

**OS DESAFIOS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA PARA EDUCAÇÃO
INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*THE CHALLENGES AT THE BEGINNING OF TEACHING FOR EARLY
CHILDHOOD EDUCATION AND THE INITIAL YEARS OF
ELEMENTARY EDUCATION*

Suellen Renata Jamielniak CARDOSO¹

RESUMO: A pesquisa busca identificar os principais desafios que permeiam o início da docência com atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Possui como ferramenta metodológica a escrita de Cartas Pedagógicas, definidas a partir de Paulo Freire. Estas foram trocadas com 3 professoras formadas pela Universidade Federal do Paraná, que foram convidadas a relatar suas vivências de formação e atuação em seu início na carreira docente em escolas da cidade de Curitiba-PR. Os desafios apresentados e analisados foram: a relação entre a teoria estudada e a prática aplicada; o acolhimento, apoio e convivência pela equipe nas instituições e a importância do papel da coordenação; relação com as famílias considerando experiências; A visão romantizada da sociedade para a(o) docente.

PALAVRAS-CHAVE: prática pedagógica; formação; cartas pedagógicas.

ABSTRACT: The research seeks to identify the main challenges that permeate the beginning of teaching in Early Childhood Education and the Early Years of Primary School. Its methodological tool is the writing of Pedagogical Letters, based on Paulo Freire. These were exchanged with three teachers who had graduated from the Federal University of Paraná and were invited to relate their experiences of training and working at the start of their teaching careers in schools in the city of Curitiba-PR. The challenges presented and analyzed were: the relationship between the theory studied and the practice applied; the welcome, support, and coexistence of the team in the institutions and the importance of the role of coordination; the relationship with families considering experiences; society's romanticized view of teachers.

KEYWORDS: pedagogical practice; training; pedagogical letters.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: suellen_renata@outlook.com

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Karina Rousseng Dal Pont. E-mail: karinapont@ufpr.br

1 Introdução

Ao abordar os desafios sobre o início da carreira docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos deparamos com inúmeras questões, como a relação entre a teoria estudada na universidade e a prática pedagógica; a desvalorização do ofício de professor(a) pela sociedade e pelo Estado brasileiro; a diferença que compõe as relações didático-pedagógicas nas escolas; os estudantes, crianças e suas singularidades nos processos de aprendizagens, entre outras. O que buscaremos apresentar neste texto, fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, é uma aproximação com essas questões, a partir da análise de cartas pedagógicas trocadas com três docentes egressas do mesmo curso, contemplando temas como o início de sua trajetória profissional na cidade de Curitiba e região metropolitana, as circunstâncias e os desafios encontrados pelas recém-formadas.

O interesse pela pesquisa se deu após momentos vivenciados pela pesquisadora no cenário escolar, quando foi possível perceber que alguns dos desafios encontrados no início da carreira docente dos pedagogos e pedagogas estão relacionados ao fato de, ao longo do processo formativo, ainda se encontrar um certo afastamento das práticas pedagógicas. O que levaria a escassas experiências formativas com as "realidades da escola" para além dos estágios obrigatórios. Estas situações foram destacadas por equipes diretivas de instituições educacionais, que apontam que há uma quantidade significativa de recém-formados que chegam às escolas, na maioria das vezes, desconhecedores da realidade escolar e sem experiências suficientes quanto às práticas pedagógicas do cotidiano. Estes, por sua vez, são vistos como despreparados para assumir cargos de responsabilidade, inclusive para atuar como docentes.

Diante das vivências, juntamente aos relatos, foi possível compreender esta complexidade vivenciada pelos e pelas profissionais ao chegarem na escola, assim que se desvinculam de suas instituições de graduação. O recorte para a pesquisa ocorreu, especificamente, com docentes que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e teve como objetivos específicos:

identificar os principais desafios do início da docência nas etapas estabelecidas; analisar os contextos educativos e profissionais no qual estes professores(as) estão inseridos; relacionar os desafios ao processo de formação; contribuir com discussões e possibilidades de aprimoramento para a formação inicial de pedagogas e pedagogos e suas implicações nas práticas pedagógicas.

A Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, correspondem aos 5 primeiros anos desta etapa. O primeiro nível, Educação Infantil, é descrito pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (Brasil, 2013) como uma etapa de direito gratuito, porém, não obrigatória até os 4 anos de idade. O segundo nível tem como parâmetros a serem desenvolvidos pelos professores(as) e por demais envolvidos, aqueles definidos pela Lei no 11.274 referente à LDB 9.394/96 (Brasil, 2006):

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 2006).

Em ambos, há somente um(a) professor(a) regente que acompanha a turma diariamente - possivelmente também um(a) professor(a) auxiliar, de acordo com a legislação local sobre a relação entre número de alunos e professores(as) em sala de aula - em grande parte do tempo, tendo como exceção as aulas de conhecimentos específicos, que são ofertadas por outros profissionais - geralmente como Educação Física, Musicalização, outros tipos de Artes - e Ensino Religioso para Ensino Fundamental - entre outros.

Ainda se faz necessário ressaltar que o cenário em que se faz esta pesquisa

é marcado por traços deixados pelo período pandêmico vivenciado nos últimos anos, causados pela COVID-19². Por isso, os desafios encontrados pelos novos professores(as) nas escolas, podem ser ainda maiores de serem enfrentados, já que quase todos os estudos, incluindo os de formação, foram realizados de forma remota, através da internet, diminuindo, assim, ainda mais o contato com a realidade e a prática.

Para refletirmos sobre esta realidade e embasar a discussão desta pesquisa, foram utilizadas considerações sobre a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a qual traz o que se espera da profissão docente, qual é o preparo que este(a) indivíduo(a) precisa ter até chegar o momento de receber o título de professor(a). Além de Paulo Freire (2016; 1991), que apresenta os saberes que se fazem necessários para a prática pedagógica, em relação ao currículo de formação, Selma Pimenta(1997) foi a referência estudada. Para apontar sobre os múltiplos objetivos da prática docente, Junior Melo (2020) contribuirá para essas reflexões. Já a relação entre teoria e o momento de encontro com a prática será salientada por Maurice Tardif (2014).

Dessa forma, esse texto apresenta, num primeiro momento, o referencial teórico utilizado para a pesquisa; a seguir, apresenta-se a metodologia com a utilização das cartas pedagógicas, e, ao final, apresenta-se as categorias de análise criadas a partir da leitura e do estudo das cartas enviadas. Espera-se contribuir para a ampliação das discussões e reflexões, além da compreensão de alguns desafios que envolvem o início da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2 O que se espera do docente?

Na reedição de 2009 da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (Brasil, 2009), na Lei nº 12.014, identifica-se que grande parte dos profissionais educacionais existentes dentro da escola de educação básica, considerando Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são profissionais formados em nível técnico (magistério) ou superior (pedagogia), foco deste trabalho.

² A pandemia da Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade, que condicionou a sociedade ao isolamento.

A Resolução 2/2015 do Conselho Nacional de Educação que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, embora tenha o mesmo viés da LDB 9394/96, traz a seguinte definição para os docentes desta área no Art. 2 § 1o:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (CNE, 2015, p. 3).

Sobretudo, ao analisar quem são os docentes, pensamos sobre a preparação exigida para esses profissionais, o que devem saber, conhecer e exercer em sua função, e que, em muitos casos, os desafios encontrados pelos e pelas docentes recém-formados (as) se dão, ou se aprofundam, também pela falta de experiências anteriores à docência. É na Resolução 2/2015 do CNE, onde se encontra a descrição das considerações para a atuação docente, no Art. 2 § 2o:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (CNE, 2015, p. 3).

Nesta mesma perspectiva, o Art.13 da LDB 9.394/96 apresenta como necessidade: a participação docente na proposta pedagógica das instituições e na elaboração de planejamentos, que devem ser realizados de maneira a zelar pela aprendizagem do/da estudante; instigar a relação entre escola, família e comunidade; quando necessário, estratégias para recuperação aos que não alcançarem o rendimento esperado; cumprir com a carga de trabalho proposta, incluindo aos momentos de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional - outro ponto bastante característico da profissão, onde o trabalho pedagógico acontece para além do momento de sala de aula e a necessidade de aprimoramento constante desse(a) professor(a).

Para esta discussão, também se fará necessário analisar as legislações vigentes para os Cursos de formação de docentes de Pedagogia. Ao analisar a Lei no 9.394/96, que indica a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, identifica-se que há exigências para o currículo de formação destes profissionais. São pontuadas as necessidades de conhecimento que devem estar presentes na formação deste profissional docente no art. 61 e art. 62:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Diante dessas colocações, percebemos que, além da formação dos conhecimentos científicos e sociais, é ressaltada a necessidade de momentos que exigem a experiência prática por meio dos estágios, onde a relação entre a teoria e a prática deve acontecer, ou de momentos anteriores que se façam significativos para a atuação como docente. É exatamente sobre este contexto prático (de como se deu e quanto agregou), que buscamos analisar nesta pesquisa.

Também, nesta mesma legislação, no “Título VI - Dos Profissionais da Educação”, há a colocação no art. 62 - § 8º (Brasil, 1996) que rege que a referência para a formação deste currículo deve ser a Base Nacional Comum Curricular - uma política educacional que define os direitos de aprendizagem que devem ser seguidos por todo o Brasil, embora isto possibilite outra discussão quanto às desigualdades também presentes em nosso país.

Tal referência para o currículo dos professores(as) deve levar em consideração que a BNCC propõe um “modelo de docente” que está na contramão do docente que deve estar na escola, bem como da maneira que deve

ser preparado: crítico, com autonomia e conhecedor das singularidades, da realidade em que atua e que os estudantes estão inseridos.

Na LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), quanto à prática de ensino, no “Art. 65 pontua que, para educação básica, devem ser exercidas, no mínimo, trezentas horas práticas” e no “Art. 67- § 1o rege que a experiência deve ser considerada como pré-requisito para qualquer função de magistério, considerando as normas de casa sistema de ensino” (Brasil, 1996).

Assim, também se faz necessário analisar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia. Neste caso, analisamos o da Universidade Federal do Paraná. Concentramos a análise nos dois últimos currículos, o de 2009 – o qual foi base da formação das professoras pesquisadas - e o de 2019, o qual é base para a formação para esta pesquisadora.

Diante dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia - propostos com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Pedagogia, mais especificamente nas resoluções no 2/2015³ e no 1/2006 do Conselho Nacional de Educação - percebe-se que não há grandes mudanças quanto aos objetivos do curso, que são permeados pelo olhar de criticidade, interdisciplinaridade, diversidade, especificidade, entre outros, onde, inclusive, ambos apontam como um dos objetivos a indissociabilidade entre a teoria e prática para exercício da função da(o) pedagoga(o), e dispõem das indicações escritas nos documentos legislativos aqui citados.

Embora nos dois currículos se façam presentes escritos que mencionam a participação de avaliação de ingressantes no curso, tanto quanto aqueles que o finalizam, talvez estes não façam suas colocações e avaliações de forma tão detalhadas, afinal, ainda não vivenciaram seus anos iniciais de prática pedagógica de regência e não saberão dizer o que poderia ter sido diferente para enfrentar os desafios. Para Pimenta (1997), a Pedagogia só terá sua autenticidade quando tomar a prática dos formados como base para formação e informação, reconstruindo os saberes pedagógicos necessários.

³ Atualmente, apesar desta ser a legislação em vigência, outra resolução (Resolução nº 02/19) que visa um currículo de formação de um professor tecnicista alinhado à BNCC e de desprofissionalização do Curso de Pedagogia está em discussão e sua implementação foi prorrogada. Tal situação, coloca mais uma vez, outro desafio à Educação.

Voltando à análise dos currículos, ressaltamos informações quanto à carga horária, que apesar de permanecer a mesma ao final do curso, traz mudanças que ocorreram na distribuição desta carga horária. Vejamos no quadro a seguir a distribuição das 3.200 horas previstas em ambos os currículos:

Quadro 1 - Comparativo de carga horária de currículos de Pedagogia - UFPR

	Currículo 2009	Currículo 2019
Teórica	2.120h	1.963h
Prática	260h	407h
Estágio	420h	420h
Optativas	300h	210h
Formativas/Complementares	110h	200h

Fonte: Currículos 2009 e 2019 do Curso de Pedagogia UFPR. Organizado pela autora (2022).

Quando fazemos a comparação entre o número de horas indicados para a teoria e o número de horas para as práticas, fica evidente a predominância das atividades teóricas presentes no curso. Este cenário se faz presente em ambos currículos, mesmo que na atual proposta, de 2019, esteja presente o objetivo da “interação entre teoria e prática, desde o início do curso de forma a conduzir o fluxo curricular para esta integração de maneira contínua e processual” (Universidade Federal do Paraná, 2019).

Esta quantidade de horas teóricas, muito maior em relação aos momentos de prática, é reforçada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do currículo de 2009, quando propõe que a metodologia do curso terá “atividades de natureza predominantemente teórica”, de forma que estas fundamentem os momentos de prática, mesmo que neste currículo se faça a defesa que o professor(a) deve obter conhecimento tácito - isto é, aprenda na prática.

Além disso, a percepção de formulação do currículo ao pensar na parte teórica é comentada por Pimenta (1997), que identifica, no contexto histórico, que o saber pedagógico teve como embasamento uma relação com uma outra área de estudos e, por sua vez, a dificuldade de se ter uma identidade própria da

Pedagogia, já que as demais áreas acabavam se sobressaindo frente à sua totalidade. Por exemplo, com a Psicologia ou com a Ciência, fazendo, assim, uma desfragmentação daquelas individualidades que, juntas, constituem os saberes pedagógicos, quais se fazem necessários para o exercício docente.

Este pensamento da autora, em contrapartida, é acompanhado pelo destaque de que as constantes evoluções da ciência exigem que este profissional tenha formação científica, e não apenas tácita, de forma que se preze pela não desvalorização da capacidade de produção científica desta profissão.

É diante disto que percebemos a importância de ambos os momentos, mas que estes devem manter-se em equilíbrio, pois esta formulação, que apresenta desequilíbrio entre momentos de teoria e prática, faz com que estes docentes recém-formados cheguem às escolas e tenham o chamado “choque de realidade”, que é salientado por Tardif (2014), que o identifica como um deparo com uma realidade diferente da esperada e daquela em que se apoiava como representante nas discussões de construção pedagógica, o que provavelmente gera desafios no início da trajetória desse professor(a).

Ao dialogar sobre a docência, o saber ser professor(a) e a relação entre teoria e prática, não podemos deixar de citar os pensamentos de Freire (2016). Para o autor, um(a) docente deve ensinar para além dos conteúdos, ensinando o pensar junto da criticidade, tendo como viés o respeito pelo outro, sua identidade, sua autonomia e seus saberes. Estes saberes são todos aqueles conhecimentos que o(a) estudante traz de sua trajetória de vida, que devem ser escutados pelo(a) professor(a) e que, através do diálogo, haja entendimento da realidade individual ou de um grupo, possibilitando a articulação com os conhecimentos de conteúdo curricular.

A ação pedagógica, desta maneira, só é possível se este profissional se sentir seguro do domínio de seus conhecimentos e comprometido com a curiosidade, buscando, frequentemente, pela atualização da ciência.

Segundo Freire (2016), embora as práticas e os saberes se façam necessários durante o processo de formação, todo ser humano deve ter consciência de que sempre será um ser inacabado, diante da criticidade que possibilita um olhar para si como um ser que tem necessidade de constante evolução e aprendizagem. É por isso que, assim como proposto nas legislações, todo profissional docente deve

estar em constante formação. Mas isto também exige um marco que aponte que este(a) docente está pronto(a) para sua prática como profissional.

Diante deste olhar de inacabamento e de marco de preparo para o exercício da docência, precisaremos discutir sobre o currículo que deve, de alguma forma, traçar como alcançar os objetivos do “ser professor”, para que este atue como tal e alcance as expectativas da profissão, a fim de reduzir seus desafios.

Porém, há uma questão muito desafiadora quando falamos em profissional docente:

O contexto educacional da atualidade requer do professor uma formação com atribuições que não se restringem tão somente ao trabalho com o conhecimento, mas de outros atributos como necessários para uma atuação condizente enquanto agente na educação, pois por muito tempo na história da educação o professor tinha apenas uma função, que era o de tão somente ensinar a ler e escrever, porém, hoje se fala da multidimensionalidade (Melo, 2020, p. 9).

Assim, a escola - como um sistema - exige muito mais que apenas conhecimentos curriculares da educação básica, exige multidimensionalidade e diversidade de conhecimentos em vários âmbitos, afinal, a educação é isto: um conjunto de pessoas, com suas especificidades e vivências que correspondem aos diversos setores relacionados a ela.

Estas vivências e especificidades deste profissional, que podem também acontecer no seu período de formação, poderão refletir em seu início de atuação profissional. É neste sentido que, para Pimenta (1997, p. 7) e Melo (2020), a atuação do professor(a) também conta com além daquilo que está entre teoria e prática, pois seus conhecimentos profissionais se entrelaçam junto com seus valores e com seus saberes de mundo, com o seu eu.

Pimenta (1997) ressalta que estas vivências do(a) professor(a) somam para que ele(a) consiga traçar o objetivo de características profissionais que almeja possuir, e no processo de transição entre ser o aluno(a) para ser o(a) professor(a), se identificar fortemente como um, já que este foi aluno(a) em boa parte de sua vida, teve aula com diversos professores(as), conheceu ou soube sobre uma ou mais realidades desta profissão - inclusive os estereótipos sociais infelizes atribuídos a ela.

Tanto as vivências antes de se tornar professor(a), quanto as vivências durante a formação são importantes. Acontece que, para esta mesma autora, as atividades, tanto práticas - inclusive os estágios - quanto teóricas, pensadas para este período, são distantes da realidade contemporânea. Os aspectos burocráticos impedem que o(a) discente da Pedagogia conheça as contradições existentes no exercício de educar. Esta distância da realidade aponta os(as) professores(as) para os desafios e, muitas vezes, para o fracasso.

É neste sentido que o autor acredita que a melhor maneira deste(a) professor(a) possuir formação suficiente para reduzir os desafios, seja com a prática. É no cotidiano que os docentes aprendem os saberes-fazer, assim:

[...]o professor deve aprender ao longo do contexto real da prática e por meio da experiência, o mesmo diz que aprender através de suas próprias experiências significa vivenciar um momento em particular diferente de tudo o que se encontra habitualmente, que aprender ao longo das experiências, com a associação entre os conceitos das ciências da educação e o que o professor vivência em sala de aula tem grande significado no repertório de conhecimentos específicos ao ensino (Gauthier, 2006 apud Melo, 2020, p. 8).

É por isso que a prática é muito valorizada pelos professores(as), por aumentar este repertório de conhecimentos relacionados às diversidades de situações que podem ser vivenciadas no cotidiano escolar, de forma que estejam aptos, da melhor maneira possível, para lidar com as situações. Esta discussão, e outros aspectos, foram apresentados no trabalho de conclusão de graduação em Pedagogia de Martins (2019), que pesquisou os desafios em relação à docência nos Anos Iniciais de egressos da Universidade do Estado de Santa Catarina. Nas considerações finais de sua pesquisa, apontou como principal problemática a distância da realidade tida entre a teoria estudada durante a formação e a prática encontrada nas instituições. Além deste fator que se sobressaiu, a autora também indicou o abandono do profissional recém-formado na instituição, em relação àqueles que ali já atuavam. Por consequência, essas mais distintas possibilidades de desafios e momentos a serem encontrados no exercício da docência, segundo Vaillant e Marcelo (2012), serão responsáveis por manter neste docente a ciência de que precisará, constantemente, estar se aprimorando, seja por meio de trocas de experiências, ou até mesmo de outras formações e estudos científicos.

São estas necessidades que são identificadas nos momentos de reflexão após ou nas experiências práticas que, para Freire (1991), devem ser escutadas por aqueles que elaboram os currículos. Nesta formulação de currículo e escola, é necessária a escuta de todos aqueles envolvidos:

[...]do processo de reformulação curricular, estaremos conversando com diretoras, com professoras, com supervisoras, com merendeiras, com mães e pais, com lideranças populares, com as crianças. É preciso que falem a nós de como veem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina (Freire, 1991, p. 43).

Desta maneira, se tem o objetivo de atender ao máximo as expectativas e evitar que dificuldades sejam encontradas, inclusive no exercício da docência. Afinal,

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

3 As cartas pedagógicas como metodologia investigativa

A abordagem utilizada na elaboração da pesquisa é a qualitativa. Para Lüdke e André (1986), a maior relevância desta metodologia está no processo, e não em seus resultados, já que, para fazer pesquisa, são necessárias as análises e confrontos de dados, informações e evidências que foram apuradas sobre o tema, os relacionando com a teoria.

Para realizar o estudo, foi feita a pesquisa com características exploratórias, cujo objetivo, para Lakatos e Marconi (2003), é formular uma hipótese e evoluir o conhecimento do pesquisador com o objeto da pesquisa, a fim de contribuir para pesquisas futuras ou entender conceitos.

Como instrumento de pesquisa, propomos a escrita de “cartas pedagógicas” para que ocorresse a produção de dados e a construção da análise. A noção de cartas pedagógicas se dá num diálogo com os escritos de Paulo Freire, descrita por Alexandre Vieira no “Dicionário de Paulo Freire” como:

A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso [...]. É nesse sentido, agregando os conceitos de “carta” e de “pedagogia”, que as “cartas pedagógicas” tomam uma dimensão fortemente marcada pelo compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a reflexão rigorosa acerca das questões da educação (Vieira, 2008, p. 65).

Neste sentido, ao utilizar este instrumento que inclui a escrita - que deveria ser mais valorizada pelos e pelas docentes - além de contribuir com a pesquisa, proporciona à pesquisada um momento de reflexão, na qual, possivelmente, conseguirá visualizar suas práticas pedagógicas e perceberá as evoluções ou dificuldades que ainda a acompanham, e que podem ser vistas de outra maneira após este momento.

Para seleção da amostra de participantes da pesquisa, buscamos pessoas com quem a pesquisadora possui algum tipo de relação, seja pela afetividade ou pelo compromisso profissional. Outro critério escolhido foi a busca por pedagogas formadas pelo currículo de 2009 da Universidade Federal do Paraná, já que ainda não há profissionais formados no currículo mais recente. E, embora a procura tenha sido realizada com enfoque no estudo da atuação destas recém-formadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, houve a necessidade de expansão da análise pela dificuldade de encontro de profissionais que tenham iniciado suas experiências como regente nesta etapa, percebendo que a maioria das recém-formadas começa atuar na Educação Infantil.

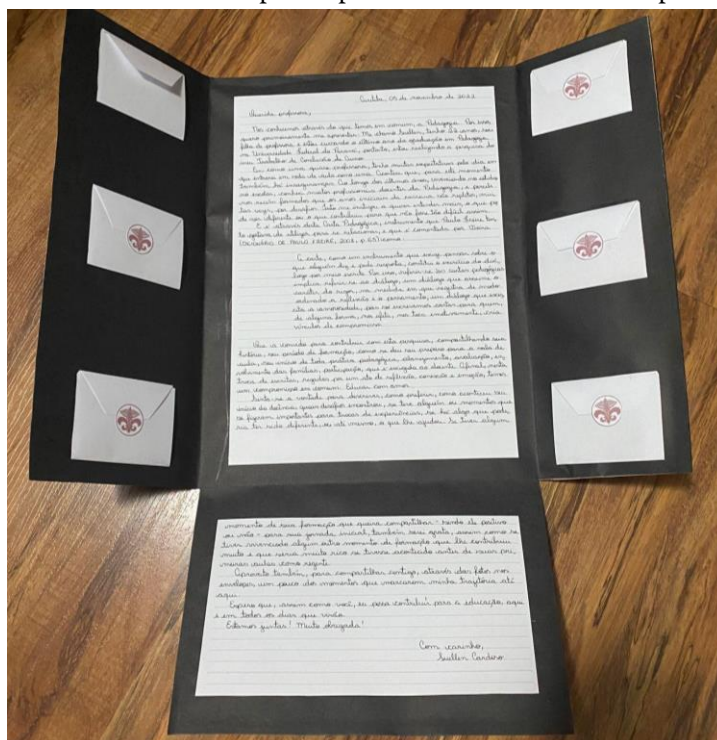
Desta maneira, a seleção ocorreu através de contatos com a rede de seleção da pesquisadora, que possibilitou o encontro das profissionais que participaram da pesquisa e que, coincidentemente, iniciaram sua atuação profissional em instituições privadas.

Assim, as cartas foram enviadas para 3 professoras, trabalhadoras de instituições privadas de Curitiba e, uma delas, mais tarde, ingressante em uma instituição pública da região metropolitana - Pinhais/PR - que as convidou a

participar desta pesquisa, contribuindo com seus relatos e circunstâncias, podendo refletir sobre os desafios de sua prática docente quando recém-formada, e encontrar possibilidades de ampliar as discussões sobre a formação inicial e docência no início de carreira. Existe a intencionalidade em mobilizar saberes de cunho educacional e provocar um diálogo pedagógico entre pesquisadora e pesquisadas.

Além da escrita, optamos por utilizar fotos do acervo pessoal da pesquisadora, que foram escolhidas de acordo com os momentos que foram marcantes em sua trajetória com a educação. Estas estavam dentro de envelopes e sinalizadas com o momento que ali foi registrado:

Figura 1 - Carta enviada às participantes, com texto e envelopes de fotos



Fonte: Imagem da autora (2022)

Por questões éticas, as 3 participantes assinaram o termo (Anexo 1) de autorização do uso das informações e da preservação de identidade e de nomes de instituições privadas.

3.1 As cartas recebidas

A seguir, imagens das cartas recebidas, enviadas pelas professoras para a pesquisa:

Figura 02 - Carta recebida da professora Daiane



Fonte: Daiane (2022)

Figura 03 - Carta enviada pela professora Ana



Fonte: Carta da professora Ana (2022)

A primeira carta foi escrita pela professora Daiane⁴, que iniciou sua graduação em 2009 e a concluiu em 2013 na UFPR. Sua primeira experiência como profissional docente de Pedagogia aconteceu no ano de 2015, com uma turma de crianças entre 3 e 4 anos.

Em seus escritos, a professora Daiane aponta que, embora tenha realizado estágios e tido experiências ao longo de sua formação, estes foram por sua escolha, e não foram efetivamente colocados da mesma maneira que os momentos de teoria do curso de graduação, assim, neste sentido, sentiu falta de mais

⁴ Por questões éticas, a identidade da docente será preservada, substituiremos seu nome por Daiane.

experiências práticas. Talvez por isso relate o quanto os momentos da prática a auxiliaram em seu primeiro ano como docente regente:

Sempre digo que este ano que fui auxiliar foi fundamental para que eu tivesse sucesso como professora regente nos anos seguintes, foi a melhor escola! Ter a visão do todo, um pouquinho de cada prática, de cada sala, de cada modo de fazer, de cada turma (Trecho da carta de Daiane, 2022).

Também relata a diferença de tratamento que recebeu enquanto estagiária, e que se sentiu prejudicada de alguma forma por isso - provavelmente por não conseguir se sentir totalmente à vontade para desenvolver as oportunidades de aprendizado. Em seu primeiro ano de exercício docente, destacou que seu desafio estava atrelado a sua relação com as mães e familiares, uma vez que também eram inseguros por ela ser, aparentemente, nova de idade e de profissional e, conseqüentemente, passar uma interpretação de que possuiria poucas experiências - aqui pensamos o quanto, socialmente, a idade pode interferir em um processo, seja no quantitativo ou qualitativo, ao julgar a capacidade de outro.

Finaliza apontando que percebe a profissão como um desafio constante, e que necessita aprender a cada nova turma em que leciona, diante de uma diversidade de crianças e de singularidades.

A segunda participante é Ana⁵, que durante sua formação realizou estágios e teve experiências na escola em quase todo o período. Concluiu sua graduação em Pedagogia no ano de 2021, e assumiu seu primeiro cargo de docente em 2022, em uma turma de crianças com 2 e 3 anos.

Outro fator importante é que a participante desenvolveu seu trabalho em um cenário marcado por traços deixados pelo período pandêmico vivenciado nos últimos anos, causados pela COVID-19. Por isso, os desafios encontrados por esta, e pelos novos (as) professores(as) nas escolas, podem ser ainda maiores de serem enfrentados, já que uma parte significativa dos estudos desta docente, e dos estágios obrigatórios, foram realizados de forma remota.

A professora destaca que ainda está em seu primeiro ano da docência, e que se deparou, primeiramente, com o desafio de relacionar o que aprendeu durante sua formação com a prática pedagógica, ou seja, efetivar seu conhecimento no

⁵ Por questões éticas, a identidade da docente será preservada, substituiremos seu nome por Ana.

exercício. Relata que, diante disto, percebeu que é na prática que se conquista a habilidade do “fazer” da profissão:

Durante a procura por respostas para superar este desafio, constatei que é no exercício da profissão que vamos aprendendo a ensinar, que articulamos teoria e prática no contexto em que nos inserimos, e que vamos construindo o ser e o fazer-se professor (Trecho da carta de Ana, 2022).

Em seguida, coloca como um grande desafio a falta de acolhimento dos profissionais do local de trabalho, de momentos de conversa para trocas de experiências, e de até informações que auxiliassem o desenvolvimento de seu trabalho. Por fim, também ressaltou que a profissão se constrói constantemente.

A terceira participante, Jacqueline⁶, desde sua adolescência teve suas experiências com práticas pedagógicas, mas, somente em 2015, iniciou sua graduação em Pedagogia. Desde então, realizou estágios em instituições de ensino, participou do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) que foi realizado em uma parceria entre a universidade e a rede municipal de educação de Curitiba, e de projetos de extensão. Também teve experiências com a educação de inclusão.

Em seu primeiro ano de trabalho, em 2020, com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, teve um grande desafio: a pandemia causada pelo COVID-19. Em seguida, seus novos desafios, agora de forma presencial, vieram em uma turma de 3º ano, e no início de uma jornada na rede pública de educação, em Pinhais, região metropolitana de Curitiba.

A professora Jacqueline apresenta que teve diversas oportunidades de experiências durante sua formação, que possibilitaram a ela o que considera de mais valioso para o aprendizado: observar. Ainda destaca que seus desafios iniciaram já na escolha pela profissão, pelas idealizações atribuídas à profissão de professor(a). Primeiramente, como privilegiados, pelos(as) professores(as) nascerem com o dom para a profissão e, depois, para reduzi-los a minoria, o que a faziam ver o trabalho de uma maneira desvalorizada.

Após sua escolha, relata sua dificuldade em se adaptar às mudanças de contexto da escola e das idades para que lecionava. Estas, foram vivenciadas no

⁶ Por questões éticas, a identidade da docente será preservada, substituiremos seu nome por Jacqueline.

período de e pós-pandemia de COVID-19, que originou outros desafios, que não foram descritos pela professora.

4 O que nos dizem as cartas pedagógicas sobre o início da docência

Buscamos identificar nas cartas os desafios que se fizeram presentes em seus inícios de carreira, bem como os fatores que se relacionam com estes. Assim, se construíram as categorias de análise. Destacamos, também, pontos que se referem ao período de formação destas profissionais.

4.1 Teoria e prática

Os fatores relacionados à teoria e à prática foram comumente citados pelas três professoras participantes. Neste aspecto, a professora Daiane identifica que um desafio que permeou sua carreira docente, desde sua formação - e que dessa forma provavelmente interferiu para alguns dos desafios encontrados no seu início de carreira - foi a falta de momentos práticos no currículo da graduação. Ela ainda ressalta que percebe a importância da teoria para orientar a prática e fazer o trabalho pedagógico possuir uma intencionalidade, mas que esse aprendizado de articulação entre os pontos só se aprende no fazer diário:

De fato, saímos da Universidade sem preparo prático e só vamos aprender mesmo no fazer diário, mas sem a teoria para nortear a prática, o nosso fazer pedagógico não tem sentido, não tem intencionalidade. O que posso te afirmar com toda a certeza: A prática e a teoria devem andar juntas, sempre (Trecho da carta de Daiane, 2022).

Diante do apontamento de que há dificuldade para articular os conhecimentos teóricos que possui e os colocar em prática, a professora Ana também aponta como seu primeiro desafio:

Logo, estava diante do meu primeiro desafio: ‘Como dar sentido ao que aprendi na graduação e vincular com a prática pedagógica, estando frente à uma turma no exercício do magistério?’. Durante a procura por respostas para superar este desafio, constatei que é no exercício da profissão, que vamos aprendendo a ensinar, que articulamos teoria e prática no contexto em que nos

inserimos, e que vamos construindo o ser e o fazer-se professor (Trecho da carta de Ana, 2022).

Vejam, se as egressas da UFPR relatam estar diante de um desafio ao possuir pouca prática e adiante articulá-las com a teoria, a formação não atende ao requisito de fundamento, indicado pela LDB (Brasil, 1966) no Art. 61, ao ressaltar a articulação entre os pontos. Desta forma, retomando ao currículo do curso realizado pelas docentes, este apresenta uma carga horária de momentos teóricos extremamente maior do que quando comparado aos momentos de prática e de estágio e, assim, podem ser o fator destacado por elas como um desafio.

Embora o novo currículo (2019), que está em vigência, tenha apresentado mudanças de forma significativa na carga horária de momentos práticos, ainda segue em discrepância aos de teoria. Talvez, este ainda possa ser um desafio para as futuras egressas da universidade. É neste viés, das lacunas existentes entre teoria e prática durante o processo formativo, que se refletem no exercício da profissão, que Ferreira (2017) também conclui em sua dissertação:

Acredito que a prática deste professor acontecerá dentro da sala de aula, onde o mesmo terá que enfrentar os desafios e buscar fortalecer-se no meio em que se encontra. Apostar em atividades práticas nos cursos de Pedagogia poderia ser uma solução para algumas das dificuldades enfrentadas por professores iniciantes (Ferreira, 2017, p. 19).

Além disso, é extremamente identificável a valorização dos momentos de prática pelas docentes:

Sempre digo que este ano que fui auxiliar foi fundamental para que eu tivesse sucesso como professora regente nos anos seguintes, foi a melhor escola! Ter a visão do todo, um pouquinho de cada prática, de cada sala, de cada modo de fazer, de cada turma (Trecho da carta de Daiane, 2022).

Mais do que me ensinar, eu tive a oportunidade de observar. Ver e refletir faz com que você cresça! Nesses anos, digo, mais uma vez, que o observar foi a minha grande escola. Ao ver reuniões, eu aprendi a falar com pais. Ao ver a resolução de conflitos, eu aprendi a escuta das crianças. Eu aprendo a cada dia... (Trecho da carta de Jaqueline, 2022).

De fato, as práticas se mostram importantes, mas devem caminhar ao lado da teoria. A formação deve ser pensada.

Nem tampouco através de nenhuma forma de trabalho essencialmente dicotomizante de teoria e prática e que ou menospreza a teoria, negando-lhe qualquer importância, enfatizando exclusivamente a prática, a única a valer, ou negando a prática fixando-se só na teoria. Pelo contrário, minha intenção era que, desde o começo do curso, vivêssemos a relação contraditória entre prática e teoria [...] (Freire, 1997, p. 22).

Este processo necessita, também, considerar esta dificuldade de articulação identificada e, além disso, considerar a realidade, contexto - ao menos do período/época - dos(as) professores (as) em formação, a fim de aproximar os conceitos teóricos trazidos aos possíveis momentos de prática. Para Ferreira (2017), as disciplinas da formação dos docentes são aglomeradas, mas não fazem conexões claras entre elas e nem com a realidade do início da docência. É por isso que relacionar a teoria e a prática, em conjunto, de maneira que ocorram juntos, é tão importante para evitar estes desafios.

4.2 Acolhimento, apoio e convivência

No cenário escolar, para Guisso e Gesser (2019, p. 10), o suporte da equipe escolar é uma contribuição importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois colabora com o compartilhamento de estratégias de ensino, visando o bom desempenho escolar, e também evita o distanciamento, a solidão, e sentimentos relacionados, que professores(as) podem vivenciar nas instituições. Para este desenvolvimento efetivo, há responsáveis que devem se fazer presentes e promover ações formadoras, de modo continuado.

O coordenador pedagógico deve identificar as necessidades dos professores e com eles encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade. [...] vem sendo solicitada essa função na expectativa de que ele opere como mediador das reflexões sobre a prática, em um contexto de trocas simétricas e acolhida, para ouvir e falar com os professores (Azevedo et al., 2012, p. 23-24).

Uma necessidade destacada nas cartas recebidas foi, justamente, referente ao acolhimento, apoio e convivência, com ênfase na ação da coordenação pedagógica, durante as vivências tidas nas escolas no período de formação e também no início da docência. Distintas vivências quanto a isso foram apontadas pelas professoras.

Por um lado, a falta de acolhimento se fez presente no primeiro ano como docente de Ana (2022): “Logo, outro desafio: A falta de acolhimento, apoio e partilha entre os pares. Nos primeiros momentos, senti a ausência de informações e de iniciativas voltadas para auxiliar o professor estreante”.

A função atribuída à coordenação pedagógica, provavelmente, não foi desenvolvida neste relato. Houve a falta de acolhimento por parte dos responsáveis. Estes não proporcionaram o que a professora descreve como iniciativas, o que, de certo modo, refletiu, também, na falta de apoio dos colegas da profissão.

Além disso, outra experiência negativa neste aspecto, agora quanto ao relacionamento com a equipe, relataram a diferença de relacionamento com os colegas de trabalho, durante o período de formação, nos estágios: “Eu senti, em muitos momentos, a diferenciação entre professora e estagiária na forma de tratamento e até na utilização de determinados espaços” (Trecho da carta de Daiane, 2022). Guisso e Gesser (2019, p. 10) ressaltam que a falta dos momentos coletivos e da efetiva ação do coordenador pedagógico influenciam nos relacionamentos entre os docentes, uma vez que os objetivos da instituição, como um todo, podem se perder.

Embora as atribuições sejam distintas entre docentes, estagiários e demais funcionários, o objetivo de contribuir com a educação de qualidade é o mesmo. Além disso, a convivência entre docentes e aqueles que ainda estão em formação proporciona momentos de compartilhamento, trocas e reflexão de práticas, que é benéfica para ambas as partes.

Por outro lado, uma das professoras traz o quanto a presença efetiva da coordenação pedagógica contribuiu para seu primeiro ano como docente regente, já que a fez se sentir mais segura e confiante. Este relato mostra quanto o acolhimento e apoio da equipe escolar se faz necessária para o desenvolvimento do trabalho do(a) professor(a).

4.3 Relação com as famílias

A escola - neste caso como local de atuação dos(as) professores(as) - e a família das crianças, são instituições que se relacionam constantemente, a fim de visar o desenvolvimento integral dos estudantes. Mas nesta relação,

Conforme o sentido piagetiano, a relação escola-família prevê o respeito mútuo, o que significa tornar paralelos os papéis de pais e professores, para que os pais garantam as possibilidades de exporem suas opiniões, ouvirem os professores sem receio de serem avaliados, criticados, trocarem pontos de vista (Caetano, 2004, p. 56).

Sendo assim, para alcançar seus objetivos relacionados à criança, esta relação deve ocorrer da maneira descrita pelo autor. Contudo, esta relação nem sempre acontece tranquilamente, e foi o que a professora Daiane destacou como um desafio: “Algumas mães me testavam o tempo todo, com bilhetes desagradáveis e falas com a direção também, pois sabiam que eu era nova, recém-formada e ainda eu aparentava ter menos idade do que eu tenho” (Trecho da carta de Daiane, 2022). É possível perceber que, possivelmente, as famílias estivessem inseguras quanto ao trabalho que estava sendo desenvolvido pela professora, e ainda relacionavam sua aparência, no sentido de idade, com a qualidade da educação oferecida por ela.

Socialmente, esta relação entre idade e experiência foi constituída supondo que aquele que possui mais idade possui mais experiências e conhecimentos. De certa forma, isto pode ocorrer, principalmente na profissão de docente, já que vivenciar as situações faz-nos refletir sobre estas e aperfeiçoá-las. Mas, um(a) professor(a), mesmo que aparentemente jovem, pode possuir mais experiências do que aquele que acabou de ingressar na carreira profissional. Neste aspecto, mesmo que pareça relevante, e identificado como um desafio aos professores(as) para se relacionar com as famílias, poucos estudos foram encontrados.

Na grade curricular, em ambos os currículos, 2009 e 2019, mesmo que a LDB 9.394/96 proponha - como já apontado - ações de interação com as famílias, não há nenhuma disciplina que tenha por objetivo refletir sobre possíveis

situações e orientar os estudantes do Curso de Pedagogia da UFPR referente às relações com as famílias.

Os momentos possíveis destas trocas de vivências e orientações sobre a relação familiar, podem ocorrer, de maneira isolada e superficial, nos debates levantados durante o currículo. Ou, como destacada a importância de propor a observação, nos períodos de vivências no “chão da escola”, nos estágios.

4.4 Sociedade e a visão para a/o docente

Para uma das professoras participantes, o desafio iniciou-se já na escolha de seguir carreira na profissão, diante do modo que o lecionar é visto pela sociedade. A figura que socialmente representa os(as) professores(as):

[...]são construções sociais e culturais, influenciadas pelo contexto e pelo momento histórico em que são elaboradas. Assim, em uma mesma localidade, é possível conviver com diferentes concepções de professor/a, de ensino e de escola (Arroyo, 2000 apud Campos et al., 2020, p. 97).

Para a docente, o incômodo - e desafio, para contrariá-lo - aconteceu pela escolha da profissão estar ligada à concepção de possuir um dom:

Não por acaso, essa idade coincide com minha própria idade, pois acredito que, para seguir esta profissão, é necessário que já nasçam como ímpeto desejo de mudança em si. Não se confunda, no entanto, com o mal falado “dom”, visto que torna o professor o enviado dos céus, e não - somos tão profissionais como os demais; Há apenas aqui o desejo frequente do verbo esperar (Trecho da carta de Jacqueline, 2022)

Segundo Campos, Gaspar e Morais (2020, p. 105-106), o contexto histórico, que ainda influencia na imagem tida do(a) professor(a) atualmente, é da imagem atribuída à ele nos séculos XVI e XX, quando a docência era associada como uma vocação, um dom, com que o indivíduo nascia. O autor ressalta que esta concepção ainda dificulta estabelecer a docência como uma profissão:

Estudos sobre a constituição epistemológica, pedagógica e histórica da docência evidenciam que a atividade ainda carece de muitos elementos para se

tornar reconhecida como um campo constituído por saberes próprios legitimados e respeitados (Campos et al., 2020, p. 97).

Encontramos esta carência, no relato:

Porém, por anos eu fugi deste caminho. Eu fui fazer faculdade de Design Gráfico - a qual não terminei, e faculdade de História, essa sim finalizada. Porém, ao me encontrar ali, eu me encontrei com outra coisa em mim - o desejo de ir atrás do que realmente sempre nutriu meu coração. Até ali o preconceito social da “professorinha” permeou minha vida, em todo o social (Trecho da carta de Jacqueline, 2022).

É diante desta dificuldade de consolidação, que a desvalorização da docência ocorre e gera preconceitos sociais que, por sua vez, afastam possíveis profissionais e dificultam o desenvolvimento da carreira docente, principalmente nos anos de estreia.

Considerações finais

Os(as) profissionais docentes vivem, historicamente, momentos de desafios que, dia a dia, têm o objetivo de serem superados. A pesquisa, por sua vez, se torna um aspecto interessante para entender e se aproximar dessas angústias, a fim de auxiliar a vencer este processo.

Diante do intuito de identificar os desafios no início da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de egressas do Curso de Pedagogia da UFPR, os objetivos específicos foram concluídos com as pesquisas bibliográficas, análise do currículo 2009 em que foram formadas - assim como a comparação com o novo currículo (2019) - e trocas de cartas pedagógicas com 3 professoras, que relataram sobre seus anos estreados como docente.

Assim, por meio das categorias de análise criadas e após o recebimento das cartas, foi possível identificar alguns desafios que, em comum, ou relatado apenas por uma, permeiam a atuação dos(as) professores(as) em seu início da docência. Por sua vez, as docentes identificam a importância e a necessidade de mais práticas e experiências para compor a formação de docentes, para que as articulem com a teoria, de modo a ser mais aproximada da realidade possível. Estas mesmas experiências poderiam reduzir os desafios enfrentados nas relações com as

famílias dos estudantes, já que esta realidade, quanto mais experiências, maior é a facilidade em lidar com as situações.

Além disso, esse olhar da sociedade para o(a) docente implica exatamente em ser outro desafio. Este que, historicamente, vem arduamente tentando ser modificado, mas que mesmo quando conquista mudanças, estas são pequenas e continuam a ser enraizadas aos olhares passados.

Mesmo sendo possível identificar estes desafios, a pesquisa poderia se prolongar através de outras trocas de cartas, que poderiam aproximar, ainda mais, o conhecimento sobre a formação - experiências e teorias - e a quais desafios estas implicam, bem com, aqueles que realmente permeiam somente o ano de estreia, alcançando ainda mais o objetivo de contribuir para a formação dos profissionais e para a Educação.

Percebe-se também que, mesmo as profissionais da Pedagogia estando em etapas diferentes - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental -, os desafios são independentes da área, pois, normalmente, estão ligados às lacunas deixadas durante o processo de formação.

Contudo, observa-se a importância da aproximação entre os Cursos de Pedagogia com os relatos dos(das) professores(as) que estão, efetivamente, na prática, a fim de evitar que passem por alguns que poderiam ser evitados se tivessem sido melhor conhecidos durante a formação - neste caso, os aqui apontados, provavelmente pelos momentos de observações da realidade e práticas.

Por fim, destaca-se a importância de que a formação docente não seja de forma tecnicista, e, sim, se faça diante de um currículo que possua a identidade do curso - afinal, é o único que prepara do início ao fim o profissional, e com esta intencionalidade de ser professor - com uma perspectiva crítica e de autonomia.

Como citar este artigo?

CARDOSO, S. R. J. Os desafios no início da docência para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Mosaico, São José do Rio Preto, v. 22, n. 01, p. 10-37, 2023.

Referências

CARDOSO, S. R. J.

AZEVEDO, J. et al. O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar. *Humanas Sociais & Aplicadas*, v. 2, n. 4, 2012.

CAETANO, L. Relação escola e família: uma proposta de parceria. *Dialógica*, v. 1, n. 1, p. 51-60, 2004.

CAMPOS, V. et al. Imagens e Identidades da Docência: ser, tornar-se e fazer-se professor, professora. *Ensino em Re-Vista*, v. 27, n. 1, p. 93-117, 2020.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

FERREIRA, Z. de O. M. *A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado*. 2017. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2017.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1991. 144 p. ISBN 8524904240.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GUISSO, L.; GESSER, M. Docência e processos de escolarização: desafios nos anos iniciais do ensino fundamental. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 39, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. de A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MARTINS, T. *Os desafios das professoras recém formadas e a atuação docente nos anos iniciais*. 2019. 62 p. Trabalho de conclusão de curso de graduação — Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MELO, J. Formação docente e a prática pedagógica: Os saberes docentes diante da prática pedagógica. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 11, Vol. 17, pp. 139-152. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959

PIMENTA, S. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. *Nuances: estudos sobre educação*, v. 3, n. 3, 1997.

STRECK, D. et al. (Ed.). *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Curitiba, 2018. p. 1-63

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Proposta de Reformulação Curricular para o Curso De Pedagogia. Curitiba, 2007. p. 1-346

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 1997.

Anexos

ANEXO 1 - AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE TCC

À PROFESSORA,

Com nossos cumprimentos, solicitamos autorização para a utilização do conteúdo entregue pela “Carta pedagógica” para compor o corpo de análise de uma pesquisa no âmbito de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulada, “OS DESAFIOS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”. Esse estudo será realizado pela acadêmica Suellen Renata Jamielniak Cardoso (GRR:20193113) do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Paraná. O mesmo será apresentado no dia 28 de fevereiro de 2023.

Este estudo tem como objetivo indicar quais os desafios enfrentados pelos recém formados(as) no início da docência, uma vez que esta fase profissional tem se destacado e impactado no cenário escolar. Desta forma, iremos considerar e analisar as relações destes com o processo de formação, o contato com a realidade, a junção entre a teoria e prática, e as ausências e excessos presentes nestes processos, buscando assim, contribuir acerca das discussões de aprimoramento pedagógico. Esta, se dará através da pesquisa qualitativa com caráter exploratório, qual utilizaremos como instrumento as cartas pedagógicas freirianas, que serão trocadas com recém formados(as) atuantes. Para analisar as informações serão criadas categorias de análise.

A fim de garantir um trabalho ético e respeitoso com nossos parceiros de pesquisa, nos comprometemos em não citar ao longo do texto o seu nome nem o local de trabalho. Solicitamos também a autorização para publicação dos resultados da pesquisa em eventos e revistas da área da educação.

Curitiba, 03 de fevereiro de 2023.

Professora orientadora responsável pela pesquisa: Dr^a Karina Rousseng Dal Pont

Setor de Educação da UFPR

Telefone: 48 996291969

E-mail: karinapont@ufpr.br

ASSINATURA DA PARTICIPANTE

Data: _____