ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 20/12/2024 Aceito em: 24/04/2025 Publicado em: 10/06/2025

A entrada na docência: narrativas de pedagogas iniciantes

Entry into teaching: narratives of beginner pedagogues

Entrada a la docencia: narrativas de pedagogas principiantes

Letícia Oliveira Guarisa[1]
Fernanda Lahtermaher[2]

https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18914

Resumo: O artigo socializa resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender o processo de inserção profissional na perspectiva de professoras iniciantes, licenciadas em pedagogia, que atuam com o ensino multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental. Considerando as narrativas de sete professoras que atuam em escolas públicas localizadas em três estados brasileiros em diferentes regiões. O referencial teórico-metodológico foi construído com base em Cruz e Oliveira, Clandinin e Connelly. Os resultados demonstram desafios em torno do acolhimento profissional, da localização da escola e da relação com os estudantes e com o conhecimento. A pesquisa reafirma a necessidade de criação de projetos, programas e políticas que se voltem para essa fase da carreira.

Palavras-chave: Entrada na docência. Inserção profissional. Pedagogas iniciantes. Narrativas.

Abstract: The article shares the results of a research study aimed at understanding the process of professional insertion from the perspective of beginner teachers, graduates in Pedagogy, who work with multidisciplinary teaching in the early years of elementary education. The study is based on the narratives of seven teachers working in public schools located in three different states in Brazil. The theoretical-methodological framework was built based on Cruz and Oliveira, Clandinin, and Connelly. The results demonstrate challenges related to professional onboarding, the location of the school, and the relationship with students and knowledge. The research reaffirms the need to create projects, programs, and policies that focus on this stage of the teaching career.

Keywords: Entry into teaching. Professional insertion. Beginner pedagogues. Narratives.

[1] Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lattes: https://lattes.cnpq.br/1042794152045585. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5078-0362. Contato: leticiaoliveira.s.aufrj@gmail.com.
[2] Doutora em Educação. Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6621147691893463. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1891-8285. Contato: felahter@gmail.com.

Resumen: El artículo comparte los resultados de una investigación cuyo objetivo fue comprender el proceso de inserción profesional desde la perspectiva de maestras principiantes, graduadas en Pedagogía, que trabajan con enseñanza multidisciplinaria en los primeros años de la educación primaria. El estudio se basa en las narrativas de siete maestras que trabajan en escuelas públicas ubicadas en tres estados diferentes de Brasil. El marco teórico-metodológico se construyó basado en Cruz y Oliveira, Clandinin y Connelly. Los resultados evidencian desafíos en torno a la acogida profesional, la ubicación de la escuela y la relación con los estudiantes y el conocimiento. La investigación reafirma la necesidad de crear proyectos, programas y políticas que se enfoquen en esta fase de la trayectoria profesional docente.

Palabras clave: Entrada a la docencia. Inserción profesional. Pedagogas principiantes. Narrativas.

1. INTRODUÇÃO

A literatura sobre inserção profissional docente tem evidenciado que os professores iniciantes vivem dificuldades e tensões específicas que marcam os processos de identificação, socialização e permanência na carreira (Cruz, Fernandes, 2024). Entre o isolamento e a busca por parcerias (Cochran-Smith, 2012), autores relevantes para o campo categorizam tais dificuldades da seguinte maneira: científico-pedagógicas, burocráticas, emocionais e sociais (Alarcão, Roldão, 2014); tensões pedagógicas, comunitárias e estruturais (Cruz, Oliveira, 2022) e questões relacionadas à sala de aula, o contexto da escola, a comunidade e a ausência de ambientes e formações colaborativas (André, 2013, 2018).

Ainda que as dificuldades vividas por professores iniciantes possam ser analisadas sob diferentes perspectivas, apontam para uma problemática comum: a necessidade de criação de programas de apoio e acompanhamento durante os primeiros anos de docência para reter e favorecer a inserção profissional (Cruz, Ávalos, 2024).

Nessa direção, ao se perguntar sobre o que faz diferença para a permanência na profissão docente diante das dificuldades próprias do início, Cochran-Smith (2012), defende a necessidade de “desprivatização da prática”, de modo a tornar o ensino menos privado e isolado. Acrescido a isso, a autora argumenta aspectos que colaboram para a aprendizagem da docência, desde as dificuldades até o seu enfrentamento.

Um aspecto que podemos considerar é a importância das altas expectativas de todos os estudantes e de si próprio enquanto professor, para que a confiança no fazer docente e no aprendizado dos estudantes seja estabelecida. Em diálogo com essa argumentação, a reflexão como uma posição na docência e as diversas comunidades de aprendizagem conjunta aparecem como estratégias de enfrentamento coletivo das dificuldades. Para a autora, é preciso considerar, também, os contextos que influenciam as experiências de inserção profissional, tanto individual como social e cultural.

No que se refere à complexidade dos contextos, Alarcão e Roldão (2014, p. 111), a partir de outros autores da área, argumentam que os professores iniciantes, muitas vezes,

são traumatizados 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".

Tais questões, dentre tantas 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.

No que se refere à pedagogia, a compreendemos como campo de formação e atuação profissional; como ciência da e para a educação. Tendo a educação como objeto, constitui-se como campo de conhecimento de reflexão e ação sistemática sobre o fenômeno educativo. Mesmo com a interação com áreas de conhecimentos distintos, é na articulação dos saberes, a pedagogia vai "[...] consolidando-se como um campo de estudos com identidades e problemáticas específicas" (Cruz, 2011, p. 206).

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 com responsabilidade profissional em "[...] fazer com que outros se apropriarem de um saber – ou melhor, fazer aprender alguma coisa a alguém [...]" (Roldão, 2007, p. 94). Diante da complexidade que é a articulação de conhecimentos da e para a educação, o campo de formação e atuação profissional do pedagogo tem uma dupla responsabilidade: a articulação de diferentes áreas disciplinares e a abrangência formativa.

No desafio de nutrir-se dos saberes de outros campos do conhecimento (sociologia, história, filosofia etc.) e de fortalecer seus próprios saberes (reflexão e ação sistemáticas sobre o fenômeno educativo, na interação com diferentes áreas de conhecimentos), o professor pedagogo se depara com o ensino multidisciplinar. Nessa direção, com base em Pugas (2013), entendemos a distinção entre os saberes pedagógicos e disciplinares de cada área. Nesse sentido, a multidisciplinaridade se caracteriza como a articulação desses saberes para o ensino de diferentes áreas disciplinares por um mesmo professor.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o docente pedagogo atua com as disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e história, impondo-lhe não somente o desafio do domínio das áreas disciplinares, mas do conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado. A partir da organização curricular de cada

secretaria de educação e instituição escolar, as exigências específicas para uma docência disciplinar, interdisciplinar e/ou transdisciplinar têm acompanhado os pedagogos.

Assim sendo, nos indagamos como os professores iniciantes, formados em cursos de pedagogia, têm experienciado o início da carreira frente às exigências do ensino multidisciplinar. O presente artigo tem como objetivo compreender como ocorre o processo de inserção profissional, na perspectiva de professoras iniciantes, licenciadas em pedagogia, que atuam com o ensino multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, o texto está organizado em três seções, a saber: i) aspectos metodológicos; ii) discussão dos resultados, através das narrativas sobre a entrada na docência, separado em três subtópicos: acolhimento profissional, relação com o estudante e com o conhecimento, localização da escola; iii) conclusão.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a inserção profissional de sete professoras formadas em diferentes cursos de pedagogia no Brasil, com até cinco anos de experiência no magistério e que atuam com o ensino multidisciplinar nos anos iniciais da educação básica, com olhar específico às narrativas sobre os acontecimentos de entrada na escola, rememorados por professoras pedagogas.

Nessa direção, a pesquisa narrativa ancora o processo teórico-metodológico dessa pesquisa. Com base em Galvão (2005) e Clandinin e Connelly (2015), compreendemos a narrativa como a expressão de sentidos sobre a experiência significada pelo tempo e contexto narrado. Não se trata de um método de pesquisa estritamente, mas sobretudo de uma compreensão em torno dos significados empreendidos pelos sujeitos narradores em suas relações de vida.

Para Galvão (2005), a pesquisa narrativa traduz-se como método de investigação em educação, como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação. Dessa maneira, todos os envolvidos com o processo narrativo, seja pela fala ou pela escuta, são afetados pelas relações entre memórias de vida, trajetórias pessoais e atuações profissionais. Quando os professores têm oportunidade de narrar sobre a docência, os aspectos singulares do narrador direcionam-se aos significados sociais, tendo a narrativa um caráter “[...] social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época” (Galvão, 2005, p. 329).

A relação entre o singular e plural, o pessoal e sociais, definem-se como “[...] 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).

Foram realizadas entrevistas narrativas com sete professoras graduadas em pedagogia, que participaram de uma pesquisa-formação interinstitucional com foco na indução profissional docente. Tal investigação contou com a participação de grupos de pesquisas de três universidades públicas situadas em estados distintos de três regiões do Brasil: a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no sudeste do país; a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na região sul; e a Universidade Estadual do Ceará (UECE), localizada no nordeste brasileiro. Foram desenvolvidos núcleos com grupos de formação em cada estado durante o ano de 2021. Os professores participantes foram selecionados por meio de edital, a partir dos seguintes critérios: ter no máximo cinco anos de experiência na docência, ser professor efetivo da rede pública de ensino na educação básica e estar lotado em sala de aula.

Para a pesquisa em tela, a escolha dos professores dirigiu-se exclusivamente aos professores participantes dos grupos de formação da pesquisa-formação, a partir dos seguintes critérios: ser graduado em cursos de licenciatura em pedagogia, atuar nos anos iniciais do ensino fundamental em redes públicas de ensino, estar nos primeiros cinco anos do exercício profissional docente e aceitar ser entrevistado. Após um questionário exploratório enviado para todos os participantes da pesquisa-formação, sete professoras pedagogas foram entrevistadas.

Das sete participantes, todas foram nomeadas com codinomes, de modo a garantir o anonimato da pesquisa e o caráter ético ao envolver seres humanos. Cinco docentes são da rede Municipal do Rio de Janeiro/RJ (Bia, Carla, Cris, Julia e Lua), uma da rede Municipal de Fortaleza/CE (Jaque) e uma da rede municipal de Florianópolis/SC (Jéssica). Apesar da distância geográfica, compartilham dificuldades, potencialidades e apresentam desafios comuns quanto ao início na docência.

As entrevistas aconteceram individualmente, tendo em torno de 50min a 1h30. O processo de análise ocorreu mediante os áudios transcritos das narrativas de pedagogas iniciantes, discutindo as dificuldades emocionais, organizacionais, sociais e científico-pedagógicas, bem como os saberes profissionais para o trabalho multidisciplinar. Neste artigo, apresentamos especificamente os acontecimentos narrados sobre o processo de entrada na docência.

3. NARRATIVAS DE PEDAGOGAS INICIANTES: A ENTRADA NA DOCÊNCIA

A pesquisa narrativa possibilitou que as professoras rememorassem os acontecimentos marcantes ao entrar na escola e resgatassem memórias e histórias sobre seus sentimentos, seus alunos e a relação com seus 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).

Alguns desafios ao início do exercício profissional são comuns às sete professoras: a falta de acolhimento profissional docente (Lahtermaher, 2024), a localização das escolas, a relação com os estudantes e com o conhecimento. Todas destacam a problemática de salas lotadas, algo estrutural aos sistemas de ensino, que têm se mostrado como dificultador para o exercício da docência, conforme discutido por André (2013, 2018).

Discutiremos, então, tais aspectos, de modo a perceber como a narração trouxe à tona os primeiros acontecimentos da entrada na escola e a experiência com a docência, pela via das entrevistas narrativas, as professoras transformaram memórias em registros sobre suas compreensões de educação, escola e ensino.

3.1 O acolhimento profissional: expectativas e realidade

As docentes foram instigadas a falar sobre o início na docência, os tipos de dificuldades que enfrentam e as estratégias de superação. Instigamos que contassem sobre como foi a entrada na escola, como percebem o contexto escolar e a assunção de uma turma no ensino fundamental I. A partir disso, as professoras tecem narrativas sobre a chegada na escola: os primeiros dias ou/e o primeiro ano de docência.

A maioria das professoras entrou no meado e no final do ano letivo, o que lhes impôs a necessidade de entender a organização escolar, ao mesmo tempo em que iniciavam como regentes de turma. 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:

> *Para 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 para 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.* (CRIS, ENTREVISTA - RJ, 2021).

As pedagogias iniciantes Lua e Bia relataram seus primeiros dias. Ingressaram na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, RJ em dias que antecedem o início da pandemia no Brasil (em março de 2020). A dificuldade em realizar o planejado para os primeiros dias é ressaltada 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"* (LUA, ENTREVISTA - RJ, 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 expressão de autonomia docente, trouxe boas expectativas para a professora, mas 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?", ai 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* (BIA, ENTREVISTA - RJ, 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 estava 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 estava 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 Secretaria da escola, que na verdade não era Secretaria na época, era a coordenadora de turno, estivesse mexendo com alguma coisa da Secretaria e demandassem, ela me demandava. Ou "Ah, tem que fazer um mural". Então, não tinha uma perspectiva muito clara de escola* (JULIA, ENTREVISTA - RJ, 2022).

Não tão diferente disso, Jéssica iniciou no final do ano letivo, identificando como um problema 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:

> *Outra coisa que foi bastante dificultosa, 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* (JÉSSICA, ENTREVISTA - SC, 2021).

As narrativas demonstram como a chegada é marcada por inseguranças, falta de apoio institucional e confusões sobre como adequar-se no novo ambiente profissional. Em razão disso, um ambiente de colaboração, de interação, de parceria e de diálogo profissional leva a motivar relações de escuta entre pares. As professoras descortinam cenários de instituições marcadas pela cultura do isolamento, se apresentando como um desafio à escola e aos profissionais que lá estão. Pesquisas recentes (Cruz *et al*, 2022;

Cruz, Oliveira, 2022; Cruz, Batalha, Campelo, 2023) destacam que a busca de parceria entre diretores, pedagogos e demais profissionais da escola é atravessada por dificuldades como o tempo reduzido da coordenação pedagógica na instituição, o excesso de trabalho burocrático e a falta de apoio do órgão central para a inserção profissional.

Deste modo, o acolhimento profissional docente é entendido como estratégia formativa, com regularidade de ações consolidadas na cultura da escola, atentas às especificidades de questões apresentadas pelos professores iniciantes. É marcado como aponta Lahtermaher (2024), por práticas de escuta atenta, corresponsabilização, desenvolvimento profissional dos docentes e, especialmente, o conhecimento dos processos e procedimentos da instituição.

No entanto, nota-se uma ausência do acolhimento institucional em falas como “você é jogado”, professora enquanto “tapa-buraco”, “você pode fazer o que quiser”, entre outras. As escolas são, provavelmente, as instituições por onde os professores atuarão por longo tempo em suas carreiras e identificar-se com o ambiente, os profissionais e a profissão deve fazer parte do processo de constituir-se como docente. Para além do conhecimento do espaço físico, é necessária a compreensão sobre as normas, procedimentos, negociações e concepções pedagógicas (Lahtermaher, 2024).

3.2 A relação com os estudantes e com o conhecimento

Outro aspecto fundamental para o processo de inserção profissional, narrado pelas entrevistadas, foi a relação das pedagogas iniciantes com os estudantes e, consequentemente, a relação com o conhecimento escolar. 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* [...] *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.* [...] *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* [...] (CARLA, ENTREVISTA - RJ, 2021).

Já Jéssica e Cris comentam especificamente sobre a relação com o conhecimento. Apresentam dificuldades sobre o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar. Professores iniciantes tendem a sentir-se inseguros na mobilização de conhecimentos específicos. No caso de pedagogas, essa dificuldade é enfatizada pelo conhecimento de várias disciplinas e o conhecimento pedagógico sobre como ensiná-las. Ou seja, devem recorrer ao livro didático? Os materiais disponíveis pela escola são adequados? O que fazer diante da necessidade de atualização dos currículos escolares? A quem recorrer?

> *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* (JÉSSICA, ENTREVISTA - RJ, 2021).

> *Mas, mesmo assim, insegurança muito grande: "Vou fazer o quê? Vou usar o livro didático? Mas, pera aí, não tem livro didático para todo mundo. Apostila? da Secretaria? É muito rasa. Como assim não tem geografia? Como assim não tem História?". Então assim, muito difícil, para mim foi um choque* [risos]. (CRIS, ENTREVISTA - RJ, 2021).

Por meio das narrativas, podemos destacar que a relação com os estudantes e com o conhecimento mobilizam a entrada das professoras pedagogas na escola. Em diálogo com Souza e Cruz (2023) e Cruz e Fernandes (2024) podemos identificar que professores iniciantes buscam diferentes fontes para balizar o processo de inserção. Cruz e Fernandes (2024) identificam que docentes em início da carreira demonstram cuidado com o planejamento e preocupação com o conhecimento pedagógico docente diante das dificuldades específicas para ensinar. Tal movimento é adotado pelos professores de modo a favorecer o seu trabalho pedagógico e alimentar a sua ação profissional.

Na mesma direção, Souza e Cruz (2023) destacam que os docentes recorrem à distintas fontes existentes (livros didáticos, apostilas, materiais concreto e audiovisual, etc), ao planejamento compartilhado com colegas da mesma série e às partilhas com colegas de outras escolas. Contudo, fica evidente que tal processo recai sobre a dimensão individual do professor, dependendo da disposição pessoal (Nóvoa, 2017) para superação e enfrentamento das dificuldades do início.

É imprescindível compreender o aprendizado da docência como um processo e que, nos primeiros anos, a experiência enquanto professor pode favorecer ou dificultar a

identificação e socialização profissional. A docência como profissão de mudança, reconfigura o lugar da inserção e da formação de professores, centralizando a colaboração e a postura investigativa sobre o fazer docente. Coadunamos com Cruz e Fernandes (2024) quando argumentam sobre a importância da partilha entre pares, da mutualidade, da docência compartilhada e do desenvolvimento profissional. É no horizonte do apoio, acolhimento e acompanhamento que as narrativas das pedagogas iniciantes se inserem. Principalmente quando os aspectos da localização da escola interferem nos modos de ser e agir como professor.

3.3 A localização das escolas

Foi possível identificar que as pedagogas iniciantes, em geral, apresentam um contraste entre o que trabalharam na graduação e suas realidades profissionais, sobretudo, no que diz respeito aos contextos socialmente vulneráveis. Mais do que estabelecer uma oposição entre teoria e prática ou escola e universidade, elas denunciam a necessidade de um currículo que dialogue com demandas do cotidiano das escolas públicas. Relatam sobre a necessidade de se pensar em públicos variados, abarcando não apenas um tipo ideal de estudantes, mas construindo reflexões acerca de cenários distintos, dentre os quais o de vulnerabilidade social e desigualdade educacional.

Em relação à localidade da instituição escolar em que as professoras novatas se inserem, geralmente as docentes são enviadas pela Secretaria de Educação e não escolhem para onde irão. 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 o seu grande desafio. Sua narrativa, a seguir, traz um ponto de grande tensão: a falta de experiência da 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* (JAQUE, ENTREVISTA - CE, 2022).

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).

Na visão de Cochran-Smith (2012, p. 6) a aprendizagem da docência é impactada pelos contextos escolares que os professores se inserem. O processo de aprender a ser professor inclui distintos aspectos que são importantes de serem considerados. A autora destaca que o iniciante é constituído por diferentes dimensões e experiências, a saber: i) "os valores, as crenças, as expectativas e disposições individuais do professor iniciante"; ii) "suas características de inserção"; iii) "a natureza das oportunidades de aprendizagem durante o período de preparação para a docência"; iv) "as oportunidades de aprendizagem e atividades de desenvolvimento profissional além do período de formação"; v) "universidade, comunidade, e diversas culturas e contextos"; vi) "as condições, os limites, os sistemas de apoio, e recursos e suportes disponíveis".

Dito isso, as professoras rememoram situações que marcaram seu ingresso na profissão. As narrativas demonstraram que a entrada na escola no meio do ano, a falta de apresentação sobre a instituição e a comunidade, atrelada ao choque de realidade, a falta de acolhimento profissional e as dificuldades para aprender a ensinar alguma coisa a alguém (Roldão, 2007) tensionaram a inserção profissional das pedagogas iniciantes.

É nessa direção que defendemos, como base em Cruz e Fernandes (2024), em políticas e programas de apoio e acompanhamento profissional situado aos contextos, às necessidades formativas dos professores iniciantes, às condições de trabalho e à valorização da carreira.

3. CONCLUSÃO

A pesquisa demonstrou como ocorreu a entrada na docência mediante narrativas de pedagogas em situação de inserção profissional em turmas do ensino fundamental I. Identificamos três dimensões predominantes: o acolhimento profissional, a relação com os estudantes e com o conhecimento e a localização das escolas. As narrativas das professoras demonstram como o início na carreira é uma fase marcada por dificuldades singulares e pelo choque de expectativas entre o imaginado e o vivido.

Ao rememorar sobre os primeiros dias e/ou o primeiro ano na docência, as pedagogas narram acontecimentos específicos que marcaram suas experiências. De maneira geral, as narrativas demonstram que distintos aspectos impactam as ações e reações diante da profissão.

Ficou perceptível que as pedagogas iniciantes sentem a docência intensamente e vivem a entrada mediante a falta de incentivo por parte dos colegas, de projeto escolar para direcionar as professoras, de apoio por parte da gestão e da equipe docente. Nesse caso, o acolhimento profissional é inexistente, o que faz com que as iniciantes busquem individualmente nas relações com os estudantes e com os pares um lugar de apoio.

No que se refere às questões da sala de aula e do conhecimento, o desconhecimento sobre os caminhos para planejar e ensinar é um aspecto ressaltado pelas professoras. As narrativas demonstram que a âncora principal para lidar com tal dificuldade foi a relação com os estudantes e a busca por fontes para o ensino.

Especificamente sobre a localização da escola, as professoras narram que são direcionadas à contextos de desigualdade educacional e/ou vulnerabilidade social. O choque de realidade é intensificado quando há estigmas que recaem sobre às instituições, atrelado à falta de conhecimento, por parte do iniciante, sobre a instituição e a comunidade que está inserida.

As experiências narradas por pedagogas iniciantes demonstram que, a memória que fica e que é compartilhada com o outro através da fala, a entrada na docência é carregada de tensões e dificuldades. Tal marca, direcionou as professoras ao enfrentamento das dificuldades, busca por caminhos de superação e estratégias individuais para sobreviver nos primeiros anos da docência.

Diante disso, podemos concluir a necessidade de um acolhimento profissional que seja pensado, elabora e partilhado coletivamente, de modo a incluir gestores e professores

num projeto de formação para uma socialização profissional que leve ao desenvolvimento profissional docente.

Ainda, vale destacar que, ao se tratar da especificidade da atuação profissional de pedagogas iniciantes, não adentramos aos desafios particulares sobre o ensino multidisciplinar. Neste artigo, discutimos particularmente as memórias singulares sobre a entrada. Mesmo assim, sugerimos que outras pesquisas se voltem para a relação entre a multidisciplinaridade, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo na ação profissional de pedagogas iniciantes que vivem dificuldades em distintas ordens.

Esperamos compreender, no âmbito das pesquisas sobre indução docente, a importância do olhar atento às dificuldades típicas da inserção profissional. Deste modo, almejamos que a pesquisa contribua para a elaboração de projetos, programas e políticas que se voltem à essa fase da carreira, especialmente ao considerar as especificidades de atuação das pedagogas iniciantes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. 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.

ANDRÉ, M. 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.

ANDRÉ, M. **Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência**. Relatório de Pesquisa Interinstitucional. Brasília: CNPq, 2018.

COCHRAN-SMITH, M. 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.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M.. **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, G. B.; FERNANDES, I. C. B. Estratégias de superação: Caminhos trilhados por professores iniciantes para a sobrevivência e estabilidade na docência. **Revista Portuguesa de Educação**, *[S. l.]*, v. 37, n. 2, p. 01-25, 2024.

CRUZ, G. B.; ÁVALOS, B. Indução docente: formação de professores iniciantes em perspectiva. Dossiê Concepções, Políticas e Práticas de Indução Docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, p. 1-35, 2024.

CRUZ, G. B.; OLIVEIRA, F. L. 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 ingresso. Octaedro: Barcelona. 2022. p. 234.

CRUZ, G. B.; AROSA, A. C. C. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Florianópolis, v. 11, n. 26, p. 30-68, jun. 2014.

CRUZ, G. B.; BATALHA, C. S.; CAMPELO, T. S. Sentimentos Que Atravessam a inserção Profissional Docente: Da frustração à ação. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação,** Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023133, 2023.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. 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.

CRUZ, G. B. da; COSTA, E. C. dos S.; PAIVA, M. M. de S.; ABREU, T. B. de Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevalecentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 55, e09072, 2022.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

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

LAHTERMAHER, F. Acolhimento profissional como estratégia de indução docente. **Revista Eletrônica de Educação**, *[S. l.]*, v. 18, n. 1, p. e6416011, 2024. DOI: 10.14244/198271996416. Disponível em: https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6416. Acesso em: 02 dez. 2024.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez. 2017.

PUGAS, M. C. S. **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.

ROLDÃO, M. C. 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.

Souza, L. O., & Cruz, G. B. da. Pedagogas iniciantes e a multidisciplinaridade nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos**, *104*, 2023. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.5565.

VAILLANT, D. La inserción del profesorado novel en américa latina: hacia la integralidad de las políticas. **Profesorado:** Revista de currículum y formación del professorado, v. 25, n. 2, p. 79-97, jul. 2021.