professores mais antigos, que tão frustrados na carreira, frustrados na profissão, isso atrapalha bastante. Então, essa parte foi mais difícil pra mim. Não foi difícil, mas você fica receoso, fica mais inseguro. Você chega com gás, querendo mudar o mundo, porque você sai da faculdade “Nossa, quero mudar o mundo”. E daí você chega lá e se depara com muita gente que já tá frustrada, e não tô dizendo que tá errado, mas que é uma caminhada de muitos anos e não vê uma valorização, e não vê coisas que se espera acontecer entrando numa profissão, quando você tem uma carreira. Mas, graças a Deus, eu tive bons orientadores, bons coordenadores, consegui assim, me orientar, me nortear. E as dificuldades do dia a dia. A gente não tem domínio de classe, a gente não sabe ainda se organizar da melhor maneira com relação à prova, avaliação, tudo isso. Então você acaba se entapetando de coisas. [...] E eu lembro que, no começo, primeiro ano assim, nossa, eu chegava em casa chorando, desesperada, meio desestabilizada emocionalmente, não sabia como reagir, queria adotar todo mundo. E eu tava falando como a gente vai mudando nossa concepção, vai amadurecendo. (JÉSSICA, ENTREVISTA, 2021).

Outro aspecto relevante diz respeito à localidade da instituição escolar em que o professor novato se insere, muitas vezes enviado pela Secretaria de Educação. Tal questão, para Jaque, influenciou os modos e as relações na escola, seja com as crianças ou com a comunidade. Além disso, a posição institucional por parte da coordenação foi um grande desafio para Jaque. Sua narrativa, a seguir, traz um ponto de grande tensão: a falta de experiência do iniciante como algo criticado logo nos primeiros dias na escola:

Então foi desafiador pela localidade, muito perigosa, e realmente não era boato, era de fato perigoso. E não era uma escola central, era realmente [pausa], então você entrava na cidade e ainda tinha que ir 9, 10 quilômetros adentro. Então, assim, era muito difícil. Mas eu fui, não tinha nada a perder. Então, quando eu cheguei lá, eu realmente vi que a clientela não era fácil. Então, meninos indisciplinados, fora que, assim, eu sabia que não ia poder, digamos, assim, desagradar. Porque eu sabia qual era o terreno que eu estava pisando, né, porque o terreno era deles, dos papais deles [...]. Só pra você ter uma ideia, quando eu assumi, a gente foi chamada em julho, mas começou em agosto. [...] Porque, quando a gente chegou lá, a diretora não era presente, era uma diretora que depois a gente foi descobrir, era uma diretora que ela vinha, mas não era presente. Quem reinava mesmo era a coordenadora, e ela perguntou: “Você teve experiência em que sala?”, eu não tinha. Eu digo: “Não, vai ser minha primeira experiência. Eu era de outra profissão”. Aí a minha coordenadora disse: “Vixe, Vania, e agora?”, na minha cara e na cara de todos os docentes que tavam numa reunião. Já começou aí, tu tá entendendo? Aham. Então, era esse ambiente que eu estava inserida para trabalhar no meu primeiro ano de experiência de trabalho como professora. E aí, eu digo: “Não, não significa nada não”. E a diretora pegou e disse assim: “Não, mas a gente não nasce falando não, a

gente aprende”. A minha diretora, se ela fosse mais presente, eu não tinha sofrido tanto nas mãos da minha coordenadora, entende? (JAQUE, ENTREVISTA, 2022).

A lembrança dos primeiros dias e/ou do primeiro ano fez com que as professoras reelaborassem suas experiências, sentimentos, dificuldades e interpretações sobre os acontecimentos. Tais aspectos configuram especificidades e similaridades das narrativas, confirmando, segundo Clandinin e Connelly (2015, p. 107), que “[...] pensar em uma pesquisa em termos narrativos nos permite conceituar a experiência de pesquisa como historiada em vários níveis”.

De modo geral, as narrativas explicitam a relação tensa entre diferentes dificuldades, sejam elas emocionais, organizacionais, sociais e pedagógicas. Podemos dizer que as professoras criam expectativas sobre o acolhimento por parte da gestão e do corpo docente, porém se deparam com a falta de orientação e, no caso de Jaque, com o olhar corretivo e fiscalizador de sua coordenadora. Outros pontos mencionados são a quantidade de crianças em turma e a inserção em turmas que os professores da escola não querem atuar (ditas como ‘problemas’), o que confirma a conclusão de Vaillant (2021, p. 79) de que, “[...] com frequência, o ingresso em sala de aula se produz em contextos e níveis mais difíceis. Por outra parte, as propostas de formação soam ser pontuais e com pouca frequência de continuidade temporal” (tradução nossa).

Buscamos analisar a inserção docente de licenciadas em Pedagogia no que tange à entrada na escola, especificamente sobre os contextos, o acolhimento e os acontecimentos iniciais no trabalho docente. Tais aspectos direcionam o nosso olhar para as dificuldades do início da carreira.

3.2 DIFICULDADES DO INÍCIO DA CARREIRA

A discussão sobre as dificuldades da inserção docente acompanha os estudos do campo sobre desenvolvimento profissional. A literatura confirma que há dificuldades que são específicas do início ou/e são mais tensionadas para os professores iniciantes (VAILLANT, 2021; VAILLANT; MARCELO, 2017). Seja no contexto da América Latina (VAILLANT, 2021), na identificação de tensões pedagógicas, comunitárias e estruturais (CRUZ; OLIVEIRA, 2022), na compreensão de manejo das próprias expectativas e responsabilidades docentes (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; COCHRAN-SMITH, 2012) ou na concepção de faltas de materiais, estímulos e incentivo a práticas diversificadas (ANDRÉ, 2013, 2018), as

dificuldades do iniciante marcam o desenvolvimento profissional e são decisivas para a permanência (ou desistência) do professor na profissão.

Buscamos, neste tópico, analisar as narrativas específicas sobre as dificuldades emocionais, organizacionais, sociais e científico-pedagógicas, tendo como aporte teórico a organização de tais categorias, conforme discutidas por Alarcão e Roldão (2014, p. 111):

As dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira são de várias ordens: científico-pedagógica (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação), burocrática (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação), emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional), social (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação).

Tal distinção torna-se fundamental para a compreensão específica e notória sobre cada aspecto. Além disso, percebemos a necessidade de compreender, dentro do nosso campo investigativo, o que a literatura já vem confirmando sobre as dificuldades da inserção docente (VAILLANT, 2021; VAILLANT, MARCELO, 2017):

Tal como sinalizaram Vaillant e Marcelo (2017), algumas das dificuldades que os professores novatos identificam nas investigações são as mesmas dos mais experientes. Os nós górdios são similares, mas, no caso dos novatos, agrega-se o agravante de que experimentam os problemas com maiores doses de insegurança e angústia, porque têm menos ferramentas e repertório para posicionar-se diante dos cenários complexos de sala de aula. E, ao anterior, agregam-se as condições de trabalho dos docentes iniciantes, que não facilitam a chegada ao primeiro posto de trabalho [...]. (VAILLANT, 2021, p. 85, tradução nossa).

Assim, buscamos identificar as distintas dificuldades enfrentadas na complexidade da inserção docente. Porém, ressaltamos que, mesmo categorizando as dificuldades, as narrativas são interligadas, relacionam-se nas experiências e concepções das professoras (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

De modo geral, vale lembrar que a entrada na escola aconteceu no segundo semestre do ano letivo para cinco professoras, o que afetou diretamente a relação e a construção de identificação com a instituição escolar. Mesmo no caso das outras duas professoras, que entraram no início do ano, houve referência à falta de orientação para o trabalho inicial, cujas turmas, geralmente, eram as que sobravam, porque ninguém escolheu ou porque professores anteriores desistiram.

A fim de analisar o tipo de dificuldade e como esta afeta a inserção de novas pedagogas na docência, abordaremos aspectos de ordem emocional, social, organizacional e científico-pedagógica.

3.2.1 Emocionais

Ao entender a profissão docente como um processo de construção progressiva que acompanha o professor no decorrer da sua trajetória, e a inserção profissional como uma fase que se distingue por dificuldades específicas, torna-se importante analisar as questões emocionais que influenciaram os primeiros anos de docência das professoras entrevistadas.

As professoras declaram que sonharam, desejaram e se realizaram com a inserção na escola, momento marcado como o início de ter ‘a própria turma’. Contudo, mesmo com o desejo pela docência, os sentimentos de insegurança, desespero, ansiedade, nervosismo, susto, preocupação, incapacidade, choro constante e desestabilidade emocional são evidenciados pelas narradoras.

Segundo Alarcão e Roldão (2014), o autoconhecimento, a autoestima e a autoconfiança, bem como o isolamento, as angústias e a gestão das dimensões pessoal e profissional, são características das questões emocionais sentidas e vividas como dificultadoras para os docentes em inserção. De modo a esclarecer as falas sobre os sentimentos vividos no processo de inserir-se na escola, na turma e no ensino, o Quadro 9, abaixo, apresenta a quantidade de falas de cada professora e a recorrência total sobre as dificuldades emocionais ressaltadas por elas:

Quadro 9 – Recorrência de questões emocionais narradas pelas professoras entrevistadas (continua)

Questões emocionais	Professoras	Recorrência por docente	Recorrência total
Insegurança	Cris	4	6
	Lua	1	
	Jéssica	1	
Desespero	Cris	5	24
	Bia	8	
	Lua	8	
	Jéssica	2	
	Julia	1	
Ansiedade	Bia	1	3
	Jéssica	1	
	Juliana	1	

Quadro 9 – Recorrência de questões emocionais narradas pelas professoras entrevistadas (conclusão)

Questões emocionais	Professoras	Recorrência por docente	Recorrência total
Nervoso	Cris	2	4
	Jéssica	1	
	Juliana	1	
Assustadas	Bia	1	6
	Lua	2	
	Jaque	2	
	Jéssica	1	
Preocupação	Cris	2	8
	Bia	4	
	Juliana	2	
Choro	Cris	1	17
	Carina	4	
	Bia	5	
	Lua	3	
	Jaque	1	
	Jéssica	2	
	Julia	1	
Desestabilidade emocional	Jéssica	1	1

Fonte: elaborado pela autora.

Tal recorrência não se apresenta de modo isolado. Como as professoras se sentiram com tão pouco acolhimento na entrada na escola, com a falta de acompanhamento e orientações claras? O desespero (24 recorrências), o choro (17), a preocupação (8), o sentir-se assustada (6) e a insegurança (5) foram citados frequentemente.

Todas as professoras nos confessaram que choravam muito ao retornarem da escola. Vale ressaltar, particularmente, que o desespero aparece com força nas falas de Bia e Lua. Ambas ingressaram no início de 2020, no contexto de escolas mais periféricas e no ano de início da pandemia. Bia declarou que “[...] meu início na turma foi assim, um pouco de desespero, um pouco de alegria, um pouco de ansiedade, um misto de sentimento. Mas com muita, muita alegria quando eu assumi essa turma. E, logo depois, eu fiquei bem triste, porque começou logo o isolamento”.

A dimensão pessoal da profissão e os sentimentos diante da ação pedagógica influenciam a constituição profissional docente (SHULMAN, 2014; NÓVOA, 2017). Segundo Shulman (2014), a disposição e a motivação colaboram para que o professor consiga, mesmo diante das problemáticas do exercício docente, desenvolver um trabalho que modifique práticas tradicionais. Na mesma direção, Nóvoa (2017, p. 1121) argumenta que há uma ligação entre as

dimensões pessoal e profissional, de modo que a disposição pessoal, no trabalho de autoconhecimento e de autoconstrução, relaciona-se a “aquilo que somos e a maneira como ensinamos”.

Tal dimensionalidade não se apresenta isoladamente, porém, como defende o autor, a formação de professores envolve processos formativos específicos para disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública (NÓVOA, 2017).

Mesmo com sentimentos mais negativos, que dificultam o início da docência, a autoestima, a autoconfiança e a gestão das dimensões pessoal e profissional também podem ser ressaltadas. Para Cochran-Smith (2012), as altas expectativas geram movimentos distintos para os professores: 1) frustração diante das expectativas não atendidas em espaços com dificuldades extremas; 2) potência na compreensão de que, mesmo em contextos difíceis, é possível ter o retorno de aprendizados potentes.

Quando as professoras percebem o retorno nas aprendizagens e nas relações com as crianças, a comunidade e/ou corpo docente, elas vislumbram a alegria de serem professoras. Sobre isso, Jéssica explicitou que “[...] *é tão bom, porque você vê eles animados, eles no caminho certo, eles contentes, eles vêm te cumprimentar, vêm te agradecer, quem sabe lembrar de algumas coisas da época, e você fica feliz*”. No mesmo sentido, Bia declarou que, “[...] *tirando esse discurso [de dificuldades], eu sou muito feliz, muito, tô muito realizada mesmo*”.

Outrossim, o desejo e a escolha pela docência proporcionam realização no fazer profissional. Julia diz com clareza que “*eu sou uma, eu não sou melhor do que ninguém, mas eu gosto do que eu faço, né? Que bom, né? Eu sou feliz no que eu faço*”. Considerando que Lua, Bia, Jéssica e Carla afirmaram claramente que pensaram em se exonerar, em desistir. O que fez com que as professoras permaneçam na profissão? Podemos dizer que, para nossas entrevistadas, o desejo pela docência, a relação com os alunos, o resultado do trabalho e os aprendizados construídos favoreceram a continuidade na profissão.

3.2.2 Organizacionais e sociais

O relacionamento com os colegas e com os profissionais de educação, o desconhecimento das regras de conduta, a identidade e identificação profissional são questões sociais destacadas por Alarcão e Roldão (2014). Complementarmente, segundo as autoras, o conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, a diversidade de tarefas e tempo para as gerir são burocracias que aparecem com ênfase nos trabalhos sobre as

dificuldades do início da carreira. Os aspectos organizacionais e sociais são aqui destacados a partir das narrativas, de modo a considerar os contextos distintos de redes e escolas em que as professoras ingressam, como já descrito.

Mesmo situadas em diferentes regiões do Brasil, seis professoras afirmam que ingressam em escolas com contextos de vulnerabilidade, com situações de violência e/ou desigualdade social (principalmente no acesso aos direitos sociais). Cris foi a única que não caracterizou sua escola como perigosa ou em contexto de vulnerabilidade social, porém destacou questões sobre a dificuldade de relação com os familiares. Carla também se questiona: *“Como tentar um diálogo com a família? E entender a história de vida daquele aluno, pra tentar fazer que a escola não exclua mais ele e até eu”*. Sendo assim, a relação com a comunidade, representada pelos familiares, converge com uma necessidade de garantia de direitos no olhar das professoras.

Bia, Jéssica, Carla e Jaque também ressaltam essa necessidade. Seja em possibilitar acesso às informações sobre eventos na cidade (Bia), compreender o Conselho Tutelar em sua atuação para proteção das crianças e adolescentes (Jéssica), proporcionar o direito à higienização na escola (Carla) e possibilitar a apreciação musical às crianças por meio de orquestra (Jaque).

Vale ressaltar que a pandemia aparece como um recomeço de relação com o ensino e com as crianças, os diferentes modos de organização no retorno presencial (ensino híbrido, revezamento semanal ou diário) e os níveis de aprendizagem dos alunos (revezamento com dificuldades pela relação com os professores, os múltiplos planejamentos, uso da máscara).

Afirmamos que a questão não é ingressar em escolas centrais ou periféricas, mas como os professores em inserção profissional são assistidos, apoiados e acompanhados nesse processo, para que possam amenizar as tensões e dificuldades com relação às suas emoções, aos dilemas sociais, às compreensões institucionais e às dificuldades pedagógicas.

O conhecimento do terreno e a pesquisa evidenciam as dificuldades dos professores no confronto inicial com a realidade profissional, o que tem levado vários países a organizarem programas de indução, um tempo de reorientação interna entre o que foi idealizado e o que é a realidade, reorientação que pode ser ajudada por apoio externo, se este existir, sendo que, neste caso, é necessário estar-se atento ao risco de uma socialização modelizante e uniformizante que asfixia a criatividade e a personalidade. (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 111).

A instituição de políticas públicas e programas institucionais de acompanhamento são caminhos necessários para a promoção de possibilidades favoráveis ao desenvolvimento

profissional docente, com especial foco na inserção, conforme discutem Alarcão e Roldão (2014), Cruz, Farias e Hobold (2020) e Vaillant (2021).

Podemos perceber também algumas problemáticas tensas para as professoras: a diferença de organização de cada escola (tempo integral ou parcial, ciclo ou série), modos de ordenação (tempo para a rotina diária, projeto político-pedagógico), falta de materiais, saber com quem buscar uma informação, pouca impressão/xerox das atividades escolares para cada professor, infraestrutura (pequena, grande, escada), quando acionar os órgãos públicos (ex.: Conselho Tutelar), entre outras.

Julia fez menção à perspectiva de organização escolar em ciclo, não tão clara para a Rede e para a escola em que atuou. Algo que poderia ser vivido sem tensões para outros docentes, porém, para Julia, é uma questão central.

Sobre a organização escolar, Lua também destacou como as mudanças do cotidiano atingem o seu trabalho e a sua relação com o ensino. Assim, outro fator possível de ser observado é a falta de professores e o que fazer nesse momento. A infraestrutura é uma questão que possibilita, dificulta ou potencializa o trabalho docente nas escolas públicas no Brasil. A falta de material para produção de recursos pedagógicos, sem dúvida, é um dos dificultadores no cotidiano da profissão. Bia menciona isso neste relato:

De dificuldade que eu acho que eu tenho na docência é infraestrutura da escola, que prejudica também. A falta de material, janela que não abre, caneta de quadro que não tem na escola. Essas são as principais dificuldades que eu senti quando eu comecei. [...]. E aí, eu começava as atividades por ali [quadro] e passava até à mão pra eles copiarem, porque tinha a impressão também, que é um gasto. (BIA, ENTREVISTA, 2021).

Outro ponto importante, que aparece na fala de Jéssica, diz respeito a quando acionar o Conselho Tutelar. Quando chamar os pais para conversar? Como saber essas informações? A professora narra sua experiência no primeiro ano de docência, buscando se informar para compreender como resolver alguns problemas que envolvem sua prática e seus alunos. Menciona o olhar das pessoas, como se “o professor já soubesse de tudo”. Além disso, em diálogo com as questões emocionais, Jéssica esclarece que era muito afetada pelos dilemas sociais de seus alunos, que impactavam seu modo de sentir a docência:

Eu não sabia, se o aluno faltasse tantas vezes, que tinha que acionar o Conselho, pra ir pro Conselho Tutelar, não sabia que tinha que chamar os pais pra conversar. Então, tudo isso é uma coisa que você não sabe no começo, não tem quem te oriente, não por falta de vontade, ou por não querer, mas é porque a demanda de trabalho da escola, da instituição é muito para poucas pessoas que trabalham, e você vai aprendendo com o tempo, quando eles te solicitam [...]. Isso da questão social, assim, com os alunos era a questão que mais me afetava. Então, essas questões, assim, foram mais complicadas, mas a gente percebe que existe uma falta de passar a informação.

Porque, quando o professor chega lá, todo mundo acha que o professor já sabe. Todo mundo acha que o professor já sabe que existe um Conselho Tutelar, acha que o professor já sabe como é que a instituição funciona. (JÉSSICA, ENTREVISTA, 2021).

Não tão diferente disso, a lógica do cotidiano escolar também afetou o início de Cris. Desde “*ter que fazer fila*” até “*para quem eu pergunto isso*” são questões que aparecem na entrevista. Na narrativa de Jaque percebemos várias questões: falta de apoio da gestão, falta de material, sala superlotada, entre outras. Mesmo assim, a professora insiste em olhar para a aprendizagem que é desenvolvida e consolidada neste processo difícil e desafiador de ser professor:

Falta de apoio da gestão, falta de material na escola, mas, graças a Deus, a gente vai montando uma armadura, aquela armadura vai engrossando, assim, ao passo que você vai trabalhando, vai ficando melhor, porque é só aprender, você vai aprendendo, nada vai se perder. [...] E a educação é desafiadora, quando não é com disciplina com os alunos, é sala superlotada, é falta de material, é uma sala que não tá bem localizada, que não tem um Pilot. Então, eu já passei por tudo isso. (JACQUE, ENTREVISTA, 2022).

Como já mencionado, o choque de realidade provoca um dilema para o professor: entre o idealizado e o real no contexto de trabalho. De acordo com Veenman (1984, p. 2), o choque da realidade é “[...] o colapso dos ideais missionários formados durante o treinamento de professor pela realidade árdua e rude da vida diária em sala de aula”.

Tais aspectos nos levam a entender que, mesmo em contextos territoriais distintos, no Brasil, todas as professoras enfrentam dificuldades organizacionais e sociais, que impactam diretamente sobre o trabalho docente. Se, por um lado, os aspectos estruturais e materiais da escola não definem a docência, por outro lado, influenciam o modo como os processos de ensino são desenvolvidos. As dificuldades pedagógicas serão destacadas a seguir.

3.2.3 Científico-pedagógicas

Alarcão e Roldão (2014) caracterizam as dificuldades científico-pedagógicas como aquelas que envolvem a gestão do ensino, os problemas de indisciplina e desmotivação, a diferenciação de ritmos de aprendizagem, a gestão do currículo, o relacionamento com os alunos e a avaliação. Para sumarizar tais aspectos, considerando as narrativas das professoras, buscamos caracterizar tais dificuldades em torno de: 1) aulas; 2) relações; e 3) gestão.

Ao se pensar nas aulas, algumas questões emergem, apontando dificuldades para começar. As entrevistadas se perguntam sobre o que fazer, o que ensinar, como aplicar, como

fazer um bom plano dar certo, o que fazer com os alunos, por onde começar, o que ensinar primeiro, o que ensinar depois, o que mostrar para as crianças e como lidar com o conteúdo. Tais indagações se entrelaçam com a falta de informação e de acesso às concepções curriculares das instituições escolares e suas respectivas Redes de Educação. Bia disse que, “*quando eu assumi minha turma, eu acho que eu demorei a me localizar, assim, de como planejar, de entender que eu era responsável por aquela rotina, então, assim, eu tive muita dificuldade nisso, no particular. Mas no público ainda mais*”.

As narrativas demonstram outro aspecto indagativo que aparece com clareza: como organizar o trabalho com as crianças na turma e na escola, bem como as tarefas que levam para a casa, além de resolver as demandas do dia a dia e do ensino? Ademais, saber como avaliar diante da cobrança das provas e resultados por parte da gestão intensifica as preocupações e necessidades das professoras. Há o destaque, ainda, sobre o próximo ano escolar dos estudantes e a frustração com aqueles que não evidenciam aprendizados.

Vinculadas aos sentimentos de angústia e desespero, as interpelações sobre “*o que fazer, o que ensinar, por onde começar*” marcaram fortemente a fala das professoras. Essas interrogações antecedem a narrativa das professoras sobre o ensino multidisciplinar (que será o foco do próximo capítulo), mas todas elas se relacionam com a temática. Uma vez que a ação docente não pode ser fragmentada, nós a entendemos como o processo de “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007).

No que tange às relações professor-aluno, professor-comunidade e professor-professor, as professoras demonstram necessidade e interesse em criar confiança, vínculo e afetividade com as crianças e com as famílias. Para isso, estabelecem relação com os pais ou responsáveis por meio de conversas nos corredores, via WhatsApp e em reuniões.

Como já mencionado, os modos de acolhimento (ou não) traduzem relações de recepção (ou a falta dela) por parte do grupo docente. As professoras buscam por encontros com as professoras de outros anos escolares, e algumas declaram perceber resistência e vigilância. Cris explicita como suas colegas do mesmo ano escolar permanecem com seus cadernos de planejamento trancados, mesmo com pedidos de ajuda sobre as demandas do ensino. As entrevistadas identificam que o grupo de trabalho consolidado na escola expõe pouca ou mesmo a falta de expectativa com a profissão, podendo ser um indicativo de resistência ao iniciante.

A falta de “*domínio de classe*” e a indisciplina dos alunos são dificuldades que as professoras buscam superar, mesmo assim enfrentam cotidianamente esses impasses. Jaque explicita esse dilema quando declara que, diante de um grupo de estudantes indisciplinados, não sabia se poderia desagradar as crianças e os familiares.

Especificamente sobre as diferentes organizações por parte da gestão, quando ocorreu um “*acolhimento*” e uma “*recepção*”, foi para mostrar a escola e apresentar a turma, o que não viabilizou grandes possibilidades favoráveis para o enfrentamento das dificuldades.

Percebemos que a figura do coordenador, como já mencionado, aparece de modo constante, seja como um suporte para quem recorrer em momentos de dúvidas, alguém para receber os planejamentos ou/e uma pessoa que vigia, persegue e denuncia. Infelizmente, a pouca orientação e apresentação da Rede e dos documentos institucionais são aspectos que estão relacionados ao modo como a gestão se organiza e trabalha com a equipe pedagógica escolar.

O campo da Didática, a partir de Candau (2020), ajuda-nos a entender as dinâmicas envolvidas no processo de ensinar. Enquanto campo de conhecimento pedagógico, a Didática está em movimento, atenta “[...] aos novos desafios colocados pela realidade socioeconômica, cultural e educativa em que se insere” (CANDAUI, 2020, p. 22). Essa afirmação confirma as preocupações e dificuldades enfrentadas pelas professoras formadas em Pedagogia em início de carreira, uma vez que estão diretamente afetadas pelas intercorrências do trabalho docente.

Diante das narrativas sobre as dificuldades vividas no início da carreira, buscamos organizar aspectos cujas temáticas são específicas. Contudo, ressaltamos que os relatos se inter cruzam e não são estagnados e fragmentados, assim como as narrativas são fluídas e dialogam entre si.

Também, entendemos tal discussão em torno do desenvolvimento profissional de professoras formadas em cursos de Pedagogia em início de carreira. Pensar esse momento profissional é compreender que “[...] a entrada na profissão parece ser determinante para a construção da identidade e do profissionalismo ou, no caso negativo, para o abandono desse projeto de vida” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 111).

Vaillant (2021) analisa a inserção profissional no contexto da América Latina, com olhar específico para as políticas públicas. A autora conclui que as condições de contratação, as regulações de trabalho, bem como as dificuldades enfrentadas em contextos complexos não contribuem para que o início da carreira seja menos traumático. Diante das limitações que os professores novatos encaram para o desenvolvimento da ação docente, na narrativa das professoras, percebemos que elas estiveram e estão desejosas de viver a profissão docente, porém os contextos, as dificuldades emocionais, organizacionais, sociais e pedagógicas tornam essa vontade cada vez mais difícil.

A pandemia, os dilemas sociais, as relações entre pares, o processo de autoconhecimento, o turbilhão de emoções, as demandas da sala de aula e do ensino, a gestão

escolar, entre outros, colocaram nossas entrevistadas em questões complexas no início da profissão. Não estamos afirmando que existe uma inserção isenta de qualquer dificuldade, mas torna-se urgente pensar em como os processos de inserção poderiam ser mais favoráveis para a constituição, identificação e aprendizagem da docência. Os programas e projetos de indução profissional têm sido caminhos importantes para favorecer o início da carreira (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014).

Talvez necessitemos mudar a pergunta de “quais são as dificuldades enfrentadas por professores no início da carreira?” para “o que faz com que professores permaneçam na profissão diante das dificuldades enfrentadas na inserção profissional?”. E no caso dos licenciados em Pedagogia?

4 DOCÊNCIA MULTIDISCIPLINAR E SABERES PROFISSIONAIS

E eu aprendi a dirigir também há pouco tempo. E era muito engraçado, [por]que os outros falavam assim: “A gente aprende a dirigir, dirigindo, todo dia. Dirigindo todo dia você vai melhorando, aprimorando, você vai criando estratégias” [...] você quer atropelar uma coisa que não tem como atropelar, que ela só vai acontecer com o tempo, você tem que esperar. Assim é a mesma coisa com a escola. Com a sala de aula. (CRIS, ENTREVISTA, 2021).

Este capítulo tem por objetivo analisar os saberes mobilizados por pedagogas iniciantes no exercício da função docente multidisciplinar. Para isso, conduzem a argumentação os seguintes eixos estabelecidos para análise: ‘docência multidisciplinar: fontes, concepções e práticas’ e ‘saberes profissionais: fontes, mobilização, dificuldades e enfrentamentos’. O ensino disciplinar de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história é demarcado pelas professoras, especialmente no que se refere às concepções, fontes e práticas. Em vista disso, concluímos o capítulo com a discussão, com base em Shulman (2014, 2016), sobre o enfrentamento e a mobilização de saberes profissionais para o ensino da multidisciplinaridade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4.1 DOCÊNCIA MULTIDISCIPLINAR

O trabalho docente envolve múltiplos conhecimentos para o seu exercício, de modo que, para Shulman (2014; 2016), eles e suas fontes estão em relação no processo de ensino. Para as professoras participantes da pesquisa, a mobilização desses diferentes saberes aparece como dificuldade durante a inserção, incluindo as suas próprias questões emocionais, bem como as sociais, organizacionais e científico-pedagógicas. A relação entre as disciplinas e a efetivação desses conhecimentos é um dos desafios enfrentados no início da docência, conforme foi possível ver neste estudo.

Para as docentes licenciadas em Pedagogia, essas dificuldades se apresentam ao buscarem responder: como ensinar língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia para turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental? Como alfabetizar as crianças ao longo dos primeiros anos escolares da Educação Básica?

De maneira geral, além das dificuldades mencionadas, nossas entrevistadas narraram suas dúvidas em torno: da organização do ensino disciplinar (utilizar temas, conteúdos, projetos ou/e experiências?), do recorte temporal (separar as disciplinas por dias, horas ou momentos?), das propostas curriculares das redes ou das escolas (atender ao que está programado ou criar

novas sistematizações?), da união ou separação das disciplinas (interdisciplinar ou disciplinar?), da diferenciação das necessidades de cada ano escolar (o que é específico do início do fundamental I - 1º, 2º e 3º ano - e do final do fundamental I - 4º e 5º ano?), da construção de saberes significativos mediante as especificidades das áreas (trabalhar conceitos linguísticos e matemáticos, por exemplo, de maneira densa ou de modo geral? O que é mais importante?), etc.

O que percebemos é que, se para os professores iniciantes, com distintas formações, as dificuldades são tensas e intensas, para as pedagogas nos anos iniciais há ainda questões específicas sobre o conhecimento da matéria e o ensino de diferentes campos disciplinares. Aprender sobre cada área do saber disciplinar é um desafio enfrentado pelas docentes pedagogas.

No que tange à formação profissional, Pugas (2013) reconhece os fluxos de científicas mobilizados no curso de Pedagogia, a partir dos conhecimentos pedagógicos (vinculados às ciências da educação) e dos conhecimentos disciplinares, com origem nas áreas de saberes para as disciplinas escolares na Educação Básica. Embora a formação no curso de Pedagogia busque relacionar saberes e fazeres básicos sobre e para a Educação, bem como aprofundar, diversificar e integrar estudos e práticas, há conhecimentos que decorrem de necessidades específicas da ação pedagógica.

Apesar da variação de propostas formativas em Pedagogia, em função do Projeto Pedagógico Institucional, em geral, prevalece o esforço de formação sobre e para a docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal (modalidade do Ensino Médio), na Educação de Jovens e Adultos e na Gestão de Processos Educacionais. Essa abrangência envolve muitas exigências curriculares. Porém, na perspectiva do desenvolvimento profissional, não é possível esgotar todos os conhecimentos apenas na formação inicial.

Sendo assim, fortalecer a perspectiva do desenvolvimento docente é fundamental. Cochran-Smith (2012) destaca que o aprendizado da docência se desenvolve ao longo da vida profissional. Tal processo se relaciona com a vivência enquanto estudante (na escolarização durante a Educação Básica e na graduação), com as experiências anteriores ao exercício profissional, com os conhecimentos sobre a educação, bem como com as relações entre pares e com as individualidades de cada pessoa. A formação universitária demarca um processo de iniciação na profissão, o que não quer dizer que todos os aprendizados sobre a docência se delimitem apenas a este momento formativo.

Então, diante de uma formação abrangente e de um campo de atuação diverso, iniciar a carreira no Ensino Fundamental I incorpora o desafio de conhecer e saber ensinar as múltiplas disciplinas curriculares em uma perspectiva integradora e até interdisciplinar. E, com isso, o ensino multidisciplinar acrescenta problemáticas que são específicas das áreas de conhecimento.

Retomando o diálogo com as depoentes, Lua, por exemplo, citou algumas perguntas das crianças sobre as disciplinas que ela não sabia como responder: *“Ah, tia, é verdade que [pausa], sei lá, a Terra gira?”*. As demais professoras também narraram questões em torno das especificidades disciplinares: *“Porque eu escutei no início do ano que a Terra era plana”* (Cris) e *“porque você não lembra o que é um ditongo aberto”* (Jéssica).

Carla se indagava: *“Como que eu vou dar conta de saber tudo de português, matemática?”*, *“porque tem coisa que é especificidade do campo, que você não sabe mesmo”*. Mesmo recorrendo a diferentes estratégias de ensino, questionava-se sobre seu modo de ensinar diferentes áreas de conhecimento. As abstrações específicas de cada campo, segundo a professora, relacionam-se com processos de ensino particulares, cujo aprendizado é necessário ao exercício da docência.

Nessa mesma direção, Julia problematiza as compreensões em torno do que é ensino, quando diz que: *“Nós, profissionais da educação, às vezes, não se sente habilitado pra falar sobre determinadas coisas, porque eu aprendi assim, né, ‘pega o livro didático’, ‘pega o exercício da outra professora’, meio que as coisas vão sendo feitas de qualquer forma”*.

A multidisciplinaridade, então, requer a mediação entre os saberes pedagógicos e disciplinares (PUGAS, 2013). O ensino de mais de uma área disciplinar por um mesmo docente incorpora uma dimensão outra, tanto para o exercício da docência quanto para o enfrentamento das dificuldades da inserção profissional. Essa multidimensionalidade demonstra a necessidade das professoras em conhecer e entender as especificidades das disciplinas.

A mobilização de diferentes conhecimentos profissionais é um desafio para as pedagogas durante suas trajetórias de atuação docente e uma dificuldade para os iniciantes, que vivenciam o ineditismo da inserção profissional. Assim, além dos diferentes saberes para o exercício da docência, as professoras iniciantes formadas em Pedagogia se deparam com a obrigatoriedade de mobilizar os conhecimentos disciplinares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Vale distinguir ainda que o conhecimento da área disciplinar se diferencia do conhecimento da matéria a ser ensinada/conteúdo (SHULMAN, 2014). Os saberes disciplinares envolvem as problemáticas, as temáticas, as metodologias e os recursos específicos de cada

área. São perguntas que as professoras constroem: por onde começar a ensino isso? Como responder às polêmicas deste campo? Quais recursos utilizar? O que é imprescindível destacar de acordo com esta área?

O exercício profissional com investimento intencional na docência, na construção de estudos, conhecimentos e experiências contribui para a mobilização dos diferentes saberes. Para Shulman (2014, p. 208), a relação entre as fontes de conhecimento e a atuação docente favorece o diálogo necessário entre os conhecimentos (“matérias específicas” e “ensino dos conteúdos”) e uma concepção de “educação humanista abrangente”.

Diante dessa responsabilidade para a docência nos anos iniciais, quais são as concepções, fontes e práticas das professoras para a multidisciplinaridade em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? É o que discutiremos a seguir, para analisar os aspectos distintivos da fase de inserção profissional de pedagogas na função docente.

4.1.1 Concepção sobre a multidisciplinaridade

As professoras narraram suas concepções pedagógicas ao lembrarem do primeiro ano na docência. Atentas às demandas dos diferentes saberes disciplinares, demonstraram preocupação em trabalhar a partir das dificuldades das crianças, em seus diferentes níveis e modos de aprendizagem. Mesmo no início, buscando “*dar conta*” de todos os conteúdos programados, desejam recorrer a diferentes materiais, planejamentos e experiências com significação e relação de conceitos com a vida, bem como aos contextos das crianças. Além disso, buscam o interesse e a atenção dos estudantes para determinados conteúdos e assuntos, seja por uma exigência institucional, seja por uma necessidade da turma.

Durante as entrevistas, essa discussão foi norteada pelas seguintes questões: como é trabalhar com o ensino de diferentes disciplinas? Quais são as suas fontes de consulta para organizar os conteúdos de diferentes áreas disciplinares e o processo para ensiná-los? Que tipos de dificuldades você enfrenta para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de modo multidisciplinar?

Vale destacar que as especificidades do ensino de diferentes disciplinas não aparecem primeiramente, de forma declarada, como uma dificuldade do início da carreira. Porém, podemos depreender que a multidisciplinaridade se relaciona com as indagações sobre o próprio processo de ensinar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especificamente quando as entrevistadas se indagam sobre: “*o que fazer, o que ensinar, como aplicar, como fazer um bom*

plano dar certo, o que fazer com os alunos, por onde começar, o que ensinar primeiro, o que ensinar depois, o que mostrar para as crianças e como lidar com o conteúdo”.

Como temos evidenciado, para as professoras em inserção na profissão, tais questões se entrelaçam com a própria falta de informação de acesso às concepções curriculares das instituições escolares e das respectivas Redes de Ensino, bem como com as demandas específicas dos saberes disciplinares (língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história).

Assim, foi possível constatar que as compreensões em torno do que é ensinar estão ligadas diretamente às concepções docentes sobre a Educação. Os conhecimentos não estão isolados ou em subposições, mas relacionam-se com as questões dos distintos saberes disciplinares, com as demandas sociais e emocionais das turmas e com as exigências organizacionais da profissão docente.

Segundo Nóvoa (2017), a profissionalidade desenvolve-se na incorporação de um conjunto de “disposições duradouras”, transferíveis por meio de um processo de socialização profissional. Isto é, as dimensões e posições defendidas pelo autor não são fixas, mas dependem de uma negociação permanente no seio de uma dada comunidade profissional. Nesse sentido, a “posicionalidade é sempre relacional” (NÓVOA, 2017, p. 1119).

A maneira como os professores se relacionam com os estudantes, com seus colegas de profissão e com a comunidade, bem como ensinam, organizam, explicam e compreendem seus fazeres docentes, são essencialmente importantes para a mobilização de diferentes saberes (SHULMAN, 2016). Por isso, é importante compreender os sentidos sobre a docência e a educação.

Cris, com seus quase cinco anos de docência na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, RJ, reflete sobre seus primeiros fazeres, comparando-os com o ensino que desenvolve recentemente. As noções de tempo, prática e sentido da ação pedagógica perpassam seu entendimento sobre ensinar. A entrevistada demonstra grande preocupação em “*dar conta dos conteúdos*”. Para isso, explicita que “*preciso da relação*”, “*me aproximar deles*”, “*entender o contexto*”, bem como a busca por aproximar os temas, de modo a conversar mais com a realidade e a compreensão dos estudantes.

Uma questão central para Cris é a diferença entre os níveis e os modos de aprendizagem. Percebendo tais diferenças, organizou materiais distintos segundo os grupos de alunos: aqueles que seguem os conteúdos do 5º ano ou os que precisam relembrar de conceitos programados para o 4º ano. Além disso, reorganizou na escola o ensino de língua portuguesa, para atender melhor às demandas de aprendizados:

Então, eu divido, desde o início do ano, a carga horária de língua portuguesa pra interpretação e escrita, e um outro momento para gramática. Não era um costume na escola ensinar gramática. Porque aí, meio que teve que mudar essa visão, pelo menos, pro quarto e quinto ano. (CRIS, ENTREVISTA, 2021).

Em seus trabalhos, Candau (2020; 2012) tem percebido o termo diferença “[...] associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao *déficit* cultural e à desigualdade” (CANDAU, 2020, p. 27). Para a autora, torna-se necessário articular, reconhecer e valorizar as identidades culturais plurais, para enriquecer os processos pedagógicos. Nas narrativas de nossas entrevistadas, as ‘diferenças’ são ressaltadas, predominantemente, sobre os níveis de aprendizagem. Para Cris, por exemplo, tal separação ocorre pela distinção entre alfabetizados e não alfabetizados no último ano do Ensino Fundamental I (5º ano).

Lua, em seu segundo ano de docência, demonstra grande aflição para dar conta da alfabetização, além de todas as demandas do ensino disciplinar e das individualidades das crianças. Afirma que o foco e a cobrança institucional sobre a leitura e a escrita, muitas vezes, impedem o trabalho com as outras áreas de conhecimento. Para cumprir o estabelecido, sua atenção recai sobre o alfabetizar em interseção com história, geografia e ciências, com “*coisas que eles se interessam*”.

Ela compreende o ensino como um processo contínuo, que requer um acompanhamento mais individualizado, mas percebe uma descontinuidade nos aprendizados, por não conseguir dar atenção a todas as crianças todos os dias. Tal aspecto afeta o seu trabalho e a posição da criança diante do aprendizado e das relações na escola, o que fica claro na narrativa abaixo:

Então, o aluno só faz aquilo ali, naquele dia. Nos outros dias, ele não acompanha o que a turma está fazendo; infelizmente, ele está ali pra, muitas vezes, dizer que ele está ali, porque tem muitas dificuldades. E aí, como não tem um trabalho contínuo, você vai desanimando, porque parece que você não consegue dar o que você pode para aquele aluno. (LUA, ENTREVISTA, 2021).

Assim como Lua, Bia, em seu segundo ano de docência, também menciona a dificuldade em “*dar conta de tudo*”. Sente muita necessidade em trabalhar bem todas as disciplinas, mas caracteriza o currículo como “*uma gama muito grande de conteúdo pra dar em um ano, que poderia ser melhor aproveitado*”. Sua busca é pelo ensino interdisciplinar: “*Sempre procuro integrar esses conhecimentos. Eu dou história, geografia, ciências pra eles, eu converso muito com eles, eu tento colocar tudo num contexto e interligar as matérias, as disciplinas*”. Sobre isso, deixa claro a seguir:

A gente poderia ensinar de uma outra forma, de uma forma melhor, com calma, construindo aquilo com a criança. Se a gente não tivesse uma demanda tão enorme. Quando a gente tenta, foi o que eu falei, eu acho que o ensino das ciências, história,

geografia é algo muito rico, mas que acaba sendo trabalhoso. [...] Eu procuro, dentro da minha sala, eu sempre entendi, não sei, sempre foi uma coisa da minha cabeça, que eu deveria integrar esses conhecimentos. (BIA, ENTREVISTA, 2021).

Para Bia, integrar, contextualizar e dar sentidos aos conteúdos são fatores mais relevantes e determinantes do que ensinar conceitos isolados, “[...] *porque [é] nas séries iniciais que a gente forma, com muitas aspas, o aluno. Ele vai se interessar ali, ele vai lembrar*”. Em sua visão, o interesse, a relação, o sentido e a integração estão interligados no processo de ensino, seja por meio de experiências ou das apostilas do município.

Carla, com seus quase cinco anos de docência, ressalta as diferenças entre os anos escolares do Ensino Fundamental I. Argumenta que há especificidades, principalmente com relação aos sujeitos: como são, como aprendem, o que precisam naquele momento. Sempre se pergunta sobre “[...] *o que e como ensinar para uma turma tão diversa*”. Esclarece que teve dificuldade com a autonomia para as escolhas perante o ensino, “[...] *desde da seleção dos conteúdos, porque você tem o currículo, as diretrizes*”. Para atender a essa demanda, comenta que realizou diversos planejamentos para a realidade imersa, além de administrar o tempo em aula com o trabalho das disciplinas e atividades: “[...] *porque são 7 horas que você passa com aquela criança*”.

O ineditismo como professora iniciante é explicitado por Carla como um aspecto dificultador, mas também mobilizador de estratégias. Assim, afirma que ancorou seu fazer na interdisciplinaridade e na construção de projetos para tornar possível o diálogo os conteúdos.

Essa reflexão relaciona-se com as exigências para a construção de materiais pedagógicos. Assim como destaca Candau (2020, p. 29), a diferenciação pedagógica e a utilização de múltiplas linguagens e mídias no cotidiano escolar são necessárias para criar condições concretas nas escolas, de modo que seja possível “[...] *multiplicar espaços e tempos de ensinar e aprender*”. A autora destaca que as dinâmicas e a continuidade em torno dos processos educativos são importantes para uma docência que favoreça as distintas expressões culturais.

Julia, em seu segundo ano de docência, explicita que gosta de trabalhar a interdisciplinaridade, principalmente na relação disciplinar entre história e geografia. Contudo, teve que seguir a organização definida pela escola. Logo, precisou trabalhar português (segundas e quartas-feiras) e matemática (terças e quintas-feiras) em dias específicos, e história, geografia e ciência a partir de projetos.

A professora demonstra clareza de suas concepções e deveres enquanto docente pertencente a uma instituição escolar. Argumenta que tentou “[...] *trabalhar*

interdisciplinaridade sim. No escapismo mesmo. Trabalhava muito no escapismo das coisas que eu fazia, levava o meu computador, levava minha caixa de som, tentei de várias formas. [...] Mescliei currículo emergencial com o que elas queriam”.

Jéssica, com seus quase cinco anos de docência, afirma que se considera uma professora bem conteudista. Atrela essa característica à sua participação como coordenadora em um pré-vestibular. Foi nesse espaço que aprendeu a selecionar e organizar os conteúdos de modo a contribuir para o estudo dos estudantes interessados em ingressar no Ensino Superior. Então, identifica-se como conteudista, no sentido de desejar trabalhar todas as disciplinas em suas especificidades. Por isso, não teve problemas com a organização do que ensinar.

Comenta que, no início, achava que “*tudo tem que ser perfeito*”, mas nem sempre seu planejamento dava certo, por achar “*que eles dessem conta de muito conteúdo em uma tarde*”. Aos poucos, foi aprendendo a organizar o tempo e os conceitos para favorecer os aprendizados em cada área disciplinar. Organizar-se com antecedência e estudar muito os conteúdos foram estratégias fundamentais para Jéssica. Sobre seu trabalho multidisciplinar, eis o que nos disse:

É, algumas [disciplinas] eu trabalhava interdisciplinar, eu sempre trabalhei, porque eu gosto. Acho que enriquece bastante. Mas tem alguns conteúdos que você acaba trabalhando separado, por questão da importância dele, e realmente precisa. Mas, sempre que possível, eu trabalhava de forma interdisciplinar. Então, tal dia era história e geografia, tal dia eu coloco português com história ou português e matemática, pra resolução de problemas, interpretação dos problemas. Então, dependia dos conteúdos, como os conteúdos vão ser cruzados, ou trabalhava eles simultâneo. (JÉSSICA, ENTREVISTA, 2021).

Como podemos perceber, para Jéssica, o ensino interdisciplinar é imprescindível e mobiliza sua ação pedagógica. Tal escolha justifica-se, a partir de sua fala, pelo “*fazer sentido para as crianças*”, uma vez que a relação entre as disciplinas promove um aprendizado mais significativo e relacional. Para Jéssica, essa perspectiva não exclui as particularidades de algumas áreas ou conceitos, mas potencializa a contextualização e integração dos saberes escolares e do cotidiano social vivido pelas crianças.

Jaqueline, com seus quase cinco anos de docência, relata que aprendeu a trabalhar com o ensino e com as turmas pela via da afetividade e da escuta, com o objetivo de obter a atenção das crianças. Ressalta que é o ponto forte do seu fazer pedagógico. Além disso, entende o processo de ensinar como “*plantar e colher*”, ressaltando que os pontos negativos ocorrem em poucos dias, porque “*os dias, com frequência, são os positivos*”. Sobre a multidisciplinaridade, demonstra diferentes vivências, de acordo com as diretrizes propostas pela Rede de Educação e os planos de curso enviados pela Secretaria de Educação, o que, em grande parte, reflete na sua organização para ensinar.

Porém, afirma que seu grande interesse de atuação é a matemática e a leitura: “*eu sou apaixonada por matemática, pelo concreto, por mexer na cabecinha deles, fazer eles pensarem, eu gosto muito dessa área. Mas também sou apaixonada por contação de história, por leitura*”. Nesse sentido, diferentemente de Carla e Julia, que se definem como “*de humanas*”, assim como Cris, Jaque expõe a matemática como a disciplina de que mais gosta de trabalhar. O que não descarta o ensino das outras áreas, pois busca na literatura, na contação de histórias e no material concreto aportes para o ensino de ciências, história e geografia. A partir de então, delimita os objetivos, os recursos e as práticas em sala de aula.

De modo geral, as professoras apresentam afinidades com algumas disciplinas. Quando encontram dificuldades para o ensino multidisciplinar, buscam nas formações e na interdisciplinaridade o caminho para sanar suas questões. Elas também se questionam sobre os modos de organização e definição dos conceitos para cada área de conhecimento. Em diálogo com as concepções sobre o ensino, buscaremos entender quais são as fontes para a docência multidisciplinar das professoras formadas em Pedagogia.

4.1.2 Fontes docentes

Percebemos que, de modo geral, a docência multidisciplinar desenvolve-se a partir das maneiras como cada professora se relaciona com a escola, a turma, a matéria e o conteúdo. As nuances da multidisciplinaridade do ensino se desvelam quando as docentes são perguntadas sobre “Como é trabalhar com o ensino de diferentes disciplinas? Quais são as suas fontes de consulta para organizar os conteúdos de diferentes áreas disciplinares e o processo para ensiná-los?”.

As narradoras destacaram as especificidades do ensino de diferentes disciplinas somente quando perguntadas. Mesmo assim, anteriormente, apresentaram questões sobre ensinar (por onde começar, o que fazer, como dar conta, etc.) que se entrelaçam com a multidisciplinaridade. Assim, o ensino de diferentes conhecimentos não é interpretado isoladamente, mas relaciona-se e constitui-se na ação de ensinar. Diante das narrativas, o exercício da docência envolve diferentes demandas, inclusive a necessidade de aprender e ensinar sobre distintas áreas e campos disciplinares.

A docência multidisciplinar organiza-se de distintos modos. Quando a escola já tem uma separação dos professores para cada matéria (duas professoras), o foco está na disciplina. Nesse e nos demais casos (quando o próprio docente constrói suas propostas curriculares), as entrevistadas buscam considerar a interdisciplinaridade por meio da: i) relação entre os

conteúdos (uso de apostilas, livros, saber todos os conteúdos e como relacioná-los), ii) relação entre temáticas; e/ou iii) busca pela criação de projetos com a turma/escola.

Essas escolhas para o processo de ensino são enfrentadas pelas iniciantes e não se desenvolvem de maneira tranquila, fazendo com que as professoras se perguntem sobre suas posturas e posições diante do ensino. Para Roldão (2007, p. 98), o conhecimento profissional docente implica a mobilização de diferentes saberes, aqueles voltados para “[...] formalizações teóricas–científicas, científico-didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos) [...]”, que são, ao mesmo tempo, um “[...] único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como saber ‘prático’”.

Além disso, o foco na alfabetização, em conceitos específicos e na realização das propostas da escola é priorizado pelas professoras, dentre os quais, muitas vezes, sobressaem a língua portuguesa e a matemática, ou a alfabetização em si. Há também uma facilidade e/ou interesse maior por parte das professoras no ensino de disciplinas específicas.

Articular as fontes com os saberes profissionais é uma dificuldade que determina o trabalho das narradoras, uma vez que o ineditismo na docência marca os aprendizados das iniciantes. Mesmo assim, as docentes confirmam a utilização de diferentes ancoragens para a organização, direção, construção e desenvolvimento do ensino multidisciplinar.

Na escuta de nossas entrevistadas, foi possível identificar as seguintes fontes: os documentos curriculares da escola (projetos institucionais, organização das disciplinas e dos horários), os índices escolares, as avaliações (institucionais e nacionais), os livros didáticos (inclusive as referências, exemplos e palavras-chave contidos nos livros), as apostilas municipais (inclusive os *links* disponíveis para demonstração), a internet, os vídeos do YouTube, cadernos e planejamentos de outras professoras, as conversas com colegas de profissão, o plano de curso anual com habilidades, a literatura infantil,¹⁴ a própria escolarização na Educação Básica, cursos específicos, apostilas e artigos da graduação e a formação continuada.

Observamos uma semelhança entre as fontes citadas para o exercício da docência, especialmente no que se refere ao uso de determinados caminhos para o desenvolvimento do ensino multidisciplinar. Notamos que os referenciais da formação inicial, nas pós-graduações e em cursos específicos, são basilares para os saberes e fazeres pedagógicos na concepção das pedagogas.

¹⁴ Livros infantil/literatura como fonte de relação.

Além disso, o livro didático é um recurso utilizado por todas as professoras como norteador dos saberes disciplinares ao longo do ano, visto que organiza as disciplinas de acordo com alguma lógica/parâmetro de cada área específica de conhecimento. Assim, aparece como recurso predominante para o ensino, sendo utilizado de diferentes maneiras. Cris, Bia e Julia buscam as referências dos livros para subsidiar a criação de seus materiais e o desenvolvimento das aulas, assim como Carla, que busca selecionar e organizar os conteúdos a partir dos sumários e das referências. Bia ressalta ainda que iniciou o trabalho com tal material no segundo trimestre, uma vez que as crianças “[...] *estavam tendo consciência e lendo um pouco mais, porque é muito difícil para eles*”.

Lua destaca que “[...] *meu livro desse ano de 2º ano, ele todo em letra cursiva, todo. Meus alunos no começo do ano não sabiam letra cursiva*”. Por isso, “[...] *quando eu trabalho livro, assim, eu pego o livro, boto no quadro a atividade do livro, mas não passo o livro pra eles, passo aquela atividade no quadro. E adapto algumas coisas, até pra ficar mais acessível pra realidade deles, porque alguns não são alfabetizados*”.

O mesmo acontece no caso das apostilas, particularmente no contexto da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Se, para Lua, a apostila da Prefeitura é o fio condutor de seu trabalho, Cris, Bia e Carla buscam relacionar as temáticas com outros conteúdos e projetos. Nesse sentido, podemos perceber que as professoras vão além da mera reprodução do material em sala de aula. Mesmo com a obrigatoriedade do uso dos livros didáticos e das apostilas, articulam propostas possíveis para o desenvolvimento do ensino.

As professoras Jéssica (SC) e Jaque (CE) não comentaram sobre uso de livros didáticos ou apostilas. Em suas falas, é evidente o trabalho com materiais próprios, projetos e literatura infantil. Para Jéssica, sua docência é pautada, inicial e processualmente, pelos interesses dos estudantes, além da própria seleção e organização do currículo. Ela deixou claro que sua dificuldade foi receber os conteúdos listados, “*uma tabela com todos os assuntos bem escrachados*” pela Rede Municipal de Educação de Gaspar. Isso se justifica, segundo ela, pelo seu gosto de preparar e organizar antecipadamente seus temas, objetivos, métodos e conteúdos, o que gerou aversão ao material definido pela Rede.

Para Jaque, com uma gestão que muito lhe cobrava resultados, seu fazer profissional buscou como fonte, especialmente, a afetividade, na relação com os familiares das crianças e nas provas internas e externas. Foi a partir disso que criou propostas e projetos particulares para suas turmas, indo ao encontro das necessidades do grupo.

Há de se destacar que Bia, Carla e Julia recuperaram seus processos de escolarização durante a Educação Básica como fonte para o exercício docente. Para Bia e Julia, suas vivências

enquanto estudantes foram positivas, corroborando a adoção de práticas pedagógicas com experiências e materiais concretos. Ao contrário, Carla traz na memória o conservadorismo que viveu e como isso, de certa maneira, relaciona-se com as reproduções que ela desenvolve em sala.

Diante das concepções e fontes apresentadas, entendemos que as professoras iniciantes desenvolvem práticas docentes distintas, de acordo com suas compreensões. Ainda assim, é possível destacar alguns fazeres em comum, tais como: a criação de atividades individuais e a tentativa/necessidade de um olhar mais específico para alguns alunos; o estudo das disciplina para criação de dinâmicas lúdicas, de modo que o conteúdo faça sentido para as crianças e sua vida; a parceria com outros professores, para troca de atividades e busca por planejamento conjunto; o uso de diferentes materiais e recursos (material dourado, alfabeto móvel, silabário, letras, computador, caixa de som, calculadora, dicionário, *tablet*, Google Earth, celular, vídeos, fita métrica, relógio); e diálogo constante com a turma, para o melhoramento das relações (brigas, xingamentos, conflitos).

Observamos então que os processos de conversa, com escuta atenta, percorrem os movimentos de ensino realizados pela iniciante. Para Jéssica, ter o apoio da coordenação é primordial para o seu trabalho. E, acima de tudo, perceber os sentidos construídos pelos estudantes sobre os modos de ensinar e aprender. Notamos a abertura da professora para caminhar a partir e com a turma em suas especificidades: *“tem aluno que gosta de música. Então eu começo com ‘o que que vocês gostam?’, ‘ah, eu gosto de música’, então vamos fazer um projeto de música. Professora não sabe fazer? Professora não sabe, mas a gente aprende”*. Assim, ressalta recorrentemente a diferença entre o seu olhar sobre as disciplinas e o olhar das crianças, com interesses, desejos e focos diferentes.

Em outro movimento, não tão distante, para a professora Jaque, o planejamento e a troca com as outras colegas professoras são essenciais para o ensino. A professora detalhou pouco suas práticas, mas nos deixou ver que ela busca relacionar as propostas e organizações da Rede com as questões da turma pela via da afetividade, dos estudos e do planejamento.

Assim, de modo geral, o trabalho profissional é direcionado, majoritariamente, pelos livros didáticos, pelas apostilas e/ou pelas normas da Rede, para quatro professoras. Do mesmo modo, observa-se uma forte preocupação nas narrativas de todas as docentes em relação aos contextos das crianças e suas vidas. Em vista disso, as professoras buscam diversos recursos, materiais e práticas, o que demonstra um olhar atento às especificidades dos indivíduos e dos grupos, nos quais as turmas são entendidas e percebidas como heterogêneas. A partir de suas concepções e fontes profissionais, analisaremos algumas práticas pedagógicas de professoras

formadas em Pedagogia para o ensino de diferentes disciplinas em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4.1.3 Práticas pedagógicas

Perguntadas sobre como trabalham com a docência multidisciplinar, as professoras narraram com detalhes algumas de suas práticas profissionais para cada disciplina. Entre as exigências institucionais, o desejo pela interdisciplinaridade e a busca por contextualizar os conteúdos, as iniciantes destacam o ensino de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história.

Cris detalhou seu fazer pedagógico nas diferentes áreas. Para o ensino de Ciências, por exemplo, investe em experiências que dialogam com os conceitos da disciplina. Além disso, utiliza recursos simples e possíveis para as aulas, relacionando-os com a proposta do livro didático. Cris também se questiona sobre as interpretações das crianças em torno dos conhecimentos geográficos de seus próprios contextos, tornando os territórios ocupados pelas crianças o foco inicial de suas propostas de ensino.

No caso de Lua, a centralidade nos processos de alfabetização faz com que suas práticas sejam pensadas e organizadas em torno da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Contou-nos que seu grande desafio é tornar possível o diálogo entre todas as disciplinas e o alfabetizar. Para isso, a literatura infantil e os projetos institucionais são aportes essenciais para esta relação. Ademais, assim como Cris, demonstra grande preocupação com as diferenças de aprendizagem das crianças, buscando construir materiais e momentos específicos para o ensino mais individualizado.

Também inserida diretamente na alfabetização, Bia reconhece a necessidade de um trabalho contínuo entre as diferentes disciplinas. Mesmo com o foco no ensino de leitura e escrita, a professora não vê empecilhos para o ensino de matemática, história, geografia e ciências. Para isso, as parcerias com colegas da escola, as temáticas de interesse das crianças, os projetos institucionais e a literatura infantil são ancoras para sua docência. Bia nos contou de um projeto realizado em parceria com a professora da sala de leitura sobre temas afro-brasileiros, com participação de um grupo externo, com o qual foi possível mobilizar toda a escola em torno da proposta.

Vale destacar que o trabalho com as questões da história e da cultura afro-brasileiras é obrigatório, com defesa central da Lei nº 10.639/2003. A obrigatoriedade legal institui o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra e acrescentou que todos os conteúdos

referentes à temática devem ser ministrados em todo o currículo escolar. Sendo assim, a realização de propostas, aulas e projetos que fortaleçam esse tema, bem como o trabalho ao longo do currículo, são também desafiadores para as professoras.

Segundo Shulman (2014), para a base do conhecimento profissional docente, também é importante conhecer os alunos e suas características, bem como compreender os contextos educacionais (da sala de aula até os sistemas de ensino). Por isso, o trabalho com a diversidade cultural e social é imprescindível para a compreensão de conceitos disciplinares específicos.

Carla rememorou seu primeiro ano e o relacionou com o momento atual, no qual acumulou quase cinco anos de docência. Demonstra interesse em envolver o ensino com diferentes propostas e recursos. A interdisciplinaridade é entendida pela professora de maneira diferente, dependendo do ano de escolaridade. Ela compara o trabalho com as disciplinas em turmas de 1º ano e de 5º ano. Essa distinção traz à tona a diferença entre a faixa etária e os interesses das crianças, como podemos entender no trecho abaixo:

Isso já ajuda você a tentar construir um projeto, sem fazer essa segmentação de disciplinas. Você consegue dialogar. Com os menores, costuma fazer assim. né? No 1º ano, tudo é junto. No 5º ano, eu até que fazia, porque eles ficavam nisso: aula de quê? Eles já tinham essa cultura. Caderno de quê? De português, matemática? Aí tinha coisa que nem eu sabia separar, história, geografia. E aí eu botava caderno de ciências humanas, onde tinha história, enfim. ciências da natureza, porque às vezes tava muito junto. Então, tem certas horas que dá pra dialogar as disciplinas. Mas certa hora nem tanto. Os maiores, eles já têm essa coisa de fragmentar. (CARLA, ENTREVISTA, 2021).

Em outra direção, nas narrativas de Julia, identificamos diversos exemplos de suas práticas pedagógicas. Mesmo com as normas da instituição escolar, ela se utiliza de diferentes caminhos para o ensino de história (linha do tempo), matemática (gráficos, material dourado, formas geométricas/geometria), língua portuguesa (escritas, leituras, gêneros textuais), geografia (local de moradia das crianças, regiões do Brasil) e ciências (vacina, higiene). Alguns detalhes sobre suas práticas podem ser observados no trecho abaixo:

Trabalhei com eles com linha do tempo, no início, para entender quem eram eles. Fiz um gráfico da turma, pra trabalhar várias coisas: idade, peso, local de moradia. Elas me deram as informações, né, das datas de nascimento, e aí eu fiz um gráfico antes de começarem as aulas. Opa, já tenho uma atividade, vou sensibilizar. E apresentei. Nós temos 14 meninas, 14 meninos, a maioria de vocês nasceu em 2011, no mês tal, a maioria de vocês, vocês são moradores do Ingá, vamos supor. Tantos com a letra do alfabeto. Aí fui: “Você tem parente onde?”. Aí descobri, “Eu tenho parente no Ceará, na Paraíba”. Aí fui trabalhando as questões das regiões no Brasil (JULIA, ENTREVISTA, 2022).

As exemplificações de Julia demonstram suas preocupações com a relação entre conteúdo e estratégias concretas de ensino. A professora buscou aporte nas vivências das

crianças e em suas necessidades. Percebeu então que os materiais concretos e os interesses dos estudantes modificam positivamente o rendimento de seu trabalho, tendo-os assim como aporte central para o ensino multidisciplinar.

Mesmo diante da ‘obrigatoriedade’ institucional de trabalhar com o gênero textual fichamento, por exemplo, esclareceu as características do gênero e desenvolveu outros mecanismos de estudo. Assim, Julia fortalece seu trabalho com múltiplos recursos e caminhos, utilizando materiais para o ensino de diferentes disciplinas.

Jéssica também viveu os limites entre organizar os conteúdos e disciplinas como gostaria e realizar a proposta da Rede linearmente. Além disso, mencionou o desafio com as tensões entre as próprias crianças, com brigas recorrentes. Diante disso, para desenvolver o ensino disciplinar, ela explicou que separa momentos para algumas temáticas específicas, inclusive para a mediação de conflitos. A partir de seus fazeres, demonstra compreender a dinâmica, o interesse dos estudantes, as especificidades dos conteúdos e a interdisciplinaridade como elementos basilares da sua prática de ensino.

Assim como para Carla, as questões de conflito e a relação entre os estudantes impactaram diretamente o trabalho de Jéssica em seus primeiros anos. Ela destaca que estabeleceu momentos de resolução de problemas, por meio de júri/julgamentos, em forma de diálogo, para diminuir as brigas, os xingamentos e os maus tratos entre os colegas. Aos poucos, foi percebendo uma mudança no comportamento e como isso afetou especificamente o ensino das disciplinas.

Fazer com que as especificidades conceituais sejam atrativas, para Jéssica, é o grande desafio. Por isso, o trabalho com dinâmicas lúdicas, para ela, torna os conteúdos mais atraentes para os estudantes. Do mesmo modo os projetos, elaborados a partir do desejo da turma, que são estratégias pedagógicas potentes para a professora. Assim, fortalece seus fazeres nos sentidos e desejos destacados pela turma, a partir de conversas em sala de aula, como exemplifica na narrativa abaixo:

Então, eu falei assim: “O que que vocês acham de a gente fazer um projeto de leitura? A gente escolhe um livro juntos, a gente lê junto com calma, cada um lê uma parte, eu mando o livro pra vocês pra casa e depois a vê filme do livro?! E vocês fazem uma pesquisa do que vocês gostam em casa, a gente faz uma votação”. Então, assim, fazer com que esse aluno se interesse. Então, eu acho que, pra vencer esses desafios, você precisa de auxílio da coordenação, que apoia, fala assim “A gente tá contigo, o que decidir”, mas, principalmente, ouvir o que que é interessante pra eles. Porque o que é interessante pra mim, às vezes, não é pra eles. Às vezes, o jeito que eu ensino não é o jeito que ele aprende. (JÉSSICA, ENTREVISTA, 2021).

O profissional que trabalha com o ensino, na defesa de Roldão (2007), tem a responsabilidade pela complexa capacidade entre mediar e transformar o saber curricular (em seus níveis e naturezas). Além disso, argumenta que tal feito se relaciona com os procedimentos e caminhos apropriados para os estudantes, juntamente com o conhecimento do sujeito e de seu contexto. Ensinar, enquanto ato de “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 95), traz responsabilidades distintas em torno de conhecimentos, procedimentos e sujeitos envolvidos nesse processo.

Mesmo com dificuldades e muitas questões com relação ao trabalho docente, as professoras demonstram preocupação com seus fazeres, principalmente nas relações estabelecidas e nos processos de ensino disciplinar. Prevalece nas narrativas a ideia de integração das disciplinas, com o objetivo de desenvolver uma perspectiva interdisciplinar de ensino. Em contrapartida, há um dificultador na organização dos conteúdos disciplinares, tendo em vista a multiplicidade e, ao mesmo tempo, a especificidade de cada área.

As narradoras em inserção profissional refletiram sobre: o que ensinar, quando ensinar, para quem ensinar, por que ensinar e como ensinar. Relacionadas a isso, as dimensões técnica, humana e política da Didática Fundamental (CANDAU, 1983) são evidenciadas nas narrativas docentes. Desde a organização do tempo, do tema, dos recursos e da proposta de aula, até as relações com os estudantes.

Quando abordam a matemática, por exemplo, o desenvolvimento de práticas que tenham experiências com materiais concretos é fortalecido. Algumas professoras (Cris e Bia) destacam as experiências, principalmente no ensino de ciências, como forte caminho de ensino. Em história e geografia, a perspectiva de projetos aparece para Lua, Jéssica e Julia.

As relações com os estudantes e os pares também se sobressaem como compreensão fundamental para as docentes, desejosas de criar vínculos com as crianças e suas famílias. Dessa forma, sentem a necessidade de entender os contextos, as culturas, quem são os sujeitos e suas individualidades para a realização do trabalho pedagógico em sala.

De modo geral, percebemos que as concepções já instituídas nas escolas em que as professoras se inserem marcaram diretamente as fontes e práticas do ensino das entrevistadas. Contudo, não determinam seus fazeres, uma vez que conseguem realizar outros movimentos, buscar caminhos, temáticas, materiais e projetos outros. Ressignificar as compreensões e os fazeres constituídos nos contextos escolares é uma estratégia de enfrentamento e mobilização difícil para os professores iniciantes, uma vez que, como iniciantes, estão se familiarizando com a cultura escolar.

Sendo assim, diante das diferentes disciplinas, das demandas de ensino, dos diferentes níveis e modos de aprendizado, dos vários planejamentos para uma turma, dentre outras questões, quais são os saberes profissionais mobilizados pelas professoras iniciantes que atuam com o ensino multidisciplinar? Assim, compreendendo que há conhecimentos próprios para o exercício profissional docente, discutiremos a seguir os saberes profissionais mobilizados pelas professoras em início de carreira em turmas de Ensino Fundamental I.

4.2 SABERES PROFISSIONAIS

Aprender, conhecer, organizar e ensinar a partir da multidisciplinaridade são ações que requerem investimento formativo e investigativo acerca dos possíveis caminhos para o ensino. E, além disso, de como tornar esse conhecimento da matéria em conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014, 2016). No caso das professoras formadas em Pedagogia, a mobilização dos saberes disciplinares (PUGAS, 2013) tem referências específicas das áreas de conhecimento para o ensino na Educação Básica, na qual os saberes disciplinares são acrescentados à base de conhecimento profissional docente (SHULMAN, 2016), com as particularidades das disciplinas.

No processo de inserção docente, as entrevistadas se veem em desafios e dificuldades distintas, em um tempo marcado pela sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição de estudante para professora. Além de mobilizar o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2016), ou seja, como “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007), elas necessitam mergulhar nos saberes disciplinares (PUGAS, 2013), transformando os saberes em aprendizados para os estudantes. Assim, analisaremos os enfrentamentos e a mobilização dos saberes realizados pelas iniciantes formadas em Pedagogia.

4.2.1 Enfrentamento e mobilização de saberes

Enfrentar dificuldades e mobilizar saberes são desafios presentes para os professores e intensificam-se no caso dos novatos na carreira. Roldão (2007, p. 100-101) atrela a mobilização ao conhecimento profissional docente, em que “mobilizar implica convocar inteligentemente”, “pela singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas”, “requer o questionamento permanente”.

Diante disso, compreendemos aqui os modos de enfrentamento como a ação de encarar um problema de frente, percebendo qual é a questão e agindo diretamente para transformar a

situação enfrentada. Tal ação não se traduz em uma atitude negativa, pois busca modificar e diminuir as tensões em torno de momentos difíceis e/ou problemáticos. Para isso, há a necessidade de mobilizar estratégias que possibilitem a superação desses problemas ou dificuldades. A mobilização, então, envolve-se com o enfrentamento, uma vez que se percebe o problema, busca-se resolvê-lo e mobilizam-se possibilidades de agir para sanar as questões enfrentadas.

Como salienta Roldão (2007), a mobilização de conhecimentos profissionais está em diálogo com os contextos e os dilemas reais da profissão docente. São nesses espaços, no contato com as situações, as pessoas e os questionamentos, que os professores são convocados a mobilizar saberes pela via da profissionalidade, de modo a “convocar inteligentemente” estratégias pedagógicas.

É nessa perspectiva que as professoras iniciantes enfrentam as dificuldades que caracterizam a inserção na docência e buscam, em diferentes fontes e práticas, a mobilização de saberes profissionais. A partir da conversa em torno de “como professora iniciante, sem um repertório de experiências consolidadas na docência, como você enfrenta essas dificuldades?”, podemos observar, no Quadro 10, abaixo, os seguintes caminhos de enfrentamento e mobilização de saberes:

Quadro 10 – Caminhos para o enfrentamento e a mobilização de saberes

Enfrentamento e mobilização de saberes profissionais
Estudos e formações (especialização, cursos, projetos, etc.)
Conversa (presencial e virtual) com os colegas professores
Planejamento coletivo e/ou compartilhado
Rememorar a experiência na escolarização e na formação inicial
Autoanálise e autorreflexão

Fonte: elaborado pela autora.

Diante desses esforços, podemos destacar os movimentos individuais (para os estudos, formações e autoanálises) e coletivos (conversas, planejamentos e estudos) a partir das narrativas. Assim, nossas entrevistadas encontram na autoanálise e na autorreflexão meios para fortalecer suas disposições para o ensino. Também, mesmo que individualmente, identificamos a mobilização em torno de formações como caminhos para refletir e construir suas práticas profissionais.

Cris, ao descrever seus modos de enfrentamento das dificuldades, esclarece que a relação com as crianças é uma mobilização que contribui para o desenvolvimento do ensino.

Justifica tal escolha por “*fazer mais sentido*” e porque “*é difícil, eu preciso chegar de alguma forma. Se não, eu não consigo minimamente*”.

Além disso, a escrita aparece como forte apoio à reflexão e revisão de seu trabalho, como é possível observar no excerto a seguir:

Eu vejo hoje, quando eu olho pra trás e vejo o material que eu preparava, até mesmo os meus escritos, eu tenho mania de escrever, então eu escrevia muito, tudo que acontecia, o que eu tinha feito com as crianças e tal. [...] eu não perco a mania, é mania mesmo, da escrita, escrever, até porque me ajuda a pensar. (CRIS, ENTREVISTA, 2021).

Com quase cinco anos de docência, Cris consegue estabelecer uma conexão entre seu primeiro ano e os desdobramentos que ocorreram. Reflete sobre a noção de tempo, contextualizando sua prática por meio da compreensão de que há transformação e aprendizado ao passar dos anos. Relaciona seu processo de aprender a dirigir com aprender a docência: “*é a mesma coisa com a escola. Com a sala de aula. Com o seu trabalho e com o tempo*”.

Sobre o enfrentamento das dificuldades, Lua reflete que “[...] *o principal é você se apoiar nas pessoas que estão ali com você, porque são pessoas, tão passando por aquilo, [...] continuam passando por situações que eles não têm resposta pra tudo e que eles tentam criar estratégias*”. Desse modo, valoriza o processo de aprender “[...] *com a vivência dos outros, aprendendo com a sua própria vivência, criando estratégias pra conseguir caminhar e sobreviver*”. Segundo Cochran-Smith (2012, p. 16), a participação dos professores em comunidades de aprendizagem é essencial como suporte para a profissão, para o dia a dia e para os aspectos de ensino: “*aprender a ensinar e continuar aprendendo a ensinar com o tempo*”.

Em outra direção, Bia relaciona suas emoções, o estudo e a prática profissional quando narra o enfrentamento e a mobilização. Declara que tem “[...] *tentado enfrentar da melhor forma possível*”, ao mesmo tempo em que afirma: “[...] *não sei como eu tô enfrentando, porque eu sou muito ansiosa, e aí eu quero dar conta de tudo, só que eu não vou dar conta de tudo, porque eu sou um ser humano, falho, um poço de qualidades e defeitos*”.

Além disso, as altas expectativas sobre a sua docência são narradas pela professora, que afirma o quanto é “*desgastante você dar conta de tudo*”. Cochran-Smith (2012) enfatiza a importância das altas expectativas sobre a educação pública e sobre os aprendizados dos estudantes. Contudo, o que percebemos na concepção de Bia é uma dificuldade em organizar o tempo, as áreas disciplinares, as avaliações e os seus projetos, emoções e afetações diante das demandas das turmas. Neste caso, as altas expectativas estão relacionadas às cobranças institucionais e pessoais. Diminuir essa tensão é um desafio para a entrevistada.

Assim, com a finalidade de “*dar conta de tudo*”, Bia tem o hábito de continuar estudando muito. A partir da leitura de livros, declara que “[...] *vejo e vi que faz muita diferença você estudar sobre sua carreira, sobre o que você pode dar, sobre os assuntos*”. Podemos então relacionar a concepção da professora sobre o ensino com a compreensão sobre a aprendizagem da docência ao longo da vida, com estudos e com o tempo (COCHRAN-SMITH, 2012).

Em outra perspectiva, Carla afirma que foi “[...] *um pouco a professora que eu não gostaria de ser mais. Eu contrariei a lógica da minha formação, fundamentos. E fui empurrando, sem reflexão*”. Seu processo de enfrentamento é marcado pela reflexão a partir da escrita de seu memorial, no qual diz que vai “[...] *revivendo aquilo, lembrando. Foi assim, deveria ter sido de outro jeito, esse tumulto*”. Em suas reflexões, problematiza distintos aspectos da docência, seja nas dimensões pessoal, relacional ou profissional: “[...] *o que que aconteceu no caminho da escolarização desses meninos? Por que a autoestima tá tão baixa? Essas coisas são questões que você [pausa] só conhecendo mesmo a realidade. [...] você vai fazendo pequenas coisas que vai tornando seu trabalho mais fácil*”.

Sua narrativa traz à tona discussões que ultrapassam o ensino multidisciplinar, porém relacionam-se diretamente com os processos de ensinar e aprender. Carla rememora sua experiência durante o primeiro ano de docência. Percebemos o olhar atento da professora sobre as relações estabelecidas e os comportamentos das crianças e pré-adolescentes quando Carla inicia uma busca sobre o porquê de um aluno estar afastado dos colegas e sofrer *bullying*. Realiza, então, um movimento de mudança institucional, como entendemos abaixo:

Nesse mesmo 5º ano, eu tinha um menino que ficava só no final da sala, no fundo da sala. Ninguém queria sentar perto do menino, ninguém. Aí eu fui vendo, ele tinha uma questão com a higiene, ele tinha um odor, ninguém conseguia ficar, sofria bullying, mas ele era excelente. Organizado, focado. Aí fui tentar entender a história do garoto, ele não tinha banheiro na casa dele. Aí eu tive que fazer um movimento, “não, esse menino vai ter que tomar banho na escola”, aí você vai nessas urgências, você vai mexendo com a estrutura da escola, você chega nova e você não entende aquele contexto. Você vai cheio de gás, você vai “não, tenho que transformar”. Aí ele tomava banho lá na escola, lavava o uniforme, aquele movimento todo. Mas você muda a cultura, e às vezes aquilo não é bem visto. Só que você não conhece, aquilo é novo pra você. Você só quer sanar aquele problema na sala, da aquela exigência, daqueles problemas mesmo. Então, foi no dia a dia. O que era mais urgente que eu via, ia lá e investia. Porque você não consegue atender àquela demanda toda, você não consegue, harmonizar aquele caos todo, então você vai fazendo pequenas coisas que vão tornando seu trabalho mais fácil. Depois disso, o menino tomava banho lá, era inverno, ele tomava banho frio, mas ele ficava todo feliz, chegava todo cheiroso. Aí as crianças começavam a elogiar ele, começavam a sentar, a harmonia da sala mudava, você conseguia botar um texto pra ler, conseguia fazer com que aquele currículo que eu tinha que dar, porque tinha provas, tem que dar conta daqueles conteúdos por bimestre, você conseguia ter um olhar pra aquilo. (CARLA, ENTREVISTA, 2021).

Desse modo, podemos concluir que as questões sociais influenciam diretamente o trabalho docente. Candau (2020) argumenta que, para a Didática, o contexto está sempre presente nas práticas educativas. Na perspectiva da Didática Intercultural, a autora defende a articulação entre “[...] igualdade e diferença, em todos os níveis e âmbitos, do macrosocial à sala de aula” (CANDAUI, 2020, p. 30).

É nesse sentido que, para enfrentar seus desafios, Carla busca se fortalecer na autoanálise, na formação continuada, nos colegas professores e nos próprios estudantes. Em sua compreensão, a formação continuada está diretamente atrelada ao seu fazer profissional e às demandas de sua experiência: *“Então eu não sei se vai chegar um tempo que eu vou falar assim ‘Ah não, eu já tive a experiência. Pode ter sempre um novo, uma coisa que vai desestabilizar’”*.

Outro aspecto importante é a relação entre tempo, formação entre pares e identidade docente: *“[...] você vai descobrindo sua identidade como professora. Porque, às vezes, você não se conhece como professora, não consegue se perceber”*. Nóvoa (2017), com base em Dubar, compreende a identidade profissional como mutável, múltipla e processual. Construída em contextos coletivos da profissão e organização, possibilita posicionamentos no grupo. Tal identificação, nesse sentido, constrói-se na relação entre pares e no desenvolvimento de análises e reflexões próprias sobre o ‘eu’ e o ‘nós’.

Julia também sentiu grande necessidade de identificar-se profissionalmente com a docência. Para isso, buscou compreender a Rede, relembrar seu processo de escolarização e formar-se continuamente. Mesmo com as normativas instituídas nas escolas em que atuou, Julia encontra nos interesses das crianças um de seus focos de ensino. Ela comenta: *“[...] comecei a entender qual era o gênero literário que eles gostavam. Mas foi isso, eu acho que estar em contato com eles [...] não deu pra eu chegar com algo pronto, até porque eu não sabia nem o que eu ia receber dessa pandemia”*.

Na mesma direção, Jéssica apoia-se nas colegas e na coordenação e destaca tal ação como ponto forte de seu enfrentamento das dificuldades. Mas, acima de tudo, assim como Julia, destaca que *“ouvir o que que é interessante pra eles”* é primordial. Sintetizando tal ideia, enfatiza: *“[...] acho que nada a gente consegue enfrentar e vencer sem auxílio e sem colocar o aluno como participante. Então, sempre que existe uma dificuldade, existe alguma coisa que não tá dando certo, então eu paro e eu retrocedo”*.

Tal perspectiva percorre seu trabalho, principalmente o ensino de diferentes disciplinas ou temas específicos, bem como o seu planejamento ao longo do ano. Sendo assim, entender a singularidade e as necessidades das crianças é o fio condutor de suas escolhas, propostas e estratégias:

[...] são várias turmas que são séries iguais, mas a gente trabalha o mesmo tema de maneira diferentes, porque eles são singulares. Então, acho que o que a gente mais aprende é que você nunca vai conseguir resolver sozinho ou sem conversar e perguntar pra ele o que que é atrativo pra ele. (JÉSSICA, ENTREVISTA, 2021).

Em diálogo com os encontros das entrevistas, Jaque faz menção à relação entre formação, afetividade e identificação profissional para o exercício da docência. A “virada” para Jaque foi “[...] *saber pra quê eu vim, meu valor, e usar de afetividade, olhar, escutar, isso é tão bom. Então isso ajuda você muito, de uma maneira que você não tem nem dimensão*”. Acrescido a essas características, o estudo apresenta-se como estratégia de mudança, de reflexão e de transformação metodológica. A “*inquietação de melhorar*” para “*manter muitas coisas de você não se acostumar, você não se conformar*” mobilizou a professora a enfrentar as dificuldades a partir da análise e da reflexão sobre seu fazer.

Além disso, sobre a identificação profissional, Jaque enfatiza a compreensão de “*saber quem você é*”. Explica que, diante da experiência negativa em seu processo de inserção, as perseguições que enfrentou fizeram com que buscasse caminhos para “*não se acomodar, ir buscar, crescer, estudar, conhecimento*”.

Há de se destacar outro aspecto narrado por Carla e Julia. Elas alegam explicitamente que não foram as professoras que gostariam de ser, mas fizeram o contrário: “*aquela professora dominadora*”, “*tradicional*”. Entre o ideal e o real, as docentes se deparam com distintas dificuldades e incertezas em seus modos e meios de ensinar. Cochran-Smith (2012) defende a desprivatização da prática, as altas expectativas de todos os estudantes e por si próprio enquanto professor, a reflexão como uma posição na docência e a participação em comunidades de aprendizagem como potencialidades para o aprendizado da docência ao longo da vida. Essas perspectivas fizeram diferença na inserção profissional docente, quando Cochran-Smith analisa um conto de duas professoras.

A formação inicial e a formação continuada são apresentadas pelas entrevistadas como fontes de saberes, bem como caminhos de enfrentamento das dificuldades e mobilização do ensino. Destacam aspectos importantes da formação em Pedagogia, e algumas ressaltam a participação nos Grupos da Pesquisa-Formação.

4.2.2 Profissão: formação e orientação

A Pedagogia abrange um campo complexo no que se refere à formação e à atuação profissional dos licenciados. O curso de Pedagogia, segundo Saviani (2008), envolve a responsabilidade de formar o professor pedagogo, um profissional capaz de atuar em espaços

escolares e não escolares. Cruz e Arosa (2014, p. 50) afirmam que “[...] o curso tem a responsabilidade de formar professores gestores. Se a especificidade da Pedagogia é a teoria e prática da Educação, a da formação de professores é a docência”.

No que tange aos contextos de atuação, em termos das possibilidades de trabalho para o professor formado em Pedagogia, o que sobressai é o espaço escolar, especialmente pela grande necessidade de contratação de professores pelos sistemas municipais de ensino. Diante da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), os municípios atuam prioritariamente na oferta do direito à Educação Infantil (creche e pré-escola) e ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Além disso, a modalidade de ensino da Educação Especial tem representado uma grande demanda das Secretarias de Educação, tendo em vista a obrigatoriedade legal da inclusão escolar (BRASIL, 2015) e do acompanhamento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais e do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em vista de tal situação, o modo de contratação, o cargo de ingresso na Rede de Educação, os salários, a carga horária na escola e a distribuição dos professores na escola são características que se diferem dentro de cada Prefeitura. Todavia, as sete professoras entrevistadas demonstram características comuns, mesmo em estados diferentes. Seriam também aspectos distintivos do professor formado em Pedagogia?

O que podemos perceber é que a carga horária no espaço escolar (40 horas semanais na mesma instituição), o tempo de aula e o trabalho com uma ou duas turmas permitem às professoras maior envolvimento com as múltiplas demandas da turma. Além disso, elas demonstram serem atravessadas e afetadas diretamente pelo modo de organização da escola, pelas questões da comunidade e pelas individualidades das crianças, em termos pessoais, emocionais e sociais.

Não descartamos que os professores, em geral, preocupam-se com o processo de ensino e aprendizagem, bem como com as individualidades da turma. Queremos enfatizar que, desde a formação do pedagogo, há a constituição de algo que é específico para a atuação desse profissional: a educação como campo de estudo, atuação, intervenção e proposição (CRUZ, 2011). Nesse sentido, busca-se fortalecer a defesa sobre o trabalho docente para o desenvolvimento de saberes e fazeres em todas as diferentes dimensões educacionais, sem desconsiderar a docência, que é basilar para a formação (CRUZ; AROSA, 2014).

A professora Jéssica atuou no ano de 2021 com várias turmas, especificamente com letramento. Mesmo assim, narra questões fortes que marcaram seus primeiros anos com uma única turma, ressaltando as demandas individuais e sociais, bem como estruturais e científico-pedagógicas. O que observamos é que as individualidades e o acompanhamento das crianças

(com carga horária maior em uma classe) possibilitaram à professora formada em Pedagogia um olhar múltiplo sobre as necessidades e demandas da turma e da escola.

Além disso, as narrativas demonstram a necessidade das entrevistadas em estabelecer parceria na escola com a equipe gestora, com os professores e com a comunidade. Podemos considerar, então, que o tempo na escola pode ser um dos elementos que potencializa os processos de busca por orientação, planejamento em conjunto e/ou parcerias com colegas da escola. Sentindo essa necessidade, mesmo Carla, mais tímida, demonstra esse movimento de busca por ajuda.

Para Julia, a necessidade de pertencimento ficou muito forte em sua narrativa. Desde o início, buscou conhecer a Rede e a escola, de modo a compreender e a construir sua identidade profissional no contexto de trabalho. Assim, observamos a preocupação com diferentes demandas, o que demonstra que as professoras são afetadas diretamente pelas questões sociais, pelas relações institucionais, com a comunidade e pelas demandas cognitivas, afetivas, sociais e emocionais das crianças.

Ademais, há nas narrativas uma marca expressiva de preocupação com o processo de alfabetização, mesmo para as professoras que atuam em turmas de 4º ou 5º ano, por exemplo. Essa preocupação relaciona-se com um sentimento de responsabilidade, o que gera nas professoras de 5º ano a necessidade de buscar saídas para o ensino de leitura e escrita. É nesse momento que as professoras criam estratégias para atender aos diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma sala.

Podemos acrescentar a isso a relação entre formação e atuação profissional de pedagogas. Carla problematiza a formação inicial de modo enfático. Coloca o tempo de formação, a organização das disciplinas e estágios em questão. Destaca que, mesmo em quatro anos e meio, sendo “*um professor estudioso, dedicado, que procura*”, há lacunas que ficam e que a graduação também não dá conta. Muito disso porque, em sua visão, há diversos conteúdos, compreensões e especificidades em disputa na formação de professores. Mesmo assim, valoriza o processo formativo como possibilidade de reflexão sobre a ação e também pensa no lugar da experiência no espaço de trabalho.

Marcelo Garcia e Vaillant (2012) argumentam que há questões que são aprendidas no fazer profissional, mesmo no caso de formações iniciais altamente qualificadas. Carla apresenta as urgências que pertencem a cada momento de seu desenvolvimento profissional. Elas não se esgotam, mas intensificam-se de acordo com a vivência que o professor experiencia. Durante a formação inicial e o processo de iniciação profissional, o licenciando tem a oportunidade de conhecer, discutir, problematizar, refletir, analisar e experienciar a profissão, a partir de estudos,

práticas e pesquisa. Quando conclui a formação e vive a inserção docente, as tensões se modificam. Seu olhar está direcionado ao contexto de trabalho, às relações, às dificuldades, aos estudantes, à instituição e à comunidade escolar.

Se, na formação inicial, as práticas de ensino e estágios supervisionados são importantes para a iniciação profissional (RODRIGUES, 2009), na inserção docente as estratégias de acompanhamento e orientação contribuem para a aquisição de conhecimentos e competência profissional (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020). Porém, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, os processos que contribuem para a reflexão, formação e identificação com a profissão precisam ser contínuos. É dizer que a formação se desenvolve ao longo da vida, para contribuir com os enfrentamentos e mobilizações para o ensino.

As professoras foram instigadas a dizer como enfrentam as dificuldades como iniciantes. A partir disso, destacaram os processos de formação que se inseriram (principalmente os GF – núcleos da Pesquisa-Formação) e acrescentam orientações e proposições para os professores que estão em inserção.

Lua reconhece a relação entre a sua participação no Grupo de Pesquisa-Formação com o olhar para si. Foi no GF-UFRJ onde percebeu que muitas de suas dificuldades também acontecem com outros colegas. Para a professora, tal aspecto foi transformador da sua visão sobre si mesma e de suas ações:

[...] eu acho que o grupo que a gente fez, de formação, ajudou muito. Eu achava muito, assim, que poderia ser um problema meu, Lua, que não tava preparada para começar a atuar numa sala de aula sozinha. E aí, quando você percebe que outras pessoas também estão passando por aquela angústia, por aquelas mesmas questões que você, não que aquilo vá se resolver, mas aquilo começar a ganhar caminhos, você começa a perceber que você consegue conversar com outras pessoas e encontrar soluções a partir do que elas relatam. Então o grupo, a partir dos relatos das próprias pessoas, das escritas, você começava a pensar: “Tal pessoa poderia começar a agir dessa forma” ou “Legal, porque a pessoa reagiu dessa forma”. Então você começa a criar estratégias dentro da sua própria cabeça. E acho que isso aconteceu o tempo inteiro lá, porque cada dia é um dia, então a gente não consegue, muitas vezes, criar uma rotina por muito tempo. (LUA, ENTREVISTA, 2021).

A escuta e a escrita no espaço de formação são consideradas como propositivas de resolução de problemas e reflexão sobre o fazer docente. Carla também comenta sobre a mudança de perspectiva entre o individual e as dificuldades comuns. Essa percepção ocorre quando “*não se fechar*” se torna uma estratégia, pois “[...] *você acha que aquilo é muito individual, o que você tá passando é você, porque você não foi bem formada, porque a sua formação não teve aquilo*”. Em sua visão, na troca com o outro, “*conversando com as colegas*”, é possível perceber que “[...] *tem muitas dificuldades que são dificuldades parecidas, próximas*”. Tal aspecto modifica a visão e a posição das professoras diante das dificuldades.

O desejo pela formação continuada esteve presente na narrativa de Carla, que compreende os processos formativos como possibilitadores de relação com o seu fazer profissional. Argumenta que deveria ter um olhar específico para os professores, uma vez que os horários e os dias dos cursos coincidem, geralmente, com a carga horária na escola. Além disso, menciona a necessidade de ter um repertório, pois, do contrário, “*parece que cheguei na escola agora, porque passa rápido*”.

Julia também considera a formação como aporte crucial para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Afirma que, depois da participação no GF-UFRJ, em 2021, participou da discussão sobre os referenciais curriculares no contexto da Rede de Educação de Niterói. Compreende a necessidade de acompanhar os professores iniciantes como caminho de orientação sobre o trabalho docente e para evitar a reprodução de práticas tradicionais de ensino:

O cara que tá entrando como eu, ele tem que ter um Norte, porque ele pode ter uma sede como eu tenho, de descoberta, ou ele simplesmente pode ser um cara que vai reproduzir qualquer coisa da cabeça dele, do professor experiente, que tem domínio de turma. [...] Então, assim, se não tiver um suporte, esse cara que vem com sede, ou ele murcha, ou ele fica doido igual eu fiquei. Correndo atrás de documento, faz cursos, faz terapia, desabafa com marido, com cunhada, com sogra, chora, ou ele vai entrar numa crosta e falar que ser professor é uma droga, que é a pior coisa que ele escolheu pra vida dele. Então, talvez seja isso, ter suporte, ter suporte. Precisam dar suporte pra gente e num horário que seja num horário de trabalho, porque formação em serviço é importante também, formação dentro do horário de serviço, porque as direções, às vezes, não liberam. (JULIA, ENTREVISTA, 2022).

Sua narrativa confirma o que Alarcão e Roldão (2014) e Cruz, Farias e Hobold (2020) têm defendido sobre os processos de indução profissional, uma vez que o acompanhamento, a orientação e a mentoria colaboram para processos de inserção docente menos traumáticos, com mais possibilidades de permanência e identificação com a profissão. Para as professoras iniciantes formadas em Pedagogia, a indução colaboraria também para a mobilização de saberes profissionais no ensino de diferentes disciplinas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, percebemos em sua fala a ressalva sobre formação, formação continuada e formação em serviço. Para Nóvoa (2017, p. 1125), os momentos formativos precisam estar em junção com a vida profissional. Isto é, a “[...] formação continuada desenvolve-se no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente”. É nesse contexto que o desenvolvimento profissional se insere, na afirmação do entrelaçamento entre formação inicial, processos de indução docente (na transição entre estudante e professor) e a formação continuada.

Para Jaque, seu investimento formativo foi crucial para transformar sua postura pessoal e profissional no contexto escolar. Além disso, em sua visão, o GF-UECE demonstrou que as

dificuldades se pareciam com as suas e como a falta de apoio gera sentimentos de desistência e o isolamento profissional:

Eu acredito que, assim, nessa formação que a gente teve, que a gente participou, lá falando sobre as nossas dificuldades, Leticia, teve uma professora que falou que, por muitas vezes, pensou em desistir, justamente por isso. [...] Então, assim, falta de apoio. (JAQUE, ENTREVISTA, 2022).

Para Jaque, a falta de apoio também gera descompromisso ou desmotivação para o professor. Lua também comenta sobre isso em outra perspectiva, quando esclarece que é “[...] muito triste mesmo, que eu acho quando eu ouvi na primeira semana que eu entrei na escola ‘você vai se acostumar’, e infelizmente a gente acaba se acostumando com muitas coisas que não era o que a gente queria”.

Acostumar-se, para Lua, é diferente de descompromissar-se. Isto é, diante dos casos estruturais ou sociais que não pode controlar, o professor se acostuma a fazer o que não gostaria de ser feito (mudança de planejamento pela falta de professores, desinteresse e falta de investimento em alunos específicos). Ela exemplifica:

Então se acostuma a ter que se readaptar que o professor faltou, você se acostuma a ter que lidar com diferentes níveis dentro da sala, você se acostuma a ter que lidar com aluno que só tá indo porque ele quer almoçar, ele quer tomar café da manhã, enfim, não consegue fazer nada pedagógico, mas ele tá ali pra comer. Então você vai se acostumando com as coisas que você não consegue ter controle. (LUA, ENTREVISTA, 2021).

Dentro dessa realidade, Lua busca “criar estratégias que melhorem esses momentos”, porém confessa que “não que eu sempre vá conseguir, não que eu sempre vá pensar alguma coisa que dê certo”. Para ela, a partir das “vivências a gente vai caminhando e vai aprendendo, vai construindo”.

Por fim, durante a própria entrevista narrativa, em um movimento de remorar e reviver suas experiências, Carla percebe sua fala como processo de percepção de si, de sua prática e de sua identidade: “[...] falando, conversando com você, eu consegui me ver, assim, que às vezes a gente não consegue”. Concluímos que a Pesquisa Narrativa, como defende Galvão (2005), além de investigar e formar no campo da educação, constrói e fortalece a reflexão pedagógica dos narradores envolvidos na conversa.

Cada pesquisa e cada entrevista são únicas. E, na mesma direção que Clandinin e Connelly (2015, p. 99), vivenciamos e confirmamos que, “[...] como pesquisadores, vamos para cada novo campo de pesquisa vivendo nossas histórias. Nossos participantes também entram

no campo da pesquisa no meio do vivenciar de suas histórias. Suas vidas não começam no dia em que chegamos, nem terminam quando partimos”.

Assim, as professoras estão envolvidas com as diferentes demandas da docência e inseridas em contextos complexos, sem acompanhamento e orientação no início da carreira. Percebemos na indução profissional docente um caminho importante para diminuir as tensões do início da carreira.

Diante das narrativas, podemos afirmar que, para o desenvolvimento do ensino multidisciplinar, as professoras recorrem a diferentes fontes e práticas, dialogando com as quatro fontes destacadas por Shulman (2014). Contudo, a relação, o diálogo e a mobilização de diferentes saberes e fazeres também são dificuldades enfrentadas pelas docentes iniciantes.

Os currículos prontos, as avaliações, as apostilas e os livros didáticos predominam nos fazeres pedagógicos. Mesmo com a criação de novas estratégias e a relação com distintos recursos e materiais, as iniciantes tendem a seguir as normativas orientadas pelas instituições escolares e as Redes de Ensino. O que não exclui alguns movimentos próprios das docentes diante de suas turmas (por exemplo, criação de novos projetos para a escola).

Talvez uma justificativa para essa questão seja a falta de orientação diante das disciplinas e a falta de acolhimento, além do ineditismo da vivência no contexto escolar, com diferentes demandas, inclusive o ensino das disciplinas. Por isso, precisamos estar atentos aos professores iniciantes de Pedagogia. Ocasionalmente, a tendência de reprodução e uso acrítico dos materiais fornecidos (apostilas e livros didáticos) pode ser o recurso mais forte ou até o único meio e fonte para o ensino multidisciplinar.

Tal aspecto dialoga com a reflexão realizada por Marcelo Garcia e Vaillant (2012) sobre a reprodução acrítica de modelos de ensino, seja de outros docentes, seja das normativas legais. Veenman (1984) destaca o modelo de ensaio-erro desenvolvido na inserção profissional, principalmente para amenizar o choque com a realidade e estabelecer a identidade docente. Tal estratégia decorre da busca pela permanência, sobrevivência e descoberta da/na profissão (HUBERMAN, 1995).

Sendo assim, os programas de indução profissional são importantes para a mobilização de estratégias de acompanhamento e orientação durante a inserção docente (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014; CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020), o que pode evitar que os professores caiam no risco da mera reprodução de posturas e conteúdos. Esse tipo de iniciativa pode contribuir para que os docentes consigam construir ações em seu espaço de trabalho – juntamente com a equipe gestora, os estudantes e a comunidade – que favoreçam, fortaleçam e

garantam os aprendizados para cada turma, com sujeitos, histórias, culturas e contextos específicos.

As professoras formadas em Pedagogia se inseriram nos contextos escolares diante do ineditismo, das dificuldades e das incertezas do início. É no enfrentamento das dificuldades e na mobilização de saberes profissionais, com especial foco nos saberes disciplinares para o ensino da multidisciplinaridade, bem como nas formações, que elas buscam modos de exercer a docência.

CONCLUSÃO

Eu quero te agradecer. Foi muito bom esse momento. Foi essa autoanálise. Você vai pensando sua formação, coisas que você já pensava. Um momento que vai te agregando, vai aprendendo. Você vai descobrindo sua identidade como professora. Porque, às vezes, você não se conhece como professora, não consegue se perceber. E falando, conversando com você, eu consegui me ver, assim, que às vezes a gente não consegue. (CARLA, ENTREVISTA, 2021).

A presente pesquisa buscou compreender como professores licenciados em Pedagogia e em situação de inserção profissional em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental mobilizam os saberes profissionais para atender à especificidade da docência multidisciplinar. Analisamos as dificuldades do início da carreira de pedagogas iniciantes na docência, a multidisciplinaridade do ensino e os saberes profissionais mobilizados no exercício da função docente.

A Pesquisa Narrativa, por meio de entrevistas, possibilitou a construção de conhecimento a respeito de como as professoras participantes compreendem a sua inserção profissional. Tal concepção teórico-metodológica nos possibilitou a construção de um trabalho de investigação em educação, reflexão pedagógica e de formação para participantes e investigador (GALVÃO, 2005).

As sete professoras entrevistadas são formadas em Pedagogia e participaram da Pesquisa-Formação Interinstitucional *Pesquisa COM professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional*, em três estados brasileiros, com articulação da UFRJ, da UFSC e da Uece. A partir disso, tivemos a representação dos contextos de quatro Redes Municipais de Educação: Niterói, RJ; Rio de Janeiro, RJ; Itaitinga, CE; e Gaspar, SC.

A análise das narrativas concluiu, no tocante à inserção docente, que as dificuldades emocionais, organizacionais, sociais e científico-pedagógicas afetam diretamente o início da carreira das professoras. Entre o desespero, o choro e a preocupação, a dimensão pessoal da profissão atrela-se ao desejo pela docência.

O contexto institucional e a gravidade da pandemia de Covid-19 tensionaram a docência das iniciantes, que se depararam com distintos modos de organização, propostas curriculares e informações particulares. A falta de orientação, informação e acolhimento gerou maior tensão para as iniciantes, seja no tocante às relações com os colegas, com os estudantes e/ou com a comunidade. E, no contexto pandêmico, somou-se o esforço para a mobilização do ensino remotamente e para a ambiência com os recursos tecnológicos.

Mesmo situadas em diferentes regiões do Brasil, seis professoras narraram que ingressaram em contextos escolares situados em espaços de vulnerabilidade social, com situações de violência e desigualdade no acesso aos direitos básicos. Além disso, a entrada na escola de cinco entrevistadas aconteceu no segundo semestre do ano letivo e em turmas ditas ‘problemas’, afetando diretamente a relação e a construção de identificação com a instituição escolar. Assim, percebemos que o acolhimento ao iniciante, novato na cultura escolar, é uma prática ainda negligenciada pela instituição e pelas políticas educacionais, o que pode intensificar a solidão e o isolamento das professoras.

Sobre as concepções, fontes e práticas do ensino multidisciplinar, foi possível depreender que a organização do trabalho pedagógico, o tratamento do conteúdo e a mobilização de diferentes saberes representam os fatores de maior dificuldade para o ensino das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. As participantes deixam ver que compreendem as especificidades disciplinares e destacam o desafio de conhecer e entendê-las para ensinar.

Por isso, o uso dos livros didáticos e das apostilas ainda emerge como recurso basilar para a docência multidisciplinar, no sentido de fonte de consulta, de planejamento, de seleção de atividades e também de estudo do conteúdo da matéria a ser ensinada. Além disso, a interdisciplinaridade apareceu como caminho pedagógico, de modo a favorecer a integração de conteúdos e a transversalidade de temas didáticos. No caso das professoras do Rio de Janeiro, o uso de tais recursos/materiais, especialmente as apostilas e os livros didáticos, é instituído obrigatoriamente pela Rede de Educação. Já para as docentes de Santa Catarina e do Ceará, a criação de materiais e projetos próprios predomina em suas práticas.

Atentas às questões particulares de suas turmas, as entrevistadas buscaram no interesse das crianças e na literatura infantil caminhos estratégicos de ensino. Vale destacar que, durante o Ensino Fundamental I, a alfabetização recebeu prioridade das professoras, como demanda forte dos Anos Iniciais.

A discussão sobre saberes profissionais nos permitiu depreender que as entrevistadas enfrentaram as dificuldades e mobilizaram saberes por meio da participação em programas de formação continuada (cursos e grupos específicos, nova graduação, especialização, mestrado, formação e comissões da Rede de Educação), da experiência como estudantes na Educação Básica e da troca com amigos, parentes e colegas de profissão. Desse modo, as conversas, as parcerias, a busca por soluções, a reflexão sobre a prática pedagógica e até a escrita (como registro pessoal e sobre as crianças) foram fontes importantes para suas práticas de ensino.

O trabalho com as narrativas docentes possibilitou a compreensão das dificuldades e necessidades das professoras iniciantes, sobretudo de docentes formados em Pedagogia, que atuam com a multidisciplinaridade do ensino. Certamente, as análises possibilitam outros possíveis caminhos, diferentes do objetivo definido nesta investigação.

Nesse sentido, a pesquisa indica que a inserção profissional de licenciados em Pedagogia merece atenção, com evidente necessidade de orientação e acompanhamento às pedagogas iniciantes em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo a amenizar as próprias tensões da inserção profissional, em favor da aprendizagem da docência, da formação entre pares, do compromisso com a formação de professores e com os conhecimentos da profissão.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3pdqZdl>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- ANDRÉ, Marli. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3Aidq2M>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- ANDRÉ, Marli. **Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência**. Relatório de Pesquisa Interinstitucional. Brasília: CNPq, 2018.
- ANDRÉ, Marli; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Rev. Educ**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 204-219, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3QkXZMZ>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Documento final do XX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ENANFOPE). [S. l.]: Anfope, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3PkFo20>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3PndHqB>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2003. Acesso em: 1 jun. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3w23g3H>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3Qn11jw>. Acesso em: 2 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, p. 15 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3iWy7sB>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- CANDAU, Vera Maria. (org.). **A Didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983. 118 p.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. *In*: CANDAU, Vera; CRUZ, Giseli B. da; FERNANDES, Claudia. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 33-47.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, [S. l.], v. 48, n. 3, p. 108-122, jul./set. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3bTcwAn>. Acesso em: 20 mar. 2021.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of research in education**, Washington, v. 24, n. 1, p. 249-305, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/3zU3pHv>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILLEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EdUFU, 2015. 250 p.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak, 2011. 218 p.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Pesquisa com professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional**. Edital Universal CNPq 28/2018. Brasília: CNPq, 2018. p. 32.

CRUZ, Giseli Barreto da. Professores principiantes e sua visão acerca da formação: aspectos didáticos pedagógicos. **Professorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**, v. 23, n. 3, p. 94-112, jun./set. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3ILjMdu>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da; AROSA, Armando de Castro de Cerqueira. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Florianópolis, v. 11, n. 26, p. 30-68, jun. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3pdE46v>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da; CAMPELO, Talita da Silva. O professor formador e o ensino de didática no curso de geografia: a perspectiva dos alunos. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 16, n. 50, p. 851-870, out./dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3zPHvp6>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da; CASTRO, Pedro Henrique Zubcich Caiado de. A didática e a formação do professor de Educação Física: uma análise a partir da avaliação de alunos concluintes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-25, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3SOynd1>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia De Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3bOwix1>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da; OLIVEIRA, Fernanda Lahtermaher. Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. *In*: GARCIA, Carlos Marcelo; MARTÍNEZ, Paula Marcelo (org.). **Empezar con buen pie**:

Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Octaedro: Barcelona. 2022. p. 234.

DESSOTTI, Elise. **A constituição profissional do professor em início de carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar – Sorocaba.** 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3PiSIJN>. Acesso em: 20 mar. 2021.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto, 2001. p. 365.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia: por entre resistência e insistência. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 161-173, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3pfCTU8>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3QmrVbu>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 212-224, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3pgisqg>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: Unesco, 2019. 351 p.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas.** São Paulo: FCC, 2009. 155 p. (Textos FCC, v. 29).

GAUTHIER, Clermont. Apresentação. GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2. ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 1998. p. 17-37.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3QxXn6s>. acesso em: 20 mar. 2020.

HUBERMAN, Micheaël. O ciclo de vida profissional de professores. *In: NÓVOA*, António. (org.). **Vida de professores.** Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

MACHADO, Claudia Rodrigues. **Desenvolvimento profissional de egressos da pedagogia do CECITEC: caminhos da profissão.** 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3Qeo14l>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MARGOTTI, Claudinea. **Egressos do curso de pedagogia da UFSJ: análise da inserção docente na educação básica.** 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, MG, 2016.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, [S. l.], n. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3zjj1nv>. Acesso em: 20 mar. 2021.

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

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3yGh1FO>. Acesso em: 20 mar. 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3bWHmYN>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia**. 2018. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3Ca7gTw>. Acesso em: 20 mar. 2021.

OLIVEIRA, Leticia Marinho Eglem de. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil**. 2017. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3pd01Th>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação dos professores polivalentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3vZrGLj>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PINTO, Joseane Amancio. **Professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino São José dos Campos: inserção, desafios e necessidades**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3PISLzc>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PUGAS, Márcia Cristina de Souza. **Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar**. 2013. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3pdTaZE>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3aTQysN>. Acesso em: 20 mar. 2021.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. **Anatomia e fisiologia de um estágio**. Rio de Janeiro, 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 2009.

OLIVEIRA, Celene de Fatima. **A voz do egresso de Pedagogia: elementos para a compreensão da formação, identidade docente e inserção no mercado de trabalho**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara, São Paulo, SP, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 328.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 296.

SILVA, Maria De Fatima da. **Os usos sociais do diploma de pedagogia da UFPE: a situação ocupacional dos egressos de 2012**. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3bNKC8Q>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3zNc1jg>. Acesso em: 20 mar. 2021.

SHULMAN, Lee; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun., 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3QHdNJK>. Acesso em: 20 mar. 2021.

VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel en américa latina: hacia la integralidad de las políticas. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 25, n. 2, p. 79-97, jul. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Afn06y>. Acesso em: 20 mar. 2021.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, [S. l.], v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Disponível em: <https://bit.ly/3QKw2Ot>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ANEXO A - APROVAÇÃO DE PESQUISA NA PLATAFORMA BRASIL

AUTORIZAÇÃO DO CEP DA PESQUISA DE DISSERTAÇÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PEDAGOGOS INICIANTES E A MULTIDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: LETICIA OLIVEIRA SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 55434322.5.0000.5582

Instituição Proponente: Universidade Federal Do Rio de Janeiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.239.847

Apresentação do Projeto:

O estudo proposto investigará como pedagogos iniciantes que exercem a função docente na educação básica mobilizam saberes profissionais para atender às exigências do ensino multidisciplinar. Inscrito na campo da inserção profissional docente e da pesquisa narrativa (GALVÃO, 2015), será conduzido na perspectiva da entrevista narrativa (MOURA; NACARATO, 2017) com professores formados em pedagogia que estão em situação de inserção profissional em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que participaram dos grupos de formação/indução da pesquisa Interinstitucional "Pesquisa com professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional" com Edital Universal CNPq 28/2018 (2019-2022), abrangendo três universidades públicas situadas nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste do Brasil (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Ceará e Universidade Federal de Santa Catarina). Vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores – GEPED e angulado pela perspectiva teórica do desenvolvimento profissional docente, com particular interesse no momento de inserção com indução docente, o estudo delineou como questão condutora a de saber como a indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa contribui para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência nos primeiros anos de exercício profissional.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem por objetivo geral compreender como professores licenciados em Pedagogia e em situação de inserção profissional em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental mobilizam os saberes profissionais para atender à especificidade da docência multidisciplinar. Do

objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos: 1- analisar aspectos distintivos da fase de inserção profissional de pedagogos na função docente; 2- distinguir a especificidade da docência multidisciplinar na perspectiva de pedagogos iniciantes na trajetória profissional; 3- analisar os saberes mobilizados por pedagogos iniciantes no exercício da função docente multidisciplinar. No contexto da pesquisa proposta, pretende-se trabalhar com princípios da pesquisa narrativa, no sentido de analisar as narrativas dos sujeitos sobre seus percursos de formação, inserção e atuação profissional. Conforme a proponente, assumida uma abordagem qualitativa, a pesquisa narrativa fortalece a compreensão e interpretação das dimensões pessoais e humanas, em um caráter social, pessoal e temporal, de modo ampliado e não fechado, recortado (GALVÃO, 2005).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Para alcançar os sujeitos pretendidos, em uma fase exploratória, a pesquisa tem como seu passo inicial o envio de formulário on-line, a fim de identificar quais professores participantes da pesquisa matriz são pedagogos por formação, atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e quantos têm interesse em participar da pesquisa. Após a fase exploratória, haverá o desenvolvimento, com os sujeitos respondentes, das entrevistas on-line que, gravadas, serão escutadas e transcritas pelo próprio pesquisador para fim de análise. A proponente ressalta que o modo remoto de gravação das entrevistas (via plataforma Zoom) deve-se às condições sanitárias atuais, marcadas pela pandemia Covid-19 e suas variações. Os riscos que envolvem a pesquisa perpassam as possibilidades individuais vinculadas ao modo virtual de participação virtual dos sujeitos, atrelado à garantia imposta ao pesquisador em termos do bom desenvolvimento das ferramentas para a gravação da entrevista em web conferência, do direcionamento das pesquisas durante a entrevista e do fluxo da própria internet durante a entrevista. Os riscos existentes estão relacionados, assim, ao possível desconforto ou constrangimento do participante. Com relação aos benefícios, a pesquisa possibilita ao participante momentos de reflexão sobre o seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Além disso, contribui para o debate do campo, oferecendo uma análise acerca de como professores licenciados em Pedagogia e em situação de inserção profissional em classes dos anos iniciais do Ensino Fundamental mobilizam os saberes profissionais para atender à especificidade da docência multidisciplinar. Inserido em uma perspectiva interinstitucional, o estudo proposto pode favorecer, de um lado, a consolidação de grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu em Educação que investigam a formação de professores e, de outro lado, a realização do trabalho de cooperação entre universidade e escola no desenvolvimento de seus professores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui relevância social e pode contribuir para políticas públicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Considerado o universo de participantes, o Termo apresentado é detalhado, explícito e adequado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1885250.pdf	31/01/2022 19:12:13		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BrochuraPesquisa.docx	31/01/2022 19:11:52	LETICIA OLIVEIRA SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TLCE.docx	19/01/2022 15:24:02	LETICIA OLIVEIRA SOUZA	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	parecerdoCEP.pdf	19/01/2022 15:22:17	LETICIA OLIVEIRA SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	19/01/2022 15:21:51	LETICIA OLIVEIRA SOUZA	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

RIO DE JANEIRO, 11 de
Fevereiro de 2022

Assinado por:

**ERIMALDO MATIAS NICACIO
(Coordenador(a))**

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

AUTORIZAÇÃO DO CEP DA PESQUISA INTERINSTITUCIONAL

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Pesquisa COM Professores Iniciantes: Um estudo sobre Indução Profissional

Pesquisador: Giseli Barreto da Cruz

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12585819.0.1001.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.315.899

Apresentação do Projeto:

O estudo propõe investigar como a indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa contribui para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional. Inscrito no campo da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica, será conduzido na perspectiva da pesquisa-formação como estratégia de indução profissional com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em situação de inserção profissional no contexto de redes públicas municipais de ensino localizadas nos Estados do Rio de Janeiro, Santa Catarina e Ceará, envolvendo três grandes momentos: etapa preparatória; etapa da pesquisa-formação enquanto indução; e, etapa de análise das narrativas e da efetividade e contribuição do processo de indução desenvolvido.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos gerais

1. Investigar as possibilidades e desafios da indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional;
2. Favorecer a consolidação de grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu em Educação que investigam a formação de professores, bem como o trabalho de cooperação entre universidade e escola no desenvolvimento de seus professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto avalia adequadamente riscos e benefícios

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todos os requisitos são atendidos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos atendem aos requisitos das normas éticas, exceto quanto ao nome do Registro de Consentimento que mantém a nomenclatura anterior.

Recomendações:

Alterar o nome Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), conforme o texto da resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado e reforça-se o cumprimento da recomendação acima.

Considerações Finais a critério do CEP:**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1328844.pdf	04/04/2019 18:24:14		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/04/2019 18:16:40	Giseli Barreto da Cruz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	04/04/2019 18:16:29	Giseli Barreto da Cruz	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	04/04/2019 18:16:13	Giseli Barreto da Cruz	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 9 de maio de 2019

Assinado por:

Mônica Pereira dos Santos (Coordenador(a))

APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

Texto apresentação

Professores em Inserção Profissional Docente,

Meu nome é Letícia Oliveira Souza, sou mestranda em Educação pelo PPGE - UFRJ, orientanda da professora Dr.^a Giseli Barreto da Cruz e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped).

Gostaria de contar com a sua colaboração, na condição de professor participante de um dos Grupos de Formação da pesquisa sobre indução profissional docente desenvolvida pelo Geped/UFRJ, Educas/UECE e Foppe/UFSC, respondendo este breve formulário. Ele tem por objetivo subsidiar a definição dos sujeitos de minha pesquisa de mestrado, voltada para professores formados em pedagogia em situação de inserção profissional.

Um abraço grato!!

Perguntas

1- Nome:
2- E-mail:
3- Idade:
4- Grupo de Formação que participa: UFRJ UFSC UECE
5- Qual é o Curso de Licenciatura que você se formou?
6- Qual é o ano de conclusão do Curso de Licenciatura?
7- Qual rede de ensino e cidade que atua: (ex.: rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro)
8- Ano de ingresso na rede de ensino:

2021 2020 2019 2018 2017 2016
9- Etapa ou modalidade de ensino da educação básica que atua: * Educação Infantil Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II Educação de Jovens e Adultos Educação Especial Ensino Médio Normal - Magistério Outro:
10- Você atuou em outra rede de ensino ou instituições antes do vínculo atual? * Sim Não
11- Se sim, quando e durante quanto tempo? (ex.: trabalhei no Colégio Estadual Julia Kubitschek, de 2018 a 2019, por 1 ano e meio)
12- Se você é pedagogo/a, em atuação como professor/a, aceitaria me conceder uma entrevista sobre estratégias de superação das dificuldades na inserção profissional docente? Sim Não

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DAS ENTREVISTADAS**Identificação professoras iniciantes**

Pesquisa de Dissertação Letícia Oliveira Souza (PPGE/UFRJ) - 2021

Perguntas

Nome (será mantido o anonimato na pesquisa)
Gênero
Raça
Ano de conclusão do curso de graduação
Ano de entrada na Rede e na escola em que atua atualmente
Carga horária de trabalho semanal
Ano escolar que atua (1º ao 5º ano)
Ano escolar que já atuou
Com quantas turmas trabalha atualmente?
Quais formações realiza/realizou para ser professora/pedagoga (graduação e pós-graduação)?
Por que ser pedagoga e por que ter feito os cursos que fez?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Eixo I- início da carreira

- Como está sendo o seu início na docência? Que tipo de dificuldades enfrenta?
- Conte um pouco sobre como foi a entrada na escola, o contexto escolar, assumir uma turma no ensino fundamental...

Se necessário, exemplificar as dificuldades de ordem pedagógica (questões com os estudantes e aprendizagem, avaliação, currículo), ordem burocrática (funcionamento da escola, das leis, diversidade de tarefas e tempo), dificuldades emocionais (angústia, incapacidade, autoconhecimento, isolamento), dificuldades sociais (com os colegas, com a própria profissão).

Eixo II- saberes profissionais e ensino multidisciplinar

- Como é trabalhar com o ensino de diferentes disciplinas? Quais são as suas fontes de consulta para organizar os conteúdos de diferentes áreas disciplinares e o processo para ensiná-los?
- Que tipos de dificuldades você enfrenta para desenvolver o processo ensino-aprendizagem de forma multidisciplinar?
- Como professora iniciante, sem um repertório de experiências consolidadas na docência, como você enfrenta essas dificuldades?
- Como professora iniciante, sem um repertório de experiências consolidadas na docência, como você enfrenta essas dificuldades?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ANÁLISE

PEDAGOGOS INICIANTE E A MULTIDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Letícia Oliveira Souza/UFRJ

Objetivo geral: Compreender como professores licenciados em Pedagogia e em situação de inserção profissional em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental mobilizam os saberes profissionais para atender a especificidade da docência multidisciplinar.		
Objetivos específicos da pesquisa	Roteiro de entrevista	Eixos
Analisar aspectos distintivos da fase de inserção profissional de pedagogos na função docente;	Como está sendo o seu início na docência? Que tipo de dificuldades enfrenta? Conte um pouco sobre como foi a entrada na escola, o contexto escolar, assumir uma turma no ensino fundamental...	Eixo I – caracterização dos sujeitos formados em Pedagogia Eixo II – a entrada na escola como professora e as dificuldades do início da carreira
Distinguir a especificidade da docência multidisciplinar na perspectiva de pedagogos iniciantes na trajetória profissional;	Como é trabalhar com o ensino de diferentes disciplinas? Quais são as suas fontes de consulta para organizar os conteúdos de diferentes áreas disciplinares e o processo para ensiná-los?	Eixo III – docência multidisciplinar: fontes, concepções e práticas
Analisar os saberes mobilizados por pedagogos iniciantes no exercício da função docente multidisciplinar.	Que tipos de dificuldades você enfrenta para desenvolver o processo ensino-aprendizagem de forma multidisciplinar? Como professora iniciante, sem um repertório de experiências consolidadas na docência, como você enfrenta essas dificuldades?	Eixo IV- saberes profissionais: fontes, mobilização, dificuldades e enfrentamentos