

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

BRUNA CURY DE BARROS

SER PROFESSORA INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de
enfrentamentos e superações de dilemas

Araraquara - SP

2015

BRUNA CURY DE BARROS

SER PROFESSORA INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de
enfrentamentos e superações de dilemas

Trabalho de Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maristela Angotti

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.

2015

BRUNA CURY DE BARROS

SER PROFESSORA INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de
enfrentamentos e superações de dilemas

Trabalho de Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maristela Angotti

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 03/02/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^ª Dr^ª Maristela Angotti
UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Prof^ª Dr^ª Maria Regina Guarnieri
UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Prof^ª Dr^ª Emília Freitas de Lima
UFSCar/ São Carlos.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora Maristela Angotti que mesmo sem me conhecer acreditou em mim e me deu a oportunidade de trabalhar junto com ela! Obrigada por fazer parte desse processo cheio de desafios, superações e conquistas!

Às cinco professoras iniciantes participantes. A cada uma de vocês gostaria de dizer “MUITO OBRIGADA!” por confiaram em mim e no meu trabalho, por terem sido tão amáveis e sinceras. Sem vocês esse trabalho não teria se realizado!

Às professoras da banca de defesa Emília e Regina. Agradeço por terem aceitado ler o meu trabalho duas vezes. Muito obrigada pela leitura minuciosa, comentários, orientação e carinho que tiveram comigo.

Um eterno agradecimento aos meus pais! Obrigada pai e mãe pelo amor incondicional, por estarem sempre ao meu lado me dando força e inspiração! Amo vocês!

Aos meus queridos e amados irmãos Fá e Thá. Tenho (e sempre tive) vocês como exemplo! Vocês são os melhores irmãos, os meus melhores amigos e os melhores companheiros acadêmicos! Amo vocês!

À toda a minha família que mesmo estando pertinho ou longe fazem parte de mais essa conquista.

Agradeço a duas meninas muito especiais: À Erica. Miga, obrigada por deixar o Mestrado mais leve com as suas risadas, histórias e companhia. E à Alessandra. Ale, obrigada pela companhia de sempre, pelas conversas e pelo apoio!

Agradeço a todos os integrantes do Grupo GPEI por me acolherem ao longo desses dois anos e meio. Foi muito bom trabalhar, estudar e pesquisar com vocês!

Aos queridos amigos que encontrei na FCLAr em meio à loucura do Mestrado.

A todos os meus queridos amigos de longa data! Sem vocês a vida seria muito sem graça.

RESUMO

O presente trabalho se refere a uma pesquisa de abordagem qualitativa que teve como objetivo geral analisar o processo da constituição da profissionalidade de professoras iniciantes da Educação Infantil, considerando suas aprendizagens e desenvolvimento profissional neste período de inserção à carreira docente. Para o desenvolvimento da pesquisa participaram cinco professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP/RP) no ano de 2009. A coleta dos dados aconteceu por meio da realização de entrevistas individuais, sendo todas audiogravadas para posterior transcrição e análise. Por meio do embasamento teórico com autores da área de formação de professores e da Educação Infantil, como Angotti, Nóvoa, Guarnieri, Lima, Oliveira-Formosinho, André, dentre outros, foi possível a realização de uma análise sobre os aspectos constituintes do fazer docente na Educação Infantil, assim como sobre a formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional. Os depoimentos das cinco professoras demonstram que a fase de iniciação na docência é um momento de extrema importância para a constituição do ser professor, descobrimento sobre o fazer docente, rico em aprendizagens profissionais, dilemas, desafios e superações. As análises dos dados apontam para a importância da formação contínua do professor, para a influência do apoio institucional na inserção da carreira e aprendizagem profissional. Por fim, esta pesquisa contribuiu para demonstrar que a instituição de Educação Infantil é um espaço de aprendizagem mútua. Ao trabalhar, a iniciante aprende mais sobre a própria profissão, já a instituição educacional também se beneficia e aprende com aquela professora iniciante que está acolhendo, pois, mesmo sem experiência, ela pode trazer novas possibilidades de melhoria para o trabalho educativo.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de professores; Professoras iniciantes; Aprendizagem e Desenvolvimento profissional; Profissionalidade; Dilemas.

ABSTRACT

This study is a qualitative research that analyzes the constitution of the process of professionalism of beginning women teachers from Childhood Education considering their learning and professional development in this insertion period in the teacher career. Five beginning teachers formed in the Faculty of Education in the Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto (USP / RP) participate in the survey at 2009 year. The collect of data occurred conducting individual interviews and all of them were audio recorded for later transcription and analysis. The theoretical support from authors of the training teachers and early childhood education areas, as Angotti, Nóvoa, Guarnieri, Lima, Oliveira-Formosinho, Andrew, among others, conducting an analysis of the constituent aspects of the “to do” teaching in the childhood education, as well as on training, learning and professional development. The testimony of the five teachers shows that the initiation phase in teaching is a moment of extreme importance to the constitution of the teacher, discovery about doing teaching, rich in apprenticeships, dilemmas, challenges and overcomes. The data analysis points at the importance of the continuing education teacher, the influence of institutional support in the insertion of teaching career and professional learning. Finally, this research contributes to demonstrate that the Childhood Education Institution is a space of mutual learning. When the beginning teachers start to work, they learn more about the their profession and the educational institution also benefits itself and learn from that beginning teacher that the institution is welcoming, because even without experience, these teachers bring new possibilities for educational work.

Keys words: Childhood education; Teacher education; beginning teachers; Learning and professional development; Professionalism; Dilemmas.

LISTA DE QUADRO E FIGURAS

Quadro 1 – Caracterização das participantes.....	30
Figura 1 – Egressos de 2009 da FFCLRP/USP.....	26
Figura 2 – Atual situação profissional.....	27
Figura 3 – Professoras iniciantes da Educação Infantil.....	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

DCNCGP – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso em Graduação de Pedagogia.

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

EF – Ensino Fundamental.

EI – Educação Infantil.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

FCLAr – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

FFCLRP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
SEÇÃO 1.....	19
METODOLOGIA DE PESQUISA.....	19
SEÇÃO 2.....	35
A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CAMPO DE ESTUDO	35
2.1. A constituição da Educação Infantil.....	35
2.2. Profissionalidade e atuação docente na Educação Infantil.....	42
SEÇÃO 3.....	50
DE ESTUDANTES A PROFESSORES:.....	50
O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ O INÍCIO DA DOCÊNCIA	50
3.1. A formação das profissionais de EI	51
3.2. Inserção na carreira e desenvolvimento profissional.....	60
SEÇÃO 4.....	73
ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....	73
4.1. CONCEPÇÕES.....	74
As concepções sobre a Educação Infantil.....	74
Concepção sobre a profissional da EI	79
Dilemas na profissão e seus enfrentamentos.....	86
4.2. IDENTIFICAÇÕES COM A DOCÊNCIA NA EI	92
4.3. CULTURA INSTITUCIONAL	98
4.4. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	108
Formação inicial e continuada	108
O início da docência	115
Aprendizagem e desenvolvimento profissional.....	119
4.5. DESAFIOS E SUPERAÇÕES PROFISSIONAIS.....	128

Descobrimo os desafios da profissãõ	129
As conquistas profissionais.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
Referências Bibliográficas	148
Apêndices.....	153
Anexo	157

INTRODUÇÃO

Uma pesquisa sempre surge por interesse do próprio pesquisador em entender melhor sobre algum caso ou fenômeno, situação, problema, seja porque já compartilhou a vivência do alvo a ser pesquisado ou por curiosidade. A escolha em estudar sobre professores iniciantes na Educação Infantil¹ não foge à regra.

A minha formação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP no ano de 2009, propiciou o desenvolvimento do trabalho de iniciação científica intitulado “O trabalho docente em meio às frustrações: Análise de situações vivenciadas por estagiários e professores” (BARROS, 2009). Este trabalho objetivou compreender, dentre outros aspectos, sobre as decepções sentidas durante a realização dos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia por oito colegas de minha turma. Além das dificuldades e frustrações analisadas na pesquisa, retratou-se também quanto à concepção que esses futuros professores construíram sobre a atividade docente.

Finalizado esse ciclo de formação inicial, no ano de 2011 uma outra etapa foi iniciada quando ocupei o cargo como professora assistente iniciante em uma instituição privada de Educação Infantil, atuando em uma sala onde as crianças estavam na faixa etária de dois a três anos.

Essa não foi a minha primeira experiência em sala de aula, já que durante a graduação já havia realizado diversos estágios em variadas escolas públicas, inclusive em instituições de Educação Infantil. Todavia, era a primeira vez em que entrava em uma sala de aula como uma profissional graduada. Por isso, logo nos primeiros dias de atuação, percebi que a responsabilidade profissional, o modo de atuação e o vínculo afetivo com as crianças, com as famílias e com a equipe pedagógica da instituição eram muito diferentes de quando efetivamente havia estado na condição de estagiária.

Ao entrar na instituição educativa como profissional, passei a desvendar o cotidiano do trabalho docente, o ser profissional e as especificidades da Educação Infantil. Neste período o trabalho docente na Educação Infantil se mostrou ainda mais trabalhoso e exigente daquele que imaginava ser durante a minha formação inicial na faculdade.

Apesar da ótima formação recebida durante o curso de Pedagogia, muitas vezes questionava se realmente estava preparada para assumir tal tarefa. Dúvidas das mais variadas

¹ Doravante identificada por EI

vinham à minha mente: Como conversar com uma criança pequena? Como lidar com os conflitos existentes entre os pequenos? O que fazer em sala de aula? Como desenvolver uma prática pedagógica? Como auxiliar uma criança que apresenta muitas dificuldades? Como conversar com os pais? Como demonstrar aos pais a sua capacidade profissional? Como me relacionar com os colegas de profissão? E, acima de tudo isso, como conquistar a confiança de uma criança?

Após este susto inicial, o trabalho docente passou a ser visto por mim de uma forma diferente. Os desafios eram grandes sim, porém imensamente saborosos e recompensadores. Poder participar da infância e do processo de desenvolvimento de cada criança era bastante compensador quando os desafios tomavam grandes proporções e quase me faziam pensar em desistir da profissão.

Assumindo o papel de professora iniciante, encontrava-me em um período cheio de novidades, passando a me relacionar com o trabalho de forma a experimentar novas situações e atuações, passando também a descobrir as especificidades da prática docente na EI e a desvendar os aspectos com os quais mais me identificava na docência. Agora como professora estava, enfim, vivenciando a primeira fase do ciclo de vida profissional docente: a fase denominada como “descoberta”, segundo Huberman (2007). As experiências positivas vinculadas ao apoio institucional que me era oferecido e o estabelecimento do vínculo afetivo com as crianças se tornaram aspectos motivacionais para a permanência no trabalho.

Os desafios continuavam a aparecer frequentemente no cotidiano do trabalho, porém com o tempo, se fortalecia o sentimento pela busca de novas alternativas que me auxiliassem a superar essas dificuldades, fosse por meio da ajuda da coordenadora, de conversas informais com as colegas de trabalho, das reuniões pedagógicas da instituição e na releitura de livros e textos estudados durante a faculdade.

Todo o amparo recebido na instituição educativa foi extremamente importante para esse contínuo processo de aprendizagem, para que aprendesse sobre a profissão docente, sobre a Educação Infantil, sobre as crianças e sobre mim mesma no processo de formação como professora.

Passado um ano atuando como professora, o sentimento foi de que a formação como profissional não havia terminado no dia da formatura do curso de Pedagogia, mas que o processo de me formar professora se estendia a cada dia em que entrava na instituição educativa. Foi trabalhando como professora que também fui aprendendo a ser professora.

Foi pela reflexão sobre este processo de aprendizagem profissional, no descobrimento da profissão e nos desafios encontrados no cotidiano da docência que a proposta central deste

trabalho foi pensada e formulada. Ao vivenciar o cotidiano da docência, passei a me questionar também sobre como estariam àqueles colegas de turma que haviam participado de minha pesquisa no ano de 2009. Como estariam eles atualmente? Estão trabalhando como professores? Se sim, concebem o trabalho da mesma forma como pensavam quando eram estudantes de Pedagogia?

Após a entrada no Mestrado em Educação Escolar da FCLAr/UNESP e a participação no Grupo de Pesquisa *Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados*², a oportunidade de aprofundar o estudo e o conhecimento sobre a Educação Infantil e o trabalho pedagógico desta etapa educacional se colocou.

Foi lendo, estudando, refletindo e questionando sobre os mais diversos aspectos específicos da Educação Infantil, compreendendo a importância das instituições que atendem a primeira infância para o desenvolvimento da criança e o fazer pedagógico diferenciado da professora³ que atua neste espaço educativo, que, enfim, a pesquisadora amadureceu a proposta deste presente estudo, delimitando como campo de pesquisa os professores iniciantes que concluíram o curso de Pedagogia no ano de 2009 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) e que, atualmente, trabalham em instituições de Educação Infantil.

A partir daí, foram formulados os seguintes questionamentos como problematização ao presente trabalho: De todos os egressos do curso de Pedagogia da FFCLRP do ano de 2009, quais atualmente estão trabalhando como professores de Educação Infantil? Por que escolheram atuar neste nível educacional? Como a formação inicial supre as exigências/necessidades para a atuação no trabalho? Como estes professores iniciantes, formados em uma universidade pública, são vistos pelos seus pares, gestores, coordenadores? Quais são as dificuldades, realizações, decepções, que eles têm agora como professores? Quais as necessidades que a EI exige deles como profissionais e iniciantes na docência?

Ao levantar tais inquietações, este trabalho foi formulado com o propósito de discutir e elucidar o caminho de construção da profissionalidade percorrido por esses professores iniciantes, e por tantos outros, que em meio à sua prática pedagógica, no estabelecimento de

² **Grupo de Pesquisa Educação Infantil:** aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados (GPEI) coordenado pela Profª. Dra. Maristela Angotti.

³ Utiliza-se aqui o gênero feminino (professora) porque há predominância de mulheres que trabalham como professoras em instituições de Educação Infantil no Brasil.

relações com seus pares, crianças e gestores, na inserção de uma cultura institucional, se deparam com situações inusitadas, desafios e conquistas.

Apresenta-se como foco principal desta pesquisa uma análise sobre o período de iniciação das professoras à carreira docente na etapa da EI. A proposta deste estudo se justifica, justamente, pela importância que este momento significa para a constituição da profissionalidade dessas iniciantes. Desta forma, considera-se essa etapa permeada de “tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter equilíbrio pessoal” (NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 384).

É por meio da inserção na carreira que os iniciantes passam a descobrir aos poucos as dimensões do trabalho docente, as funções a serem desempenhadas, o como atuar, o estabelecimento de relações entre os sujeitos presentes na instituição, assim como tantos outros aspectos que constituem o ofício. Este período se caracteriza, portanto, por ser “dotado de características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a [o] profissional” (LIMA, 2004, p. 86).

Considerando os variados aspectos que envolvem os primeiros anos na carreira docente, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender e analisar o modo como as professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia da FFCLRP/USP concebem o trabalho docente na Educação Infantil, assim como analisar o processo formativo da profissionalidade dessas iniciantes, considerando suas aprendizagens e desenvolvimento profissional.

É pensando neste momento tão delicado e importante para o professor que se inicia na docência e ressaltando a importância de conhecer o professor em sua totalidade, descortinando sua trajetória de vida, formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional que é problematizado neste estudo o trabalho docente na Educação Infantil à luz da compreensão de professoras iniciantes.

Apesar de a temática merecer absoluta atenção e destaque nas pesquisas devido a importância desta fase inicial para a construção profissional e permanência do professor na profissão, nota-se que o assunto não tem sido explorado como deveria, assim como apontam as obras de Lima (2004), Mariano (2006) e Papi e Martins (2009), principalmente quando o foco dos estudos diz respeito às professoras iniciantes que atuam em instituições de Educação Infantil.

Em sua pesquisa, Mariano (2006) realizou um levantamento bibliográfico no banco de dados da CAPES quanto aos trabalhos científicos brasileiros produzidos entre os anos de 1995 e 2004. O autor constatou que das 24 (vinte e quatro) produções que pesquisaram sobre professores iniciantes, apenas o estudo de Angotti (1998) propôs analisar o processo de inserção de professoras recém formadas que foram atuar em instituições de Educação Infantil.

Outra pesquisa de levantamento bibliográfico na área também foi desenvolvida por Papi e Martins (2009). De acordo com a revisão das pesquisas apresentadas nos grupos de trabalho GT04 (Didática), GT08 (Formação de Professores) e GT14 (Sociologia da Educação) da ANPED durante a 28ª, 29ª e 30ª reuniões (anos de 2005, 2006 e 2007), constatou-se que do total de 236 trabalhos, apenas 14 tinham como temática principal os professores iniciantes. É interessante ressaltar que destas 14 (catorze) pesquisas, apenas 2 (duas) tinham como especificidade o estudo sobre professoras iniciantes na Educação Infantil.

Para conhecer as pesquisas produzidas nos últimos anos no Brasil sobre a temática, realizei um levantamento bibliográfico dos trabalhos publicados em encontros científicos nacionais de referência para a área educacional brasileira de âmbito nacional, são eles: ANPED e ENDIPE.

Primeiramente promovi um levantamento das pesquisas apresentadas da 30ª Reunião Anual da ANPED (ano de 2007) até a 36ª Reunião Anual da ANPED (ano de 2013). Para tal, buscou-se estudos referentes aos grupos de trabalho GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e o GT 08 (Formação de Professores). A partir da leitura dos títulos e, posteriormente, dos resumos dos trabalhos foi possível selecionar aqueles que tinham maior proximidade ao tema aqui analisado.

Após o levantamento realizado em cada uma dessas sete reuniões da ANPED foi constatado que dos 268 trabalhos apresentados nenhum se referiam ao estudo sobre professoras(es) iniciantes na Educação Infantil. Apesar de ter sido encontrado 4 (quatro) trabalhos que tratavam sobre a iniciação na docência no Ensino Superior e no Ensino Fundamental.

Referente ao ENDIPE foi feito um levantamento dos trabalhos publicados nas três últimas edições do encontro, sendo elas: XIV, XV e XVI, correspondentes aos anos de 2008, 2010 e 2012 respectivamente.

Assim como na ANPED, foram poucas as pesquisas encontradas na área de professores iniciantes. No XIV ENDIPE, após fazer o levantamento no subtema “Formação de professores e saberes docentes”, encontrou-se apenas uma publicação referente à temática. Já na XV edição, a revisão foi realizada nos subtemas “Educação Infantil” e “Formação Docente”, onde foram encontrados três trabalhos sobre a temática. Por fim, no XVI ENDIPE, foram pesquisados artigos publicados na temática “Política de formação inicial e continuada de professores”, sendo encontrados 2 (dois) trabalhos que tratavam sobre professores iniciantes e 2 (dois) que investigaram professoras em início da carreira na Educação Infantil, os quais são:

1. “Desafios enfrentados por professoras iniciantes no processo de docência” (ALMEIDA, A. M.; CALIL, P. A.): estudo exploratório tendo como sujeitos de pesquisa professoras de Educação Infantil em seu primeiro ano de experiência profissional;
2. “Diálogos e acompanhamento: a escrita de professores iniciantes a serviço” (MELIN, A. P.): se refere a uma pesquisa formação sobre a construção do trabalho e os desafios enfrentados por professoras iniciantes da Educação Infantil e por acadêmicos residentes.

De acordo com a revisão bibliográfica a partir da ANPED e do ENDIPE é notável o número reduzido de pesquisas referentes aos professores iniciantes, sendo ainda mais restrito o estudo sobre aqueles que atuam especificamente na Educação Infantil. Todavia, também é importante ressaltar que os trabalhos encontrados na revisão bibliográfica foram estudos publicados nos referidos encontros científicos, portanto tal fato não descarta a possibilidade de outros trabalhos brasileiros sobre professoras(es) iniciantes na Educação Infantil estarem sendo desenvolvidos.

Baseado nos dois trabalhos sobre professoras iniciantes na EI publicados no XVI ENDIPE, pode-se notar que a temática sobre as dificuldades e desafios sentidos no processo de iniciação à carreira docente ainda é enfatizada nas pesquisas. Além disso, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) também ressaltam que muitos trabalhos discutem as fases da profissão docente, porém poucos estudos se referem a este processo por quais passam as professoras da Educação Infantil.

A partir das revisões bibliográficas apresentadas até aqui fica evidente que, apesar da importância do tema, os estudos no Brasil ainda são poucos desenvolvidos e/ou publicados.

Outro aspecto enfatizado que também merece atenção se refere ao fato de que:

[...] o número de trabalhos encontrados e o que quantitativamente representam pode ser considerado indicativo de que as pesquisas que se dirigem a aspectos do desenvolvimento profissional de professores iniciantes, embora explorem um tema complexo e de grande relevância para a área de Formação de Professores, são ainda pouco enfatizadas (PAPI; MARTINS, 2009, s/p).

O posicionamento assumido por Papi e Martins (2009) ao defenderem a necessidade de uma maior valorização no desenvolvimento de pesquisas referentes ao processo de iniciação do professor à sua carreira é bastante coerente, já que esta etapa se apresenta como um momento de importância inquestionável para a constituição profissional docente. Mas para que este momento seja mais bem compreendido, para que programas de auxílio ao iniciante sejam desenvolvidos, é necessário um aumento considerável do número reduzido de estudos sobre a temática.

De acordo com esta posição, por meio do diálogo com autores da área de formação de professores e da Educação Infantil, como Angotti (1998, 2007, 2010), Guarnieri (1996), Lima (1996, 2004) Veenman (1988), Esteve (2007), Garcia (1992, 2009), nas seções que seguem é dado prosseguimento no aprofundamento teórico sobre o fazer docente, assim como uma análise sobre os dados empiricamente coletados em situação de entrevista com cinco professoras iniciantes da Educação Infantil.

Desta forma, a Seção 1 se destina à descrição da metodologia adotada para a produção da presente pesquisa, enfatizando os objetivos específicos, descrição do grupo das professoras iniciantes participantes, e os encaminhamentos metodológicos.

A Seção 2 intitulada “A Educação Infantil como campo de estudo” propõe-se a discussão quanto aos marcos legais importantes, a partir da década de 80, para a constituição das atuais instituições de Educação Infantil. Também é discutido nessa seção o papel da educadora de infância, as especificidades de seu fazer e a constituição de sua profissionalidade.

Na Seção 3 nomeada “De estudantes a professores: o caminho percorrido até o início da docência” analisa-se os cursos de formação inicial oferecidos aos futuros professores, a qualificação profissional das professoras de Educação Infantil, o importante momento da inserção das novas profissionais ao campo de trabalho e o seu processo de descobrimento da profissão, aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A Seção 4 destina-se à realização de uma análise sobre os dados coletados empiricamente com as cinco professoras iniciantes da Educação Infantil. Nesse momento desenvolve-se um diálogo entre os saberes, vivências e realizações das iniciantes com o referencial teórico assumido.

A última seção se refere às “Considerações Finais”. Nesse último espaço é exposto o processo de construção do trabalho, ressaltando aspectos mais impactantes que foram encontrados na análise das entrevistas das cinco professoras, apresentando os principais resultados obtidos e as contribuições produzidas a partir da presente pesquisa.

SEÇÃO 1**METODOLOGIA DE PESQUISA**

Nesta seção será apresentado o percurso metodológico do presente estudo, o qual se estrutura a partir da análise do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras iniciantes da Educação Infantil.

Ao estruturar uma pesquisa, inicialmente o pesquisador deve estar consciente de algum problema existente e a partir daí delimitá-lo em forma de uma pergunta. Os passos seguintes se destinam à formulação de hipótese(s), o que supõe um estudo sobre o fenômeno a ser analisado (caso já tenha sido pesquisado, o que a literatura apresenta? Quais são os dados já disponíveis?) e a construção de implicações lógicas sobre o fato. Por fim, através da coleta de novos dados, análise, interpretação e avaliação, verifica-se a veracidade da hipótese, construindo possíveis conclusões ao fenômeno problematizado (LAVILLE; DIONNE, 2008).

Toda formulação de problema encaminha o ser humano a investigar e compreender melhor as questões advindas desta realidade ou, até mesmo, propor soluções para modificar e melhorar a problemática analisada. Os problemas de pesquisa formulados por pesquisadores profissionais ou estudantes de mestrado e doutorado também não fogem à regra, porém “aparecem, ao menos em parte, mais delimitados graças à experiência e ao saber que acumularam, a tradição científica de sua área, a sua participação em uma espécie de comunidade intelectual que compartilhe preocupações idênticas ou semelhantes” (LAVILLE; DIONNE, 2008, p. 86).

Perante estes dizeres, conclui-se que os problemas de pesquisa surgem a partir do questionamento sobre a realidade vivenciada. O pesquisador, portanto, se aproxima da temática a ser estudada por meio de suas próprias experiências. E é esse o processo

[...] que acontece para todos os pesquisadores. Nossas experiências são, essencialmente, uma mistura de conhecimentos e de valores, dos quais nos dispomos, em maior ou menor quantidade, com mais ou menos variedade de amplitude e de domínio. Esses conhecimentos e esses valores os recebemos prontos e conservados, ou os aprendemos ou transformamos, adaptando-os; por vezes, nós mesmos os desenvolvemos (LAVILLE; DIONNE, 2008, p.89).

E assim como em toda pesquisa, o presente trabalho também surge a partir da formulação de um problema que foi vivenciado, observado e questionado pela própria pesquisadora.

Foi a partir da minha primeira experiência profissional e desafios enfrentados como professora iniciante em uma instituição de Educação Infantil que passei a refletir sobre a minha formação inicial, atuação, prática pedagógica e desafios enfrentados na carreira. Tal fato fez com que problematizasse sobre a realidade vivida também por meus colegas de turma que haviam se formado no curso de Pedagogia pela FFCLRP/USP no ano de 2009 e estavam se inserindo na profissão docente.

Quais os seus maiores desafios? Realizações? Conquistas profissionais? Teriam eles empatia com o trabalho na EI? Como estes professores iniciantes, após se formarem em Pedagogia, passaram a entender o trabalho na EI? O corpo pedagógico destas instituições auxiliam os professores que estão em início de carreira? Como estariam os sujeitos que participaram da pesquisa realizada em 2009? Eles compreendem o trabalho docente do mesmo modo de quando eram estudantes?

A experiência vivenciada na instituição de Educação Infantil e tais questionamentos formulados encaminharam para a delimitação da temática central que seria estudada: as professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil.

A partir de leituras de trabalhos, estudos e levantamento bibliográfico, pode-se notar que havia muitas pesquisas sobre professores em início de carreira, principalmente nas questões relativas às dificuldades enfrentadas por tais profissionais, porém ainda muito pouco foi produzido no Brasil sobre professores iniciantes que atuam em instituições de Educação Infantil.

Após refletir sobre a temática, estudá-la e delimitá-la, foi possível formular o problema desta pesquisa, o qual se encontra a seguir:

Como as professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia pela FFCLRP/USP no ano de 2009 compreendem o trabalho docente na Educação Infantil e como constroem a sua profissionalidade? Quais foram os processos formativos pelos quais estas iniciantes passaram no percurso de se tornarem professoras?

A fim de compreender e analisar o processo de aprendizagem, desenvolvimento e construção da profissionalidade das cinco professoras iniciantes, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar e refletir sobre a experiência vivida pelas egressas do curso de Pedagogia da FFCLRP/USP em seu trabalho como professoras na Educação Infantil, ressaltando as especificidades para a atuação profissional nesta etapa educacional, o processo de adaptação nas instituições educativas e o modo como analisam o seu fazer docente.
- Analisar sobre situações vivenciadas no contexto de trabalho e os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem, desenvolvimento profissional e construção da profissionalidade das iniciantes.
- Conhecer as situações de desafios enfrentadas pelos professores iniciantes dentro das instituições de Educação Infantil, e compreender a maneira como tais profissionais lidam e superam estes momentos, assim também como ressaltar as suas realizações profissionais;

Baseado nesta estruturação sobre a temática, o presente trabalho realiza um diálogo entre os autores estudados e pesquisas desenvolvidas relativas aos professores iniciantes, com os dados empíricos coletados no atual estudo, suas análises e discussões. Considero, assim, que “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento de seu trabalho” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18). Uma pesquisa nunca terá um fim em si mesma, pois, ao produzir um novo conhecimento, ela proporciona também a formulação de novos questionamentos, abrindo espaço para novas discussões.

Ao propor uma análise ao processo de construção da profissionalidade das professoras iniciantes e a maneira como estas profissionais concebem e realizam o trabalho pedagógico na Educação Infantil, define-se este estudo como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois aqui “[...] a principal preocupação do pesquisador é com um entendimento da maneira pela qual o indivíduo cria, modifica e interpreta o mundo em que ele se encontra [...]”

(MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 44). Ou seja, ao utilizar de um caráter qualitativo, tem-se o intuito de analisar a compreensão, interpretação e atuação dos sujeitos participantes nos diversos contextos sociais em que estão inseridos, buscando conhecer, assim, a realidade vivenciada pelos atores sociais e a prática social exercida ao contexto real (LANSKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Há um interesse, portanto, de conhecer de maneira aprofundada os percursos e vivências pelas quais passaram cinco professoras iniciantes no contexto institucional da Educação Infantil no período de inserção à carreira docente.

Para o desenvolvimento da pesquisa, delimitaram-se alguns critérios para a seleção dos sujeitos, sendo eles:

- Ser egresso do curso de Pedagogia da FFCLRP/USP no ano de 2009;
- Atuar como professor(a) na Educação Infantil;
- Ter um tempo de atuação profissional como professor(a) de até cinco anos;
- Para a participação de possíveis egressos que fizeram magistério e atuaram como professores antes de concluírem o curso de Pedagogia seria analisado o tempo de atuação como docente em serviço, não podendo ultrapassar o período máximo de cinco anos de experiência profissional.

Após a temática ter sido delimitada, a formulação do problema de pesquisa e criação dos critérios de seleção dos possíveis sujeitos participantes, os demais passos para o desenvolvimento do estudo foram encaminhados, os quais serão descritos nos próximos tópicos com maior detalhamento.

3.1. Procedimento Metodológico

Esta pesquisa se desenvolveu a partir de diversas etapas.

Após a delimitação do problema de pesquisa, foram estabelecidos o objetivo geral e os objetivos específicos, os quais nortearam o trabalho do início até a sua finalização. Assim, com a definição dos possíveis sujeitos que seriam estudados: *professores iniciantes formados*

em 2009 pelo curso de Pedagogia da FFCLRP/USP e que atuam em instituições de Educação Infantil dei prosseguimento à pesquisa realizando contato com todos estes sujeitos.

O contato inicial com os egressos para a apresentação da pesquisa foi realizado por endereço eletrônico no primeiro semestre de 2014. Neste primeiro contato encaminhei uma carta (ver Apêndice A) por correio eletrônico aos 40 (quarenta) egressos contendo uma breve apresentação da referida pesquisa, assim como um link que dava acesso a um pequeno questionário fechado (ver Apêndice B) referente a atual situação profissional dos sujeitos.

Do total de 40 egressos, apenas 20 (vinte) responderam ao questionário fechado. A partir do número de respondentes constatou-se que somente 10 (dez) professoras estavam, no momento atual trabalhando em instituições (públicas e/ou privadas) de Educação Infantil. Após este levantamento, entrei em contato por telefone e/ou através de mensagens por endereço eletrônico e rede social com estas dez professoras convidando-as a participarem da pesquisa (vale notar que estes dados numéricos referentes aos participantes da pesquisa serão descritos com maior detalhamento por meio dos gráficos expostos nas próximas subseções: “Os egressos da FFCLRP/USP em números” e “Professoras iniciantes participantes”).

Dando prosseguimento à pesquisa, para compreender e analisar de maneira mais aprofundada sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da profissionalidade das professoras iniciantes, deliberei que os dados fossem empiricamente coletados por meio de entrevistas individuais semiestruturadas.

Conforme aponta Gil (2011), a entrevista é uma técnica “[...] bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, [...] bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (p. 109). Ainda de acordo com o autor, a entrevista possibilita coletar dados referentes ao comportamento humano, a diversos aspectos pertencentes à vida social, além da possibilidade ampla de exploração e aprofundamento na obtenção das informações necessárias e objetivadas para o desenvolvimento da pesquisa.

O diálogo com as professoras foi norteado por um roteiro guia com algumas perguntas já previamente estabelecidas. Nota-se como ponto positivo das entrevistas semiestruturadas o fato de serem desenvolvidas de uma maneira mais “flexível”, ou seja, este tipo de entrevista não sujeita os participantes “a um programa fixo, que pode limitar as oportunidades de enriquecer os dados verbais e obter esclarecimentos sobre a maneira como

os entrevistados ‘veem’ e entendem o mundo” (HEYL, 2001⁴ apud LANSKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.174).

Possibilita-se, desta forma, liberdade tanto aos entrevistados ao poderem se posicionar e opinar sobre as questões realizadas, quanto ao entrevistador, já que permite a investigação mais aprofundada sobre algum tema relevante apontado pelo respondente.

Por meio da realização de entrevistas houve a possibilidade de explorar em profundidade o contexto atual vivido pelas professoras iniciantes nas instituições de EI, ressaltando seus questionamentos, desafios, dúvidas e conquistas surgidas ao longo da atuação profissional, assim como o modo que estas professoras compreendem a EI e o fazer docente nesta etapa educacional.

Ao dar a possibilidade dessas professoras se posicionarem quanto às suas perspectivas pessoais e profissionais, também foi favorecido a elas uma reflexão sobre o seu próprio fazer na EI e sobre a sua relação com o trabalho docente. Disponibilizou-se, então, um espaço para que as entrevistadas pudessem pensar e analisar o seu processo de aprendizagem desde a sua formação inicial no curso de Pedagogia até aos seus primeiros anos de experiência profissional e vivências no trabalho.

Formado um grupo de cinco professoras iniciantes (dentre elas, duas já haviam participado da pesquisa realizada em 2009), as entrevistas foram realizadas individualmente e somente após o consentimento das entrevistadas – todas assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (ver anexo A), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (número CAAE: 26254514.8.0000.5400), o qual esclarece os objetivos da pesquisa. Com a concordância das convidadas, as entrevistas foram áudio-gravadas para que, posteriormente, pudessem ser transcritas e as informações mais relevantes fossem selecionadas e analisadas.

As entrevistas foram realizadas em ambientes escolhidos pelas próprias professoras iniciantes. A primeira entrevista ocorreu dentro de uma sala de aula desocupada localizada em uma escola de Ensino Fundamental onde a professora iniciante P1 trabalhava; a segunda entrevista foi realizada na minha própria casa a pedido da iniciante P2; a terceira se desenvolveu em um pátio aberto da FFCLRP; a quarta e a quinta entrevistas das professoras P4 e P5 também ocorreram dentro da minha própria casa.

⁴ HEYL, B. Ethnographic interview. In: ATKINSON, P.; COFFEY, A.; DELAMONT, S.; LOFLAND, L. (eds.). **Handbook of Ethnography**. London: Sage, 2001.

Após as entrevistas e transcrição dos depoimentos foi realizada a análise dos dados coletados empiricamente. A análise iniciou-se com a leitura minuciosa de todas as entrevistas, uma condição para adentrar e se apropriar dos dados. Uma imersão necessária! Em cada entrevista trechos de maior interesse foram destacados e depois esmiuçados para que se pudesse atingir o objetivo deste trabalho. Com o levantamento das temáticas mais recorrentes nas cinco entrevistas foram agrupadas, foi possível o agrupamento e formulação dos cinco blocos temáticos presentes na seção de análise deste trabalho. A análise aconteceu pela articulação entre os depoimentos das entrevistadas e o embasamento teórico adotado.

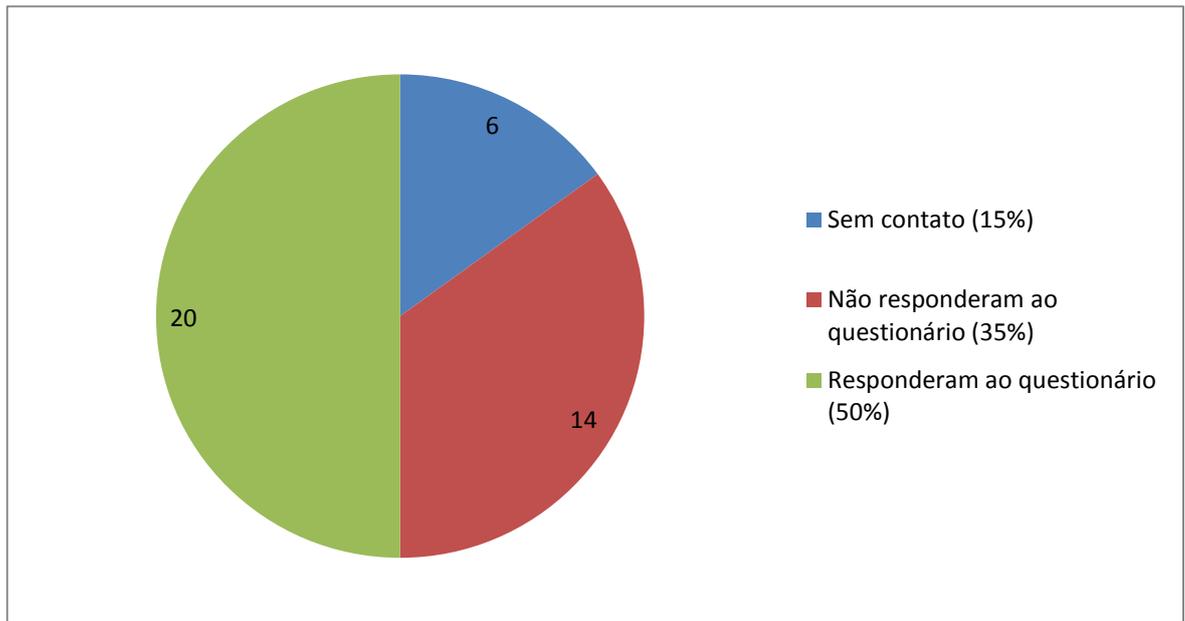
Por meio dos discursos proferidos, as professoras iniciantes me aproximaram aos caminhos não lineares pelos quais elas percorreram e ainda convivem na docência, ressaltando situações cotidianas de trabalho referentes à prática pedagógica, às relações interpessoais, aos processos de aprendizagem profissional e a construção da profissionalidade.

3.2. Os egressos da FFCLRP/USP em números

No total, 40 (quarenta) pedagogos concluíram o curso de Pedagogia da FFCLRP no ano de 2009. Destes 40 (quarenta) egressos, não foi possível o contato com apenas 6 (seis), já que não tive acesso nem ao telefone, endereço eletrônico e/ou rede social. Portanto, o contato e envio do questionário foi realizado para 34 (trinta e quatro) professores iniciantes deste grupo.

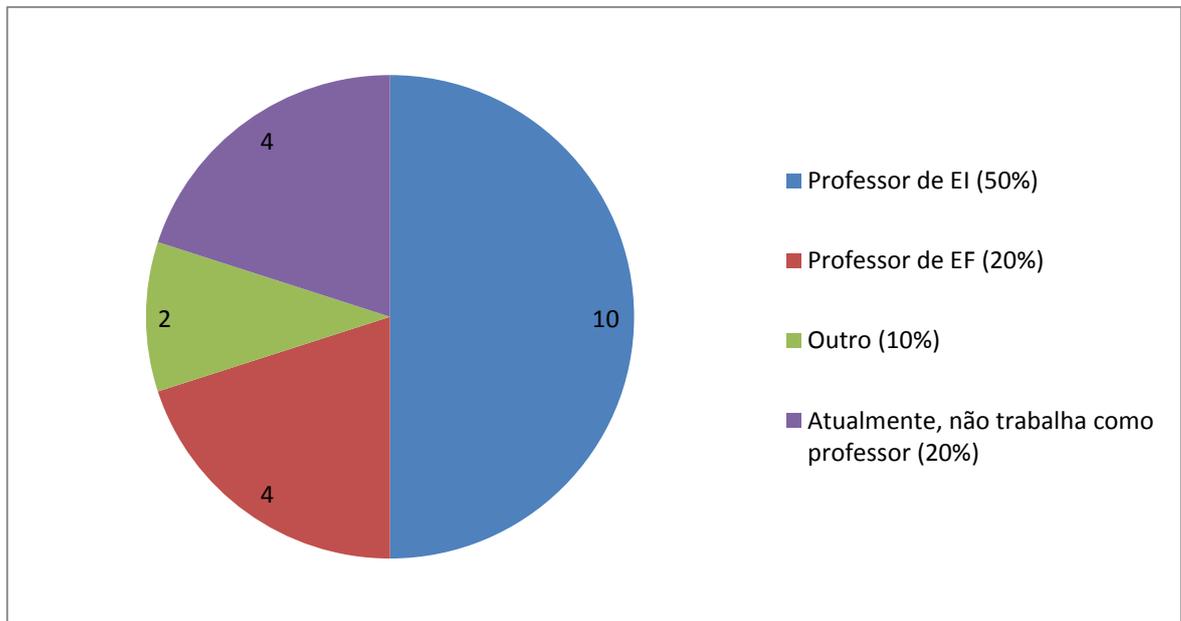
Como é demonstrado na “Figura 1”, nem todos os egressos contatados responderam o questionário. O número de sujeitos, portanto, aos quais seria feita uma seleção para possível participação na pesquisa foi reduzido a 20 (vinte).

FIGURA 1
Egressos de 2009 da FFCLRP/USP



A “Figura 2” demonstra que dentre os respondentes do questionário, a metade (total de 10 indivíduos) atua em instituições de Educação Infantil. Somente 6 (seis) pedagogos trabalham como professores no Ensino Fundamental e em outros níveis de ensino. Apenas 4 (quatro) egressos que responderam ao questionário não estão, atualmente, trabalhando como professores, apesar de já terem ocupado o cargo da docência após concluírem o curso de Pedagogia.

FIGURA 2

Atual situação profissional

Como o intuito deste trabalho era pesquisar aqueles professores que estão se iniciando na profissão, não era interessante entrevistar sujeitos que fizeram o curso de Magistério e atuaram como professores antes de ingressarem no curso de Pedagogia, ultrapassando o período de 5 anos de exercício na docência, já que tal fato não caracterizaria estes sujeitos como iniciantes, de acordo com o referencial teórico adotado.

Foi tomado, portanto, os devidos cuidados para que esta situação não acontecesse e, por isso, havia uma pergunta no questionário enviado por endereço eletrônico que indagava quem já havia atuado como professor antes de ingressar no curso de graduação. Apenas uma professora que trabalha na EI se enquadrava em tal situação. Desta forma, em vez de um grupo de 10 (dez) professoras iniciantes que atuam na EI, passei a ter nove (9) possíveis participantes da pesquisa.

Todas as nove profissionais foram convidadas a participarem das entrevistas individuais. O convite para a participação aconteceu por contato telefônico. Porém, apenas 5 (cinco) professoras iniciantes aceitaram o convite, as outras quatro (4) iniciantes justificaram não participarem por questões pessoais e/ou por não se sentirem à vontade em realizar uma entrevista “ao vivo”.

3.3. Professoras iniciantes participantes

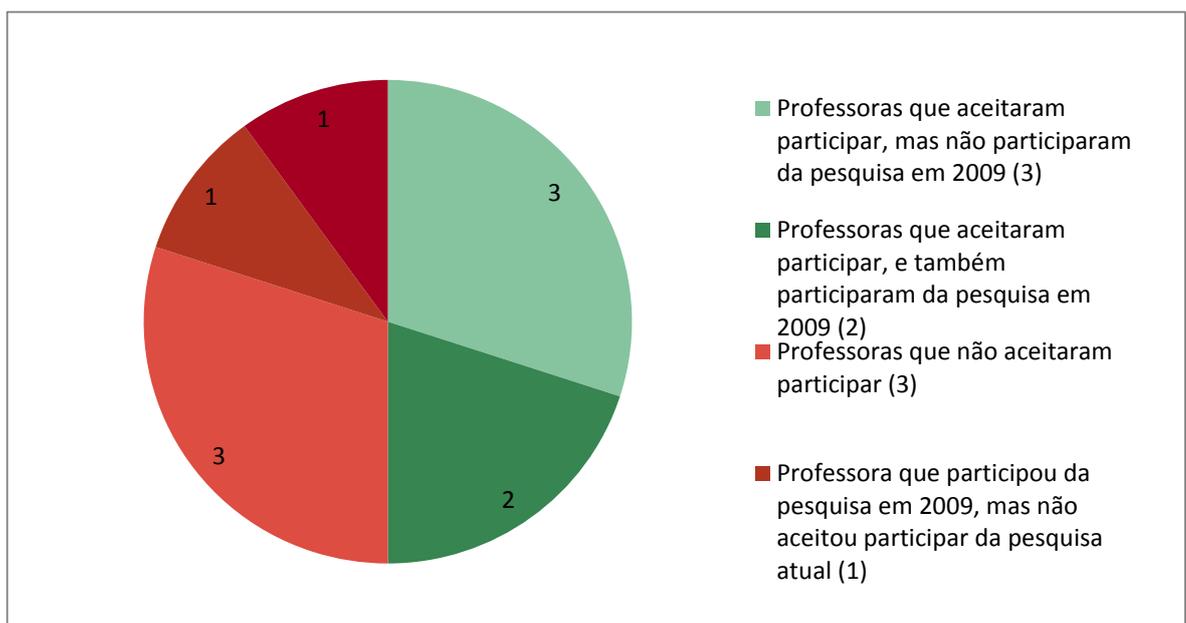
Como anunciado anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida por meio da realização de entrevistas individuais com cinco professoras iniciantes que atuam em instituições de rede pública e/ou privada de Educação Infantil no município de Ribeirão Preto.

Vale notar que foi também convidado a participar da pesquisa o mesmo grupo de 8 (oito) sujeitos entrevistados no estudo realizado em 2009, os quais na época ainda se encontravam na condição de alunos do curso de Pedagogia. Por meio de um contato pessoal com os possíveis participantes, concluiu-se que deste grupo de 8 (oito) egressos apenas 3 (três) atuavam em instituições de EI. Destas 3 (três) iniciantes, somente 2 (duas) concordaram em participar da atual pesquisa.

O grupo final das 5 (cinco) professoras iniciantes que foram entrevistadas, portanto, foi formado por 2 (duas) professoras iniciantes que participaram da pesquisa realizada em 2009 e por 3 (três) professoras que não participaram da pesquisa anterior, como demonstra a "Figura 3":

FIGURA 3

Professoras iniciantes da Educação Infantil



De acordo com as informações colhidas com as cinco professoras participantes foi possível formular um quadro síntese com as características de formação e atuação das iniciantes. Como garantia do anonimato das entrevistadas denominei cada sujeito como: P1 (Professora 1), P2, P3, P4 e P5.

QUADRO 1

Caracterização das participantes

Professora	Idade	Formação	Participou da pesquisa realizada em 2009?	Tempo de atuação na EI	Atua em mais de uma instituição de EI e/ou período?	Faixa etária das crianças que trabalha
P 1	28 anos	Licenciada em Pedagogia. Possui Mestrado em Educação.	Não.	De 2 a 3 anos.	Em um período em uma instituição de rede pública.	4-5 anos.
P 2*	25 anos	Licenciada em Pedagogia. Possui curso de especialização.	Sim.	De 4 a 5 anos.	Em um período em uma instituição de rede pública.	4-5 anos.
P 3	35 anos	Licenciada em Pedagogia. Não possui pós-graduação.	Não.	De 3 a 4 anos.	Em um período em uma instituição de rede pública.	2-3 anos.
P 4**	26 anos	Licenciada em Pedagogia. Possui curso de especialização.	Sim.	5 anos completos.	Atua na mesma instituição (rede privada) em dois períodos.	3-4 anos.
P5	28 anos	Licenciada em Pedagogia. Não possui pós-graduação.	Não.	5 anos completos.	Em um período em uma instituição de rede privada.	4-5 anos.

* Pouco tempo antes da realização da entrevista esta professora deixou o seu cargo na EI.

** Uma semana após a entrevista esta professora deixou o cargo na EI.

Um dado bastante significativo que vem demonstrado no Quadro 1 é que das cinco professoras entrevistadas, somente duas não possuem nenhum curso de Pós-Graduação. A professora P1 é Mestre em Educação, e as professoras P2 e P4 concluíram um curso de especialização.

Outro fato interessante a ser ressaltado é que todas as participantes trabalham como professoras (titular, assistente e/ou apoio) na Educação Infantil desde que concluíram o curso de Pedagogia. Ou seja, a primeira experiência profissional de todas foi em instituições de Educação Infantil. Além disso, até o momento da entrevista, as professoras P3 e P4 nunca haviam atuado como professoras em outro nível educacional.

As professoras iniciantes P1 e P3 trabalham em instituições da rede municipal da cidade de Ribeirão Preto. A professora P2 atuava em uma instituição de EI da rede pública do mesmo município, porém no primeiro semestre do ano de 2014 deixou a instituição em que trabalhava devido a falta de estrutura; atualmente, esta participante trabalha somente em um período em uma escola pública de Ensino Fundamental, ciclo 1. A professora P4 atuava em uma instituição de EI da rede particular, porém uma semana após a entrevista ela se desvincularia da instituição para assumir cargo público de docente numa sala de 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal. Por fim, a professora P5 atua em uma mesma instituição particular de EI desde quando era estudante do curso de Pedagogia, ela se inseriu nesta instituição como estagiária e permanece na unidade educacional até o presente momento.

3.4. Contextualizando a formação inicial dos participantes

A formação inicial exerce influência no modo como o professor concebe e entende a educação ou neste caso, mais especificamente, como o iniciante compreende a Educação Infantil e a própria aprendizagem, desenvolvimento e atuação profissional.

Por isso, neste espaço apresentarei uma breve caracterização do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Esta apresentação se torna importante para a contextualização do quadro

formativo oferecido pela faculdade, processo pelo qual as nossas entrevistadas passaram ao longo dos 4 (quatro) anos de sua formação inicial.

Para uma melhor compreensão da concepção educacional da faculdade, assim como a sua grade curricular, principalmente no que se refere à disciplina de Educação Infantil, me embaso aqui no currículo do referido curso⁵.

De acordo com o documento este curso de graduação teve seu início na FFCLRP/USP no ano de 2003. Sendo o seu Projeto Pedagógico reformulado em 2007, o currículo se adequa ao “Programa de Formação de Professores” da USP.

Desta forma, o currículo de número 59051 da Pedagogia da FFCLRP apresentava a seguinte configuração:

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, administrativamente configurado na Universidade de São Paulo, tem a duração mínima de 04 anos, cujo currículo número 59051, aprovado para o ano de 2008, com carga horária de 3.315 horas (2.175 horas de créditos-aula + 849 horas de crédito trabalho + 300 horas de disciplinas optativas livres), no qual o aluno deve cursar: 43 disciplinas obrigatórias, que atendem a formação comum, 27 disciplinas optativas livres (das quais os alunos devem cursar 300 horas como mínimo a compor o currículo) e 420 horas de estágio curricular supervisionado, consubstanciado nas disciplinas específicas de estágio (Ação Pedagógica Integrada – Ensino Fundamental I e II, Ação Pedagógica Integrada – Educação Infantil I e II; Atividades Práticas: Gestão do Processo Educativo) e as que contemplam carga horária de estágio (Didática II, Fundamentos Psicológicos da Educação III e Política Educacional e Organização da Escola Básica II) em consonância com a legislação vigente.

Segundo o mesmo documento, esta graduação não objetiva somente a formação e profissionalização do futuro professor, mas propõe-se a formar integralmente o educador, tornando-o um profissional crítico e atuante em diversas áreas da educação. Nota-se que o texto defende ser essencial a formação inicial e continuada para o desenvolvimento da reflexão individual e coletiva do pedagogo, fato inevitável para a construção de uma prática transformadora.

Desta forma, o curso de Pedagogia:

⁵ Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Currículo 59052, ano 2013.

Tem por princípios norteadores os processos de ensino e de aprendizagem, em suas especificidades, adequados às diferentes realidades educacionais, e o trabalho docente que envolve diversas situações perpassadas pelos aspectos econômicos, sociais, psicológicos e políticos.

[...] oferece ao pedagogo uma formação integrada para exercer a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e para atuar na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional (p.14).

Refletindo sobre o processo da formação de professores que irão atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o Projeto Pedagógico desta graduação destaca os estágios obrigatórios como práticas e vivências pedagógicas essenciais para a formação do educador.

De acordo com o texto, o estágio faz parte do processo educativo do futuro profissional favorecendo a articulação entre teoria e prática das diferentes disciplinas oferecidas durante a graduação. Na disciplina-estágio de Educação Infantil, por exemplo, é exigido dos estagiários a realização de um estudo de campo em uma instituição escolar pública, o que inclui observação em campo, formulação e aplicação de projetos de intervenção em sala e, por fim, a produção de um relatório de estágio constituindo a sistematização dos resultados referentes ao período trabalhado na escola.

A partir da leitura do Projeto Pedagógico nota-se que a proposta do curso de Pedagogia se fundamenta na formação de um profissional da educação que tenha um olhar questionador e reflexivo sobre o seu contexto de trabalho.

Outro aspecto de relevância do curso se vincula à realização de estágios obrigatórios no decorrer da formação inicial para que o futuro professor já tenha contato com a realidade da profissão, inserindo-se no contexto de trabalho em escolas da rede pública tanto no Ensino Fundamental, ciclo1, como na Educação Infantil. A proposta desta prática pedagógica difere também no quesito de atuação do estagiário na instituição em que estará trabalhando, já que este aluno deverá desenvolver práticas de observação, ensino e avaliação.

A partir de tais informações, foi possível ter o conhecimento que as professoras iniciantes tiveram disciplinas e estágios vinculadas à Educação Infantil durante a formação inicial. O que pressupõe que todas já haviam tido ao menos um contato mínimo com o contexto de trabalho nesta etapa educacional.

Após essa apresentação do encaminhamento metodológico da pesquisa, darei prosseguimento no trabalho com duas seções de discussão teórica que trazem uma

bibliografia que fundamenta o presente estudo. A seguir analisa-se, portanto, aspectos relacionados à Educação Infantil, ao trabalho pedagógico desenvolvido nessa etapa educacional, à formação inicial e continuada das professoras de EI e ao processo de inserção das iniciantes no contexto de trabalho, ressaltando os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

SEÇÃO 2**A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO CAMPO DE ESTUDO**

Nesta seção coloca-se a Educação Infantil como campo de estudo, enfatizando importantes marcos legais na constituição desta etapa educacional, a importância de sua concepção educativa para o desenvolvimento das crianças pequenas, dando também destaque aos profissionais que ali atuam.

O entendimento sobre o tipo de educação oferecida às crianças pequenas, sobre a finalidade da Educação Infantil, sobre o caráter específico e peculiar destas unidades educacionais, irá influenciar de maneira direta sobre o modo como o trabalho docente é organizado. Tal fato também dá indícios sobre como a profissionalidade da educadora é compreendida. Aos olhos políticos, sociais, institucionais, as professoras da EI são consideradas profissionais? É necessária uma formação condizente para atuar nas instituições educacionais?

Para discussão referente ao contexto histórico, político e social o qual as instituições de Educação Infantil estiveram inseridas nas últimas décadas até os dias atuais, bem como para a problematização do fazer docente nesta etapa educacional, a seguir se encontram as subseções “A constituição da Educação Infantil” e “Profissionalidade e atuação docente na Educação Infantil” que apresentam um diálogo sobre a temática através das teorias defendidas por alguns autores como, por exemplo, Angotti (2007; 2010), Assis (2009; 2010), Kuhlmann Jr. (2000), Oliveira-Formosinho (2011).

2.1. A constituição da Educação Infantil

Apesar do longo período temporal desde o nascimento da primeira instituição destinada à educação e ao cuidado de crianças pequenas, pode-se ainda notar certos resquícios da raiz assistencial e do papel da educadora relacionado a uma prática materna em algumas unidades de EI atualmente. Considerando, então, o fato de que o caráter da EI ainda transita entre o assistencialismo e o pedagógico, deve-se questionar quanto à divergência entre a

proposta educacional presente em documentos legais de âmbito nacional com as práticas desenvolvidas no interior destas instituições.

Claro que alguns marcos importantes, principalmente no contexto legal, aconteceram em território nacional nas últimas décadas, revertendo a finalidade, direcionamento e proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil. Portanto,

para que consigamos entender a complexa situação do trabalho docente inserido nas instituições para o atendimento pré-escolar, torna-se importante retomarmos alguns fatores do contexto político e social e das tendências teóricas do campo educacional que consideramos geradores da atual situação (ANGOTTI, 2007, p.51).

Apesar da discussão sobre a qualidade da Educação Infantil ter tido maior destaque na década de 90, as décadas de 70 e 80 deram o início a muitas mobilizações sociais promovidas por profissionais da educação, especialistas, pesquisadores e comunidade que reivindicavam novas diretrizes legais e a expansão do direito da criança pequena à educação (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

Devido a esta pressão social, o poder público passou a ampliar vagas para o atendimento dessas crianças em creches e pré-escolas, entretanto pouco se investiu na qualidade da educação. Com isso, muitos aspectos precários revelaram-se nas instituições de EI, como: falta de materiais, profissionais com pouca ou nenhuma formação, estrutura física ruim dos prédios, ausência de projeto pedagógico (CAMPOS; FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006).

Desta forma,

A preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas (CAMPOS; FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006, p. 90).

Somado à luta pelo oferecimento e garantia de uma educação de qualidade oferecida pelas instituições de Educação Infantil, os profissionais da educação também se mobilizavam na defesa da inserção de uma proposta **educacional** em creches e não somente nas pré-escolas, e para melhoria nas condições de trabalho (KUHLMANN JR, 2000).

O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil. Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. [...]

Daí a proposta de que as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança (KUHLMANN JR, 2000, p.12).

Foi somente em 1988 com a promulgação da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) que pela primeira vez é designada como dever do Estado a garantia da Educação Infantil, através de creche e pré-escola, para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade (atualmente o atendimento é definido para crianças de zero a cinco anos, de acordo com a Lei nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006, que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos).

Angotti (2007) ressalta sobre o avanço conquistado a partir da Constituição Federal de 1988, quando o atendimento educacional para crianças com idade inferior aos 7 (sete) anos (objetivando o desenvolvimento integral infantil) passa a ser garantido legalmente. Este fato provoca um afastamento da concepção de “amparo” e “assistência” até então vinculada às creches e pré-escolas.

Princípios e conquistas firmadas pela Constituição de 1988 foram mantidos com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96; BRASIL, 1996). A LDB, em suas atribuições legais, também vem marcar a história do sistema educacional brasileiro ao designar e dinamizar a educação como dever da família e do Estado, passando a definir a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, conforme o Art. 29 que define: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A LDB (BRASIL, 1996) apresenta uma perspectiva educativa da Educação Infantil diferenciada, fortalecendo a ideia de que as instituições pedagógicas que atendem a primeira infância devam promover em seu interior uma educação global, que inclua tanto o cuidado com a criança, como a todos os aspectos relacionados ao seu desenvolvimento como pessoa e

cidadão. A responsabilidade da educação das crianças pequenas passa, agora, a ser compartilhada entre família e Estado.

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) analisam sobre duas principais mudanças promovidas pela LDB e as suas consequências. A primeira diz respeito à introdução da EI como primeira etapa da Educação Básica, tal fato fez com que “prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem para o âmbito dos órgãos de educação a responsabilidade pelas redes de creche”. O outro aspecto se refere à exigência de formação em ensino superior para as profissionais que viessem a trabalhar com as crianças pequenas em instituições de EI. Quanto a este aspecto percebeu-se que assim como certos estados e prefeituras organizaram cursos de formação para as educadoras leigas que já trabalhavam na rede, também houve muita contestação de algumas entidades buscando alternativas para fugir da exigência legal. Essa atitude demonstra como a EI é desvalorizada e, devido a isso, há pouco investimento até mesmo para a qualificação profissional daqueles que atuam nessa etapa.

Assim como a LDB trouxe conquistas relevantes ao estabelecer critérios que ressaltavam a importância do trabalho educativo na EI, alguns outros documentos oficiais também foram importantes para a história desta etapa, como: *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança* (1995); *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI – BRASIL, 1998); *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI – BRASIL, 2009). Vale notar que os dois primeiros documentos não serem referências de obrigação legal como a Constituição (1988), a LDB e as DCNEIs.

Todos os documentos citados, sustentados pelos instrumentos de caráter mandatórios, indicam determinados critérios de qualidade necessários às instituições de Educação Infantil para que estas possam atingir, de modo satisfatório, o objetivo do atendimento educacional de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. Objetivos esses que envolvem a promoção do desenvolvimento integral destas crianças, o desenvolvimento de práticas de integração entre cuidado e educação, a organização de ambiente rico para que a criança se sinta segura para que descubra a si mesma e ao mundo externo.

Deve ser destacada também a importância das DCNEIs (BRASIL, 2009) nesse novo olhar sobre a criança pequena, bem como sobre a perspectiva educativa que as práticas promovidas na EI devem estar embasadas. De acordo com o instrumento legal, essa etapa educacional deve ser entendida como um espaço institucional não doméstico. O currículo

deve ser construído pensando na criança como o centro do planejamento educativo, compreendendo, nessa perspectiva, a criança como um sujeito histórico, de direitos e produtor de cultura que possui singularidades, que interage com o mundo ao seu redor, que brinca, deseja, imagina e aprende.

Sustentado nesta concepção, o trabalho pedagógico desenvolvido na EI deve respeitar princípios éticos, estéticos e políticos, articulando experiências, saberes e conhecimentos a fim de promover o desenvolvimento infantil.

De acordo com as DCNEIs,

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

O processo educativo na Educação Infantil, desta forma, é concebido como indissociável do cuidado e das dimensões afetiva, motora, cultural, cognitiva, tornando também necessário neste processo a participação das famílias e o reconhecimento das especificidades das faixas etárias e singularidades de cada criança que frequenta a instituição. O trabalho junto às crianças de zero a cinco anos deve garantir o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, sem que promovam práticas pedagógicas que antecipem os conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009). Ou seja, a EI deve respeitar a faixa etária e o processo de desenvolvimento que as crianças atendidas se encontram, as práticas pedagógicas desta forma devem estar em conformidade com os objetivos da EI. Todos os conteúdos trabalhados devem visar a promoção da constituição da criança como ser humana, um sujeito de direitos, uma cidadã.

A legitimação e solidificação das diretrizes se relacionam à concepção diferenciada sobre a criança, bem como na consideração de todas as necessidades infantis, suas especificidades e singularidades no processo educativo. De acordo com Ostetto (2011), foi por meio desse novo olhar sobre a criança e o respeito ao direito de poder vivenciar a infância que se descortinou a complexidade e especificidades da Educação Infantil, colocando a criança como elemento central na construção e organização da prática pedagógica.

Assim, quando a criança passou a ser entendida como um sujeito que “já é”, que é produtora de cultura, que está imersa a um contexto histórico, social e cultural, que possui vontades, desejos e necessidades, que interage com o mundo de uma maneira única por meio das diversas linguagens e expressões, surgiu enfim

[...] a necessidade de constituição de projetos e propostas educativas que considerem **as crianças**, bem como seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos socioeconômicos, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais, como referências na dinâmica pedagógica (OSTETTO, 2011, p. 156).

Por isso o currículo da Educação Infantil deve contemplar não somente conteúdos e/ou conhecimentos, mas as múltiplas linguagens e múltiplas formas do “ser criança”, colocando a criança como um sujeito em constante formação, em desenvolvimento e que é ativo no seu processo de aprendizagem. Assim, “não mais o conteúdo ou a atividade pedagógica situam-se no centro da discussão. Em primeiro plano aparecem meninos e meninas, mudando o ponto de vista da cena pedagógica: é preciso olhar e conhecer as crianças” (OSTETTO, 2011, p.156).

As crianças atendidas na EI se interessam pelo o quê? Pelo o que desejam? A organização da prática deve ser norteada por esses interesses, deve ter como objetivo aguçar a curiosidade infantil, deve estimular a observação da criança sobre as coisas que a rondam, deve possibilitar que elas interajam socialmente, que provem do mundo.

Estes fundamentos afastam a perspectiva assistencial na EI, porque o cuidado deve ser concebido como parte integrante da prática educativa, educar é ter o cuidado para com a criança. Tal perspectiva também se distancia do conceito de “ensino” e de uma etapa de “preparação para”, já que a EI tem uma finalidade educativa própria, onde o ensino é apenas uma consequência da promoção de uma prática que visa estimular o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos possíveis.

A Educação Infantil, portanto, é um momento bastante importante para a criança no seu processo de constituir-se, de conhecer a si mesma e se envolver a todos os aspectos sociais e culturais presentes no contexto em que vive, de explorar, de ser ouvida, de desenvolver-se, de poder observar, de interagir, de brincar, de descobrir coisas novas. As DCNEIs vem a confirmar esse compromisso educativo integrador que deve fundamentar as práticas pedagógicas nas instituições.

Apesar dos avanços legais conseguidos com a incorporação da Educação Infantil à Educação Básica, e com a formulação de documentos que ressaltam a importância de creches e pré-escolas para a formação pessoal e social da criança pequena, ainda não se conseguiu retirar o caráter assistencial na EI construído ao longo da história e nem tampouco a perspectiva de etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

De acordo com Assis (2009), tanto as instituições desta etapa educacional assim como as práticas pedagógicas e educativas desenvolvidas em seu interior ainda sofrem influência de discursos dominantes “e personificam pensamentos, conceitos e éticas que prevalecem em um determinado momento em uma determinada sociedade” (ASSIS, 2009, p.38).

A atuação junto às crianças pequenas associada a um trabalho materno, doméstico, ainda está presente nas práticas das instituições. A dissociação do cuidado ao caráter educacional nesta etapa ainda se mantém, como se o cuidado com o corpo não fizesse parte do fazer docente, como se trocar fraldas e auxiliar a criança na alimentação diminuísse a atuação pedagógica e educativa da professora. Porém conceber creche e pré-escola como uma extensão “de casa” é desqualificar a importância desta educação, logo também acaba por degradar o corpo docente (KUHLMANN JR, 2000).

Os avanços até aqui alcançados não revelam, ainda, estado satisfatório em relação à situação da *educação pré-escolar*. Muito foi conseguido, isto é inegável, porém nos falta assumir em teoria e na prática a construção de concepções claras, de um ideário que expresse a essência pedagógica, formativa, singular para o momento de vida no qual se encontram as crianças de faixa etária anterior aos 7 anos. (ANGOTTI, 2007, p.53-54, grifo da autora).

Ao não conseguir achar um ponto de equilíbrio entre cuidar e educar, estão a criar uma educação infantil fragmentada que ou oferece uma proposta escolarizante para crianças pequenas ou, então, serve como uma instituição assistencial ao restringir suas práticas somente ao cuidado, alimentação e higiene.

A mudança no modo de olhar e entender a criança e a vivência de infância proporcionou uma modificação na estruturação da ação educativa e pedagógica desenvolvida nas dependências das instituições de Educação Infantil. É possível entender e identificar nestas modificações a responsabilidade social sobre a criança, seus direitos e oferecimento de uma educação de qualidade (ROCHA, 1998). O olhar atento sobre como a Educação Infantil

vem sendo tratada e organizada faz questionar sobre que tipo de educação e formação cidadã está sendo oferecida às crianças.

Sendo, portanto, este nível educacional definido por caráter e especificidade próprio ao modo de acolher e educar as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, as professoras têm o dever em promover práticas pedagógicas distintas às desenvolvidas no Ensino Fundamental. Assim sendo, as relações educativas na EI “se dão num espaço institucional cuja função precípua é a educação e o cuidado da criança, como elementos indissociáveis” (ROCHA, 1998, p. 6).

Contemplar estes fazeres nas instituições não é tão simples. Por isso, como defende Angotti (2010), a EI ainda necessita de professoras bem formadas e qualificadas que passem a entender esta etapa educacional como de fato uma *educação* e não *ensino*. Necessita-se, ainda, que a sociedade e as próprias professoras passem a ser vistas e se vejam como profissionais da educação que realmente são, e não como pajens, babás, monitores, cuidadores. Luta-se para que a formação inicial possa dar fundamentos e qualificação adequada e necessária para que as professoras saibam atuar e desenvolver um trabalho coerente com a fase específica de desenvolvimento em que estas crianças se encontram e que possam respeitar a singularidade de cada criança, seus direitos e suas identidades. Espera-se, por fim, que as instituições de EI promovam espaços para que as crianças se expressem, aprendam, brinquem, oferecendo uma educação que garanta o desenvolvimento infantil de todos os seus aspectos constitutivos, sejam eles afetivo, emocional, motor, psicológico, cognitivo, sem deixar de lado as questões relativas à criação e expressão singulares na criança, essenciais na construção de seu processo identitário, conforme expresso nas DCNEIs.

2.2. Profissionalidade e atuação docente na Educação Infantil

Apesar da alteração na finalidade da EI desde a sua criação, nos marcos legais dissociando o caráter assistencialista nesta etapa e assumindo um importante papel na educação de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, nota-se ainda uma desvalorização referente às instituições educativas que atendem a primeira infância, assim como às profissionais que nelas atuam.

Destaca-se e reafirma-se o posicionamento de Assis (2010) ao criticar que “ainda que a legislação coloque a Educação Infantil como parte da Educação Básica [...], essa mesma legislação não lhe dá condições de expansão e melhorias, tanto no que diz respeito ao trabalho educativo, como no que se refere à formação e valorização das profissionais” (p. 91). A autora ainda demonstra que, apesar de alguns avanços conseguidos para a melhoria da EI no Brasil, inclusive quanto à exigência legal de atuação de professoras com formação condizente ao cargo, nota-se ainda um grande número de pessoas despreparadas profissionalmente e com uma baixa formação atuando em creches e pré-escolas.

Assim, importa na continuidade deste trabalho, adentrar na discussão sobre as questões relativas à profissionalidade e ao fazer docente daquelas que atuam na Educação Infantil, etapa educacional tão significativa e importante para o desenvolvimento das crianças pequenas.

Ao imaginar um professor, o que você espera dele como um profissional? Quais as características e habilidades necessárias para o desempenho da profissão? O que é específico da função docente? Para Contreras (2012), este imaginário social criado sobre o que seria um profissional, somado à representatividade do professor, transportam determinados valores ocupacionais relativos aos aspectos característicos e necessários para a realização do trabalho docente.

Como pode, então, ser definido o termo profissionalidade?

Dentro da literatura existem diversas perspectivas conceituais para analisar a profissionalidade. De modo geral, o sentido do termo pode estar relacionado “a construção da identidade pessoal, de cada indivíduo, à sua inserção no mundo do trabalho. Profissionalidade, portanto, é uma ideia ligada a uma realidade em acelerada mutação” (LUDKE; BOING, 2010, s/p).

Por estar constantemente em elaboração, o conceito da profissionalidade deve ser analisado em função do contexto histórico e social. Deve-se também levar em consideração o entendimento sob três contextos diferentes que estão interligados, os quais são: *contexto pedagógico* que definirá as funções relacionadas ao professor; *contexto profissional dos professores*, o qual apresenta um modelo de comportamento profissional aceito; e, por fim, *contexto sociocultural* que legitima determinados valores e conteúdos. Desta maneira, a profissionalidade docente pode ser considerada como um conjunto de aspectos importantes e

que são específicos da prática docente como, por exemplo, comportamento, habilidades, conhecimento, destrezas, atitudes (SACRISTÁN, 1999).

Ao se referir à profissionalidade como “as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”, Contreras (2012, p.82) afirma que a defesa pela profissionalidade docente visa uma maior uniformidade entre o posto de trabalho e as exigências inerentes à prática do ensino. A partir de tal postulação, reivindica-se uma formação de maior qualidade, capacitação, responsabilidade sobre o trabalho, compromisso social, dentre outros aspectos.

Essas exigências não fazem referência somente às condições básicas para o exercício da profissão, mas são necessárias para uma qualificação e consolidação da autonomia aos docentes, pois considera-se que:

É praticamente impossível realizar todas as funções, que publicamente são reconhecidas como necessárias para o bom desempenho do trabalho educativo, se não se dispõe da capacidade de decidir de modo responsável a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta na qual ele tenta se realizar. A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente (CONTRERAS, 2012, p.80-81).

Levando em consideração o conceito do termo, assim como os aspectos referentes a ele, pode-se afirmar que apesar das professoras que atuam na Educação Infantil desempenharem um papel similar ao de profissionais que atuam em outros níveis educacionais, aquelas também se caracterizam por uma profissionalidade muito específica.

A singularidade da profissionalidade das professoras de EI se vincula ao fato de atuarem com crianças pequenas, as quais estão em pleno processo de desenvolvimento (afetivo, cognitivo, social, físico) e, por isso, possuem certa vulnerabilidade e necessidades específicas. Estes fatores que remetem a dependência da criança pequena para com a sua educadora influenciará fortemente o fazer pedagógico da profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Devido a tal fator, as características pessoais da professora também possuem um peso bastante significativo no perfil profissional. Isso porque na EI o

[...] componente das relações é muito forte. A relação constitui, provavelmente, o recurso fundamental na hora de trabalhar com crianças pequenas. Qualquer possibilidade de educação passa pelo estabelecimento de vínculos de relação [...] positivos. E da mesma maneira, a maior parte dos problemas que tem início nesta etapa [...] são concomitantes com relações criança-adulto mal estabelecidas. (ZABALZA, 1998, p.27)

A relação de proximidade entre professora e criança constitui elemento fundamental na Educação Infantil. O vínculo afetivo estabelecido é essencial para a professora conquistar a confiança da criança pequena e, a partir daí, conseguir desenvolver diversas tarefas que abrangem desde aspectos relacionados aos cuidados, como a higiene, alimentação, segurança, até ações que envolvem atividades lúdicas, práticas de socialização, desenvolvimento.

Quando a criança estabelece uma relação de confiança com sua educadora e com o ambiente pedagógico na qual está inserida, ela se sente segura para aprender, interagir, descobrir. É a partir dessas experiências de aprendizado e de trocas entre os sujeitos presentes no ambiente educacional (crianças de variadas idades, professoras, funcionários, pais) que é possível construir as bases para que aconteça o desenvolvimento infantil em sua totalidade, a consolidação da autonomia e o amadurecimento emocional dos pequenos.

A concepção educacional dessa etapa se diferencia de qualquer outra por considerar que a aprendizagem ocorre a todo momento, em situações variadas e com diversos parceiros, sejam eles as próprias crianças, professoras, funcionários, famílias. A aprendizagem acontece, portanto, no desenvolvimento das brincadeiras simbólicas, na interação com o outro, em situações sensoriais, não ficando restrito ao ensino de conteúdos, aos momentos de atividades dirigidas, aos “trabalhinhos” e tarefas (OSTETTO, 2011).

Através de tal concepção, nota-se como o fazer pedagógico na EI pode ser compreendido de uma maneira muito mais abrangente e complexa se comparada com a proposta pedagógica ainda promovida nas escolas do Ensino Fundamental, a qual

[...] tem por objetivo a aprendizagem pelo domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Ou seja, o foco é em ensino, didática, conteúdos disciplinares, alunos. Essa pedagogia, no entanto não é adequada para pensarmos a educação das crianças com menos de seis anos que frequentam creches e pré-escolas. Isso porque a ênfase na educação infantil não deve estar colocada no ensino e sim na educação; as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não como alunos; o foco não está nos processos de ensino-aprendizagem e sim nas relações educativo-pedagógicas (CERISARA, 2004, p.349).

É devido a essas especificidades, tais como as necessidades infantis, a fase de desenvolvimento da criança, a importância do vínculo afetivo, a integração entre cuidado e educação, que a professora atuante nas instituições de EI deve ter uma formação específica que proporcione um olhar diferenciado sobre essa etapa educacional, assim como forneça subsídios para o desenvolvimento de uma prática em conformidade com a finalidade pedagógica da mesma. Desse modo, o fazer docente na Educação Infantil deve centrar-se na própria criança e em suas necessidades físicas, emocionais, psicológicas e sociais.

Desta forma, de acordo com o Artigo 9º das DCNEIs, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, a fim de que propiciem às crianças as mais diversas experiências. O fazer docente deve ampliar esse ambiente de exploração das crianças sobre o mundo, fazendo com que, dentre alguns aspectos:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo [...]
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- [...]
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

A criança deve ser o eixo norteador das práticas pedagógicas e do currículo na Educação Infantil. Conforme exposto pelas DCNEIs, a partir das propostas educativas a professora deve propiciar um ambiente para que a criança utilize as suas múltiplas linguagens, bem como variadas formas de exploração para desvendar os conhecimentos presentes no contexto em que está inserida, podendo interagir com os aspectos culturais e sociais presentes. Todas essas formas de vivências e experimentações são importantes nesse processo de desenvolvimento infantil e para que a criança reconheça-se como pessoa.

Por isso, de acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1998), a professora que atua com crianças pequenas deve ter uma “competência polivalente”. Isso quer dizer que uma formação específica é necessária para que o profissional consiga trabalhar esses diversos tipos de conteúdos com crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, o que inclui desde a educação, o cuidado com o corpo e até certos conhecimentos específicos e conteúdos conceituais.

Há, assim, na educação da infância uma *interligação profunda entre educação e 'cuidados'*, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente o papel da educadora por comparação com o dos professores de outros níveis educativos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p.137).

Perante as necessidades específicas que as crianças de até cinco anos apresentam, a professora deve, a partir de suas competências, desenvolver ações pedagógicas que integre o cuidar e o educar a fim de promover o desenvolvimento integral infantil.

Entretanto, com uma visão distorcida da educação voltada para crianças pequenas, muitas professoras ignoram ações de cuidado com o corpo por conceberem que tais práticas estariam desvinculadas ao papel profissional que assumem na instituição educativa, associando atuações relacionadas à higiene, sono, alimentação, com tarefas restritas à maternagem e não à docência (ASSIS, 2009).

Outra preocupação é que a tríade cuidar-educar-brincar acaba também sendo desvinculada das práticas pedagógicas em instituições de EI que possuem este tipo de modelo escolarizante. Como consequência, pode-se perceber um empobrecimento do fazer docente e uma restrição significativa das mil possibilidades que estimulariam o desenvolvimento infantil (ASSIS, 2009).

Reafirma-se a posição assumida por Cerisara (1998, s/p), ao justificar que:

[...] as especificidades da faixa etária das crianças que freqüentam as instituições de educação infantil requerem um trabalho educativo, de caráter intencional, cujos objetivos centrais são o desenvolvimento infantil e a viabilização de relações educativas, interpessoais e com a cultura das crianças, com o conhecimento sem que isso signifique considerá-lo em sua feição "escolar".

Os aspectos educação e cuidado devem estar integrados quando pensamos no oferecimento de uma educação de qualidade que respeite as necessidades essenciais das crianças de idade pré-escolar e que propicie espaço para que esta criança brinque, se desenvolva, se elabore e se expresse, crie, conviva socialmente, experimente, explore, fantasie, imagine, construa.

A atuação pedagógica das educadoras de infância deve estabelecer um vínculo entre o cuidar e o educar, resgatando em suas práticas a ludicidade e a brincadeira como atividades essenciais para alcançar o objetivo maior e principal da educação: o desenvolvimento integral infantil. Para que a criança possa viver a infância e se desenvolver plenamente nas instituições de EI, o trabalho pedagógico deve ser planejado e estruturado (ANGOTTI, 2010).

A EI deve ser compreendida, portanto, como um espaço extremamente importante e significativo na formação das crianças menores de seis anos de idade, e as práticas promovidas nas instituições pedagógicas devem estar articuladas a fim de que “o cuidar possa oferecer condições para que o educar possa acontecer e o educar possa prover condições de cuidado, respeitando a criança em suas inúmeras linguagens e no seu vínculo estreito com a ludicidade” (ANGOTTI, 2010, p.25).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2011), além da integração na ação pedagógica do educar e cuidar, as professoras de EI também requerem uma maior interação não somente com as crianças e suas famílias, mas de maior compartilhamento com outros profissionais, como: psicólogos, assistentes sociais, professores auxiliares. Desta forma, a profissionalidade dessa professora se sustenta também numa rede de interações, a qual se estende desde a sala da instituição educativa até sistemas maiores.

Pode-se afirmar, portanto, que “a *interação de serviços*, como uma característica desejável da educação de infância, requer da educadora uma complexidade de papéis e funções, uma compreensibilidade na ação, um mundo alargado de interações” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p.138, grifo da autora). A profissionalidade das professoras de EI requer, em suma, a integração de saberes e funções para que a atuação pedagógica esteja em conformidade com a globalidade desta etapa educacional, assim como coerente às necessidades da criança pequena, sendo necessário para tal a interação com os pais e outros profissionais.

Pensando na presente situação da Educação Infantil no Brasil, assim como do seu professorado, a próxima seção discute sobre a formação das professoras, a inserção das iniciantes na carreira e o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

SEÇÃO 3**DE ESTUDANTES A PROFESSORES:
O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ O INÍCIO DA DOCÊNCIA**

Esta terceira seção tem por objetivo analisar o percurso de formação inicial das professoras que atuam em instituições de Educação Infantil até o período de inserção das iniciantes no campo de trabalho.

Diante do que foi discutido na seção anterior, as pesquisas demonstram que uma visão assistencialista ainda permanece enraizada na concepção social sobre a finalidade da EI. Este olhar acaba por desvalorizar a importância destas instituições para as crianças, assim como desvaloriza também o trabalho e status profissional das professoras que ali atuam. Um agravante aos aspectos depreciativos à referida etapa se relaciona com a contratação de profissionais sem uma qualificação adequada para atuarem nas instituições de EI.

Por acreditar que a formação e qualificação da professora são elementos de base para a qualidade da educação, é discutido na primeira subseção, intitulada “A formação das profissionais de EI”, um panorama geral da formação profissional inicial daquelas que atuam estas instituições educativas. A partir da presente problematização, também é analisado como os cursos de Pedagogia estão organizados para preparar a professora para atuar de maneira adequada com as crianças pequenas, considerando todas as especificidades e peculiaridades que a Educação Infantil apresenta.

Após essa primeira discussão relacionada com a formação inicial, a segunda subseção nomeada “Desenvolvimento profissional e inserção na carreira” apresenta as fases presentes no ciclo de desenvolvimento profissional pelas quais passam as professoras, enfatizando o período de inserção da profissional ao campo de trabalho.

3.1. A formação das profissionais de EI

Refletir sobre o processo de formação profissional daquelas profissionais que iniciarão a carreira docente ou que já estão inseridas no campo de trabalho é muito importante, já que o processo formativo influenciará de maneira direta a concepção dessas professoras tanto sobre a Educação Infantil, como as suas práticas pedagógicas nas instituições educacionais.

Então, que tipo de educação formativa está sendo oferecida às professoras? A formação inicial está formando que perfil de profissionais? Ao prepararem professoras de Educação Infantil, os cursos de graduação oferecem uma formação específica para atuação nesta etapa educacional? Qual é a formação mínima das professoras de Educação Infantil que atuam nas instituições brasileiras?

Analisando os documentos legais que regulamentam a educação no Brasil, constata-se um processo de conquistas no quesito da formação mínima exigida para o exercício da docência nas instituições educativas que atendem a primeira infância, bem como aos aspectos relativos à qualidade dos cursos de formação inicial.

A primeira grande conquista se refere à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que exige que a profissional atuante na Educação Infantil deva ter uma formação mínima condizente ao cargo ocupado. De acordo com o Artigo 62 do referido documento:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A LDB ainda estabelece regulamentações específicas quanto à formação dos profissionais que atuarão na Educação Básica:

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: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Ou seja, por lei os cursos de formação inicial de professores devem oferecer um currículo que habilite o futuro profissional a atuar nas instituições, levando em conta as especificidades das etapas educacionais. Uma articulação entre teoria e prática, entre as experiências anteriores dos formandos e as novas aprendizagens, assim como o ensino de conhecimentos básicos de ordem científica e social relativos ao campo de trabalho, devem fundamentar a formação dos professores, favorecendo para a capacitação profissional.

No ano de 2006, a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), define que os cursos de Pedagogia no Brasil têm como objetivo formar profissionais habilitados para atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas de cursos de formação de professores, atuação como gestores, supervisores de ensino, dentre outras funções.

Em conformidade com a LDB, as Diretrizes estabelecem que a formação oferecida pelo curso de Pedagogia deve fazer com que os futuros professores articulem os conhecimentos específicos da educação com as práticas profissionais. Com tal proposta formativa, os pedagogos formados devem estar aptos para planejarem, executarem e avaliarem as práticas educativas, assim como refletirem criticamente sobre elas.

Focando mais na atuação das professoras com crianças em idade pré-escolar, o Parecer que fundamenta a defesa das Diretrizes defende que as profissionais, dentre outros aspectos, devem saber “compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social” (BRASIL, 2005, p. 8). O curso de graduação em Pedagogia deve ainda organizar o seu trabalho pedagógico fundamentado em uma educação para a infância, a qual concebe a criança como um ser pertencente à e produtor de cultura.

É interessante destacar que o documento faz uma ressalva quanto às especificidades de desenvolvimento e aprendizagem que as crianças de zero a seis anos possuem. Segundo o

citado instrumento, a falta de conhecimento sobre esta fase da infância tem provocado ações inapropriadas e que negligenciam as linguagens e as necessidades das crianças.

Como pode ser percebido, os elementos de fundamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia são bastante incisivos quanto à importância de uma formação específica ao professor, e que traga para a sua construção como profissional da educação elementos conceituais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica coerente com cada nível educacional em que atuará, especialmente na Educação Infantil. Ou seja, as Diretrizes (BRASIL, 2006) orientam para a construção curricular de cursos que propiciem uma formação um tanto mais pensada na especificidade desta etapa educacional, sobre suas necessidades e peculiaridades.

Posteriormente à promulgação da LDB (BRASIL, 1996) e do documento que fundamenta e regulamenta os cursos de Pedagogia para assegurar uma formação inicial de maior qualidade (BRASIL, 2005, 2006), o Parecer CNE/CEB nº20/2009 (BRASIL, 2009) também estabelece que

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (p.4).

A partir da concepção defendida por estes documentos e pareceres oficiais, entende-se a Educação Infantil como uma instância educativa diferente do ambiente doméstico e, devido a isso, necessita de profissionais com uma formação coerente com a área de atuação. Qualquer profissional que exerça o magistério deve (ou deveria) ter como formação **mínima** o nível médio na modalidade normal, dissociando da educação infantil um caráter assistencialista e/ou relacionada a uma função materna.

Entende-se, portanto, a Educação Infantil como uma etapa educacional diferenciada e que necessita de um profissional com conhecimentos científicos específicos relativos ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, com a finalidade de organização de um trabalho que associe educação e cuidado para atender aos objetivos pedagógicos desta etapa.

A formação da profissional que atuará em instituições de EI influenciará de maneira impactante sobre a qualidade no atendimento das unidades educacionais. Portanto, o adulto que trabalha nesta etapa “deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce” (BARRETO, 1994, p. 12) e assim o estabelece a LDB (BRASIL, 1996).

Entretanto, ainda que atualmente pode-se encontrar nas instituições de EI profissionais que ocupam o cargo da docência mesmo não tendo uma formação no Ensino Médio na modalidade Normal e/ou no Ensino Superior, ao analisar o quadro de qualificação do professorado nas últimas duas décadas, nota-se uma mudança significativa quanto a essa questão da formação inicial. Observe a seguir alguns dados estatísticos referentes a escolarização das professoras da Educação Infantil.

Kishimoto (1999), por exemplo, apresenta que no ano de 1998, dentre 219.593 professores que atuavam nas pré-escolas, apenas 20% tinham formação superior e 66,7% Ensino Médio completo. O que torna o dado ainda mais alarmante é que o restante das profissionais que atuavam nesta etapa educacional (cerca de 13,3%) possuíam apenas o Ensino Fundamental (completo e incompleto).

Passados treze anos, o *Anuário Brasileiro da Educação Básica*⁶ demonstra que, no ano de 2011, dos 408.739 professores de Educação Infantil participantes da pesquisa cerca de 4.880 (aproximadamente 1,19%) possuíam como formação apenas o Ensino Fundamental, 136.612 (33,42%) fizeram o Ensino Médio na modalidade Normal, 34.621 (8,47%) se formaram apenas no Ensino Médio e, por fim, 232.626 (56,9%) professores eram formados no Ensino Superior. Tais dados demonstram um crescimento bastante significativo dos profissionais da educação que atuam na Educação Infantil e que possuem curso de nível superior.

Nos recentes dados coletados pelo INEP em 2013, verificou-se que, em nível nacional cerca de 60,8% dos professores que atuam em instituições de EI (creche e pré-escola) possuem formação na Educação Superior. Focando no Estado de São Paulo, este número percentual aumenta: aproximadamente 76,6% dos professores que atuam nesta etapa educacional também são formados no Ensino Superior. Já o município de Ribeirão Preto supera essa média nacional e estadual, tendo aproximadamente 77,4% de seus professores de

⁶ Anuário Brasileiro da Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2013.

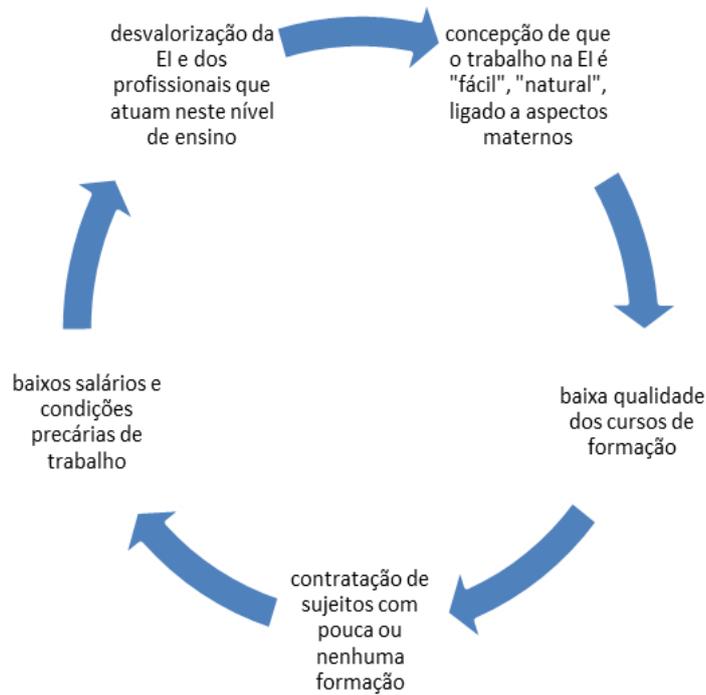
EI com formação em curso de nível superior. Vale notar que estes dados se referem aos profissionais que trabalham em instituições educativas da rede estadual, municipal e privada.

A exigência de formação acadêmica, o incentivo e desenvolvimento de programas governamentais de formação inicial e continuada para os professores da Educação Básica e a ampliação do oferecimento de cursos de licenciatura a distância, podem ser fatores que favoreceram o aumento significativo do percentual de docentes que atuam na EI com nível superior no Brasil. Apesar de ainda não ser uma totalidade, os dados catalogados no ano de 2013 demonstram que mais da metade das profissionais que atuam em creches e pré-escolas já possuem uma graduação.

As iniciativas das últimas gestões governamentais buscaram, enfim, uma melhoria no sistema educacional, como, por exemplo, aumento da escolaridade da população, investimento na infraestrutura das instituições, formação dos professores da Educação Básica em curso de nível superior, desenvolvimento de programas de formação continuada. Entretanto, apesar deste investimento, a qualidade da educação no país ainda está bastante a desejar e “vários são os fatores intervenientes nessa situação, entre eles a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.27).

Ao analisar os contextos de trabalho das professoras de creches e pré-escolas em instituições da rede pública e privada, por vezes pode ser notada uma considerável desvalorização profissional atrelada aos baixos salários e condições precárias de trabalho, tornando a profissão docente pouco atrativa aos jovens. De acordo com Barreto (1994), esta situação é bastante crítica já que esses fatores contribuem para uma qualificação profissional de nível inferior criando, dessa forma, um “ciclo vicioso”.

Observe a figura que formulei para representar a situação do professorado da EI:



(FONTE: Autora da dissertação)

Gatti, Barretto e André (2011) enfatizam ainda o fato de que, muitas vezes, as professoras que atuam em instituições de Educação Infantil no Brasil são provenientes de classes já menos favorecidas e com menor nível educacional. Deve-se dar atenção a tal fato, já que “essas condições comprometem o seu repertório educacional e limitam as possibilidades de criação de alternativas para lidar com os fatores de diversidade cultural” (p. 28). Uma alternativa a esta situação se fundamenta, justamente, no incentivo à formação inicial e continuada, assim como no melhoramento das condições de trabalho e planos de carreira na profissão.

Esse quadro de desqualificação profissional contribui em grande parte para a permanência de um pensamento preconceituoso contra a EI e da concepção de que o trabalho educacional nesta etapa pode ser desenvolvido por “qualquer um”, não necessitando de investimentos para a formação inicial e continuada das profissionais.

Entretanto, o oferecimento de cursos de formação inicial em grande escala também não garante uma qualificação adequada ao profissional. O curso de graduação deve formar o professor enquanto ser pessoa e ser profissional, oferecendo uma formação que integre os conhecimentos específicos e científicos da área educacional juntamente com as experiências anteriores dos futuros professores, que possibilite espaços de vivências, que aproxime o futuro

professor de espaços culturais diferenciados. Assim como a formação das professoras que atuarão especificamente na EI deva ser pensada com base no objetivo e finalidade primordial da educação da primeira infância em atendimento às suas especificidades.

Levando em questão tais premissas, os cursos de formação deveriam estar fundamentados numa teoria que trouxesse uma concepção integrativa entre o educar e o cuidar em seus sentidos mais amplos. A formação de profissionais que olhassem para a Educação Infantil como uma educação mais global, mas ao mesmo tempo carregada de especificidades e complexidade, propiciaria no interior das instituições educativas a consolidação de práticas pedagógicas com qualidade e que possibilitassem o desenvolvimento integral das crianças, respeitando os seus direitos e necessidades.

Entretanto, o que se tem notado em alguns cursos de graduação é uma pouca clareza do perfil do profissional que se deve formar para atuar na EI. Em consequência disso, percebe-se que a grade curricular dos cursos de formação é fragmentada e caracterizada por uma organização disciplinar, distanciando-se da especificidade da EI e do modo como esta etapa educacional é organizada em seu currículo (KISHIMOTO, 2011).

Enquanto os cursos oferecem aos futuros professores o ensino de conteúdos por meio de disciplinas fragmentadas, dando também prioridade para determinadas temáticas em detrimento de outras, “a criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar” (KISHIMOTO, 2011, p.108). A autora ainda afirma que pelo fato de a criança pequena aprender de uma forma mais global, explorando todo o ambiente, brincando, sentindo, se relacionando, experienciando, os professores também deveriam passar por experiência semelhante no seu processo de formação profissional.

Kishimoto (2011) traça outras duas críticas quanto aos programas de formação de professores. A primeira diz respeito a pouca importância que estes cursos destinam à prática pedagógica. Segundo a autora, as faculdades exploram muito os conceitos teóricos, mantendo os seus alunos frequentemente em contato com os livros; entretanto, pouco tempo é direcionado para o contato deles com a realidade das instituições educativas. Desta forma, perde-se a oportunidade de se aprender sobre a relação de ensino-aprendizagem no próprio contexto de trabalho.

A outra problemática encontrada pela autora se refere ao fato de que os cursos de Pedagogia são muito abrangentes, já que visam habilitar o profissional para atuar em diversos

níveis e modalidades educacionais, como professores de EI, de EF, de EJA, gestores, dentre outros. Sendo assim, “Para atender aos inúmeros propósitos, o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e fazer pedagógicos” (KISHIMOTO, 2011, p.110).

Com outras palavras, nota-se uma gama muito grande de conteúdos (generalizantes) para conseguir atender a formação de tanto profissionais em um só curso e, com isso, há pouco espaço no currículo para a inserção de conhecimentos pedagógicos mais específicos. Este aspecto se torna uma problemática ainda maior quando pensamos na capacitação de professores para atuarem na EI, já que esta etapa educacional requer uma especificidade de atuação diferenciada se comparada às outras etapas da composição legal dos níveis de escolarização.

Assim como a formação de qualidade é importante para a fundamentação das práticas pedagógicas na EI, o oferecimento de cursos de formação inicial e em serviço também é bastante válido para a qualificação do trabalho a ser desenvolvido junto com as crianças. A formação em serviço promove um espaço de aperfeiçoamento e atualização do profissional sobre a atuação com os pequenos, assim como favorece o desenvolvimento profissional do professor. Outro aspecto de grande valia que deve ser ressaltado e promovido dentro das instituições educacionais é a integração do corpo docente por meio de diálogos, reuniões, trocas de experiência (CAMPOS, 1994; ROMANOWSKI; MARTINS, 2010). A promoção de práticas de discussão coletiva entre todos os profissionais que atuam na instituição é um elemento bastante enriquecedor, pois possibilita que os professores que possuem uma menor experiência profissional possam aprender com aqueles que têm maior experiência (CAMPOS, 1994).

A criação de um momento para troca de experiências profissionais deve ser concebido como um espaço importante para a produção de saberes. É essa troca e diálogo de experiências e saberes que “consolidam espaços de **formação mútua**, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p.26, grifo meu).

Em suma, acredita-se que a formação inicial e continuada dos professores deve fazer com que profissionais desenvolvam um pensamento crítico, reflexivo e autônomo sobre o seu trabalho. Tendo por fundamento esse olhar de criticidade sobre o fazer, os professores têm subsídios para reconstruir constantemente a sua identidade profissional. Falamos aqui de uma

proposta que priorize uma formação que integre o ser pessoa com o ser profissional, pois desta maneira é permitido “aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (NÓVOA, 1992, p.25).

O fato de começar a conceber a formação dos profissionais da educação de uma forma diferente também é exaltado por Kramer. A autora faz, ainda, referência aos seguintes questionamentos:

Mas que outros significados tem a formação? Alguém se forma no dia da formatura? Nessa profissão, estamos sempre nos formando, e (se conseguimos) nos transformando. Ao longo dos cursos que frequentamos, dos discursos que ouvimos e dos percursos que trilhamos, há conquistas, decepções, dúvidas, incertezas; conhecemos diferenças; muitas vezes não gostamos do que somos obrigados a ver ou escutar; em outras, a dura realidade é contraposta a doces palavras e por vezes o que aprendemos se distancia muito do que precisamos aprender, do que queremos ou escolhemos. [...]

[...] para ser professor, mais do que ensinar é preciso gostar de aprender, o que implica compreender que a formação científica, cultural e política não para, mas continua (KRAMER, 2011, p.128-129).

Por meio das experiências nunca vivenciadas anteriormente, os professores iniciantes se inserem em um processo de descobrimento da profissão e de si mesmos como profissionais. A constante formação advém do estabelecimento de relações presentes no contexto de trabalho, seja através do contato com as crianças, com outros professores mais ou menos experientes, com coordenadores, gestores, pais, funcionários, e até na relação que o professor estabelece consigo e com o seu fazer.

No seu processo de escuta, análise, avaliação, reflexão e ao buscar aprender sempre, o professor passa a se desenvolver e tem a possibilidade de se (trans)formar em um profissional cada vez mais autônomo e crítico sobre o seu trabalho, o que propiciaria uma melhoria na sua prática e maior conhecimento sobre a própria profissão.

Daí a importância do investimento de ambientes formativos aos professores, seja nas instituições em que atuam, nos cursos de formação continuada, em eventos acadêmicos, bem como em ações que auxiliem a inserção do professor na carreira docente oferecendo suporte também para o desenvolvimento de sua atividade prática e reflexiva.

Considerando, portanto, o fato da formação ser um processo contínuo na vida profissional do professor, a seguir analisa-se sobre esse ciclo de desenvolvimento

profissional, dando enfoque para a problematização da importância dos cinco primeiros anos iniciais na constituição do ser professor.

3.2. Inserção na carreira e desenvolvimento profissional

Nos primeiros anos em meio ao campo de trabalho, o professor passa a descobrir a sua profissão a partir de suas demandas, exigências de habilidades pedagógicas, especificidades da etapa educacional em que atua, na relação com os alunos, pais e outros profissionais, no questionamento e reflexão sobre sua atuação.

Mas, afinal, qual é o percurso de aprendizagem e desenvolvimento profissional caminhado pelos professores desde o seu processo de formação inicial até os seus anos iniciais no campo de trabalho?

Como já foi apresentado na discussão da Seção 2, por profissionalidade docente pode-se entender a ação profissional fundamentada em seus conhecimentos e competências. O professor utiliza, portanto, seus conhecimentos e sentimentos para desenvolver uma ação pedagógica profissional integrada com as crianças e suas famílias (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Desta forma, pode-se considerar que:

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir, agir [...]. Esta perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (life long learning) leva-nos a conceptualizar o desenvolvimento profissional como uma caminhada que tem fases, que tem ciclos, que pode não ser linear, que se articula com os diferentes contextos sistêmicos que a educadora vai vivenciando. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p.134).

Sendo assim, o desenvolvimento da profissionalidade está ligado com o contexto de trabalho em que o professor vive, o qual engloba a interação com seus pares, possibilidade de observação da prática de outros docentes, atuação como auxiliar de um educador. Para, então, compreender o processo de iniciação e desenvolvimento profissional, é importante analisar o

contexto de trabalho em que os professores estão inseridos, assim como as suas interações com seus pares e as situações de aprendizagem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Segundo Marcelo (2009) o desenvolvimento profissional pode ser considerado como um processo entendido a longo prazo envolvido de vivências e experiências pelas quais o professor passa durante a atuação no campo de trabalho, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de competências profissionais. Desta forma, “o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO, 2009, p.9).

Por ser algo complexo e permanente, a cada etapa e contexto diferente vivenciado, o professor se encontra em uma nova fase, em um novo ciclo. O papel desempenhado e as relações estabelecidas de um professor em uma determinada instituição educativa diferem-se de quando ele era estagiário, por exemplo (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Deve-se pensar, portanto, no desenvolvimento profissional do professor como um ciclo de conhecimento sobre a própria atuação e, posteriormente, consolidação da autonomia no trabalho e amadurecimento sobre a prática pedagógica (ANGOTTI, 1998).

Apesar de ser um processo importante para crescimento, de construção da profissionalidade e melhoria na atuação, este ciclo de desenvolvimento não é algo simples ou rápido ou independente da formação adquirida pelo professor.

O desenvolvimento profissional é lento, passa por momentos diferenciados no que se refere aos problemas, ansiedades e necessidades de formação. Em fases seguintes, embora mantendo-se esta centração nos problemas de cotidiano imediato, os educadores abrem-se a outros contextos quer no que se refere à ação profissional, quer no que se refere à formação contínua (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p.156).

Autor de referência na área sobre o ciclo de vida profissional, Huberman (2007) analisa as fases presentes no desenvolvimento profissional dos professores atuantes no ensino secundário.

A partir de algumas problematizações, como: Há existência de fases na vida profissional de um professor? Os docentes passam pelos mesmos ciclos ao longo da carreira? A competência profissional é aprimorada ao longo do tempo? Qual a relação que os professores estabelecem com a sua profissão durante a sua carreira?; Huberman (2007)

demonstra que o desenvolvimento profissional é permeado por algumas mudanças de perspectiva do professor na sua relação com o trabalho. Estas mudanças podem ser agrupadas em algumas fases, as quais serão definidas a seguir.

A primeira fase vivenciada pelo professor iniciante, período correspondente do 1º ano ao 3º ano de atuação, denomina-se *entrada na carreira*. As situações presentes na escola logo nos primeiros anos são sentidas de maneira bastante homogênea pelos iniciantes. Neste momento destaca-se as noções de “sobrevivência” e “descoberta” sobre a profissão. A “sobrevivência” se relaciona ao conceito do choque do real, situação na qual o professor se encontra em confronto entre os seus ideais e a realidade da carreira, as dificuldades sentidas, as relações com os alunos. Já o sentimento da “descoberta” se relaciona ao entusiasmo, ao sentimento de responsabilidade profissional, à experimentação. A “sobrevivência” e a “descoberta” são aspectos, frequentemente, “vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. Mas verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só dessas componentes [...] impondo-se como dominante” (HUBERMAN, 2007, p.39).

Posteriormente a este período, o professor se encontra na fase de *estabilização*, esta etapa (referente do 4º ao 6º ano de carreira) relaciona-se à consolidação do sentimento de pertencimento a um grupo profissional, ou seja, “num dado momento as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos do outro” (Idem, p. 40). O sentimento de ‘enxergar-se como’ promove ao professor uma liberdade maior, assim como permite afirmar-se diante de outros professores com mais experiência. Juntamente com a “libertação” e “afirmação”, um sentimento de segurança e competência sobre o trabalho pedagógico também pode ser notado. Neste novo momento, o professor deixa de se preocupar consigo mesmo e direciona a sua atenção para a didática, desenvolvendo uma atuação mais eficaz e segura para enfrentar desafios e imprevistos.

Uma vez estabilizados, os professores se encontram em uma nova fase denominada *diversificação*, a qual pode perdurar do 7º até o 25º ano de carreira. Ao deixar de lado a insegurança sobre o trabalho, certos professores buscam novos desafios, estímulos, ideias, como alternativas para não caírem na rotina do trabalho. A literatura também aponta que alguns professores tentam desenvolver atividades diferentes em sala de aula, afastando-se de uma rigidez pedagógica. Outros professores demonstram, nesta etapa, terem maior consciência sobre aspectos institucionais contrários às suas perspectivas, desta forma buscam novas ações a fim de reformular o sistema. A rotina e o desencanto consequente do fracasso

das reformas estruturais podem levar alguns professores a questionarem sua permanência na profissão.

Durante o período de 25° ao 35° ano de atuação, nota-se o momento da *serenidade e distanciamento afetivo* marcado pelo questionamento dos professores sobre a sua própria atuação, lamentando a época em que eram mais ativos e que tinham mais força e energia. Nesta etapa os professores também “apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos” (HUBERMAN, 2007, p.44). Ou seja, tendo estabilizado o sentimento de confiança sobre o seu trabalho, não precisando provar mais nada para nenhuma outra pessoa, há uma diminuição na busca de investimento e ambição sobre o trabalho.

A fase final da carreira é definida como *desinvestimento*. Os professores podem lidar com este momento de encerramento de maneira tanto positiva como de maneira negativa. De forma positiva, nota-se um processo de desvinculação sem lamentações ao trabalho produzido ao longo da carreira, este processo também permite que o professor passe a dedicar mais tempo a si mesmo. Outros professores, porém, reagem de forma negativa tendo um olhar de desilusão sobre a sua carreira profissional.

Em suma, ao longo do ciclo de desenvolvimento profissional, o professor passa por momentos que se caracterizam pela exploração e descobrimento sobre a sua profissão, construção da identidade docente, motivação e empenho no trabalho, experimentação, mudança, adaptação da prática pedagógica, estabilidade no trabalho, chegando já próximo a sua aposentadoria, por fim, a uma fase caracterizada por um maior conservantismo.

Entretanto é importante ressaltar que

há uma infinidade de fatores de natureza não maturacionista [...] que necessariamente influem sobre o indivíduo ao longo da vida, de tal modo que uma “sequência” ou uma “fase” pode resultar simplesmente das expectativas sociais ou da organização do trabalho [...]. Com efeito, é, muitas vezes, a organização da via profissional que cria, arbitrariamente, as condições de entrada, empenhamento e promoção que conferem significado a tais fases (HUBERMAN, 2007, p.52-53).

Apesar da possibilidade da caracterização destas fases na vida profissional do professor, os aspectos característicos constituintes de uma determinada fase não serão necessariamente sentidos por todos os profissionais. O desenvolvimento é um processo que

pode ser linear ou não, que se relaciona também com as possibilidades de suporte, apoio, contexto institucional no qual o professor trabalha, ao momento histórico e social, e as condições oferecidas ao docente.

Certamente fundamentada nos estudos desenvolvidos e na definição de ciclo de vida profissional analisado por Huberman, Katz (1977; 1995⁷ apud OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2001) também analisa e define algumas fases de desenvolvimento profissional, entretanto a autora denomina quatro etapas possivelmente vivenciadas por educadores de infância, relacionadas ao primeiro quinquênio de atuação profissional, assim apresentadas:

1. **Sobrevivência:** Este período se estende ao longo do primeiro ano de atividade profissional e se caracteriza pelo sentimento de choque da realidade, insegurança com a atuação e ansiedade do professor em saber se conseguirá “sobreviver” ao trabalho.

Um elemento fundamental para a formação deste profissional, neste primeiro momento, é o auxílio dos colegas de trabalho que tenham maior experiência para ajudar o iniciante nas situações de dificuldade.

2. **Consolidação:** Após a sobrevivência ao longo do primeiro ano de atuação, o professor consegue superar as suas crises imediatas com o trabalho e passa a preocupar-se com situações mais específicas. Agora “é necessário consolidar as aquisições já feitas e identificar as tarefas e competências para trabalhar em seguida” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, p.108).

A formação continua atrelada com o apoio de outros profissionais em contexto, porém o professor iniciante não busca mais respostas imediatas, mas reflete e dialoga sobre as situações ou problemas encontrados na prática.

3. **Renovação:** Esta penúltima fase se refere ao terceiro ou quarto ano de atuação na docência. Neste momento os professores já se sentem cansados de fazerem a mesma coisa e, ao questionar as práticas sempre recorrentes, passam a buscar uma

⁷ KATZ, L. Stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 1977.

KATZ, L. The nature of professions: Where is early childhood education? In: KATZ, L. *Talks with teachers of young children*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1995.

renovação no trabalho. O espaço de formação ultrapassa o contexto como era notado nas fases anteriores. Os professores procuram auxílio e melhoria no trabalho por meio do diálogo com outros profissionais que atuam em locais diferentes e possuem práticas novas, assim como também se inserem em congressos, associações, etc. Este aspecto demonstra uma segurança maior e a busca do crescimento profissional.

4. **Maturidade:** O tempo para se chegar à maturidade pode variar de acordo com cada profissional, podendo se estender a 5 anos ou mais. Nesta fase o professor já tem confiança na sua competência e se vê de fato como um professor. Passa a questionar os aspectos mais complexos e amplos, mas “mesmo que já tenha algum dia perguntado estas questões, pergunta-as com base na sua experiência, tendo, portanto, a pergunta e a resposta um novo significado para a compreensão de professora” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, p.109).

A formação é estabelecida pela participação em palestras, congressos, conferências, por estudos de obras da área educacional, na realização de cursos de pós-graduação.

Tomando por base as duas discussões apresentadas por Huberman e Katz sobre as fases do desenvolvimento do professor, nota-se que nas duas obras, apesar de terem como sujeitos de pesquisa profissionais que trabalham em níveis diferentes (professor do ensino secundário e professoras de EI), as características presentes na fase de iniciação à docência se aproximam. Além disso, percebe-se também que com o passar dos anos o educador vai possuindo um maior controle e segurança sobre o seu próprio fazer, não ficando mais tão ansioso com as situações peculiares presentes nas instituições educativas.

Algo interessante no estudo de Katz é que as fontes nas quais a iniciante busca auxílio e formação também se modificam. Inicialmente, notamos uma maior interação com professores mais experientes e que possam auxiliá-las com os problemas da prática cotidiana. Quando mais amadurecidas profissionalmente, estas iniciantes passam a questionar sobre os conteúdos mais específicos e complexos que envolvem a profissão; por estes assuntos demandarem maior estudo e reflexão, as professoras novatas começam a buscar fontes de origem mais acadêmica e científica.

Alguns aspectos presentes nas fases de desenvolvimento profissional descritas acima se assemelham com os resultados obtidos nos estudos brasileiros sobre professores iniciantes desenvolvidos por Angotti (1998) e Guarnieri (1996).

A pesquisa realizada por Angotti (1998) propôs estudar sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras que estavam iniciando o primeiro ano como docentes em instituições de Educação Infantil.

Segundo este estudo, as professoras afirmaram não terem tido uma boa formação inicial, tal fato faz com que elas tenham um entendimento um pouco vago sobre o que seria o trabalho docente na Educação Infantil. Porém, ao terem contato com o cotidiano do trabalho, elas superaram as suas expectativas iniciais, passando a se identificar na relação com o trabalho e com as crianças, sobretudo.

Fazendo uso da concepção de “choque da realidade” utilizado por Veenman (1988) para definir o momento em que o iniciante se defronta com uma divergência entre as suas expectativas e ideais formulados durante a sua formação inicial com a realidade do cotidiano escolar, Angotti (1998) pôde constatar nas experiências vividas pelas professoras como um “choque de realidade” com consequências positivas, o qual “agiu como elemento de manutenção e fortalecimento das mesmas em seus cargos, como uma alavanca propulsora da efetivação da prática” (p.179). Ou seja, o que pôde ser observado foi que, apesar da realidade se mostrar diferente do idealizado pelas professoras iniciantes, o contato com a realidade da instituição educativa e o vínculo criado com as crianças se tornaram elementos fortes o suficiente para que elas permanecessem na profissão.

Outro dado interessante apresentado nesta pesquisa foi o fato das professoras iniciantes tentarem buscar a ajuda das docentes mais experientes nas situações de dificuldade, porém no contexto de trabalho destas professoras notava-se a presença de relações hierarquizadas entre os profissionais. Tal situação fez com que as iniciantes sentissem mais dificuldades e isolamento no trabalho.

Situação semelhante a essa também foi observada e analisada pela pesquisa realizada por Guarnieri (1996), que objetivou estudar sobre professoras iniciantes das séries iniciais do hoje determinado como Ensino Fundamental. Segundo a autora, as participantes de seu estudo também trabalharam em instituições onde as relações profissionais eram hierárquicas e burocratizadas. Este tipo de relação estabelecida causava um isolamento e controle ao trabalho das professoras, provocando também dificuldades para o desenvolvimento da prática de ensino.

O bom relacionamento com as crianças como fator positivo no trabalho foi constatado nos dois estudos; sendo, inclusive, um fator influente no processo de aprendizagem dessas

professoras. Percebeu-se que ao tentar estabelecer uma relação de proximidade com os seus alunos, estas professoras (re)construíam a própria prática e, com isso, elaboravam novos saberes sobre o trabalho.

Porém, Angotti (1998) ressalva que:

As professoras desenvolveram seu saber fazer em decorrência de achados espontâneos a partir da realização de práticas pedagógicas realizadas de maneira acrítica e sem fundamentação teórica, desprovidas de intencionalidade. As professoras parecem ter reproduzido os objetivos de seu trabalho à socialização e modelagem do comportamento das crianças. (ANGOTTI, 1998, p.184).

O que é perceptível é que as professoras iniciantes só descobriram alguns aspectos específicos relativos à profissão docente, somente a partir do momento em que se inserem no exercício do trabalho (GUARNIERI, 1996). Por isso, as duas pesquisas demonstraram também que as professoras iniciantes sentiram muita insegurança quanto ao *o que fazer e como fazer*.

Ou seja, o início da carreira foi um momento

[...] marcado por sentimentos de incertezas, dúvidas, medo e angústia em decorrência do enfrentamento do novo, pois elas [professoras] não demonstravam saber o que deveria ser feito, nem tampouco o que poderiam encontrar. Professoras projetavam sobre o seu fazer um caráter imediatista, por meio do qual esperavam alcançar resultados espontâneos, imediatos em termos dos comportamentos e procedimentos de adaptação das crianças à nova situação (ANGOTTI, 1998, p. 180).

A partir do que vem sendo exposto, ressalta-se que os primeiros cinco anos de início na docência se caracterizam por ser um período de intensas experiências de aprendizagem e aquisição de novas habilidades para o professor, porém isto não se traduz como um período tranquilo para esses novos profissionais. É durante a sua atuação que o iniciante também passa a se deparar com as facilidades e dificuldades próprias do trabalho docente (LIMA, 2004).

Veenman (1988) e Esteve (1995), por exemplo, fazem um levantamento das dificuldades mais frequentes sentidas pelos professores; dentre elas, destaca-se: a relação com os pares, imprevistos em sala de aula, a falta de recursos e condições de trabalho, salário baixo, relação conturbada entre professor-aluno (indisciplina e baixa motivação dos alunos),

excesso e fragmentação da profissão docente (falta de tempo, excesso de tarefas), relação com os pais.

Estudos mais recentes sobre as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores iniciantes também explicitam os aspectos difíceis que interferem no trabalho pedagógico muitos semelhantes aos apresentados por Veenman e Esteve.

Ao desenvolver uma pesquisa sobre as situações difíceis enfrentadas por duas professoras iniciantes, Corsi (2005, 2006) constatou que as dificuldades frequentemente relatadas por uma das professoras estavam relacionadas aos comportamentos dos alunos e o relacionamento com os pais, tais aspectos faziam com que a professora pensasse em desistir da profissão por se sentir sozinha e cansada. Já a segunda participante demonstrava estar no período de “descoberta” sobre a profissão e quase não relatou dificuldades, tendo se queixado algumas poucas vezes que não sabia *como* trabalhar com os conteúdos das disciplinas.

Já o estudo de Calil e Almeida (2012) apresenta os desafios sentidos por quatro professoras iniciantes da Educação Infantil. Dentre os desafios se destaca o medo, a ansiedade, estabelecimento de vínculo com as crianças, relações com a equipe pedagógica (coordenadores, professores com experiência e estagiárias). Uma dificuldade bastante recorrente apresentada no estudo foi a construção de uma relação próxima com a família das crianças. Tal fato despertou preocupação nas iniciantes por ser um aspecto que causa bastante interferência no trabalho pedagógico.

Dificuldades muito semelhantes são levantadas na pesquisa realizada por André et al. (2014) com 25 professores iniciantes, os quais relataram sentir ansiedade, insegurança e pouca referência para aperfeiçoar o trabalho. Uma dificuldade bastante citada foi a desconfiança dos pais sobre o trabalho desenvolvido pelos iniciantes. Os dados da pesquisa também demonstraram que as relações estabelecidas com os pais, as crianças, coordenação e professores influenciam a construção da profissionalidade, identidade profissional, tendo um peso significativo para o processo de desenvolvimento profissional.

Como vem sendo discutido, muitas pesquisas demonstram que o início da carreira docente é marcado por situações novas, desafiantes e inesperadas, fazendo com que os professores novatos vivenciem alguns sentimentos, como: insegurança, medo, motivação, podendo vir a sentirem dificuldades para o enfrentamento destes aspectos (CORSI, 2005).

Também pode-se constatar que as dificuldades enfrentadas pelos iniciantes são bastante parecidas. Isso quer dizer que além das características pessoais dos iniciantes, as

dificuldades estão vinculadas a outros aspectos, sendo eles muitas vezes associados ao contexto de trabalho, à falta de apoio institucional, à formação inicial e continuada (VEENMAN, 1988).

Somente após o contato inicial com a prática docente é que o professor iniciante perceberá que o ambiente de trabalho pode ser permeado de contradições, imprevistos e desafios. Diante desta nova realidade posta ao processo de aprendizagem profissional, nota-se que, muitas vezes, os iniciantes ainda não estão prontos para superar tais dificuldades.

Além disso,

O professor novato sente-se [ainda mais] desarmado e desajustado ao constatar [também] que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que os professores mais experientes, valendo-se da sua antiguidade, os irão obsequiar com os piores grupos, os piores horários, os piores alunos e as piores condições de trabalho. (ESTEVE, 1995, p.109).

Diante de tal realidade, é notável que o conhecimento específico do professor iniciante é igualmente colocado em questionamento em seu ambiente de trabalho, pressionando-o a assumir algum tipo de postura frente ao seu fazer pedagógico. Subentende-se assim que o novo professor se defronta com aspectos de cunho pessoal, profissional, estrutural e organizacional, dos quais até então não tinha conhecimento (PAPI; MARTINS, 2010).

A frustração, o não saber lidar com as situações difíceis, o fato da prática pedagógica não ser uma ciência exata, de o planejamento entrar, às vezes, em discordância com a atuação real, são alguns dos desafios dos professores iniciantes decorrentes da falta de experiência e da inserção em um novo campo de trabalho. Esteve (1995) afirma que ao não conseguir resolver algumas dificuldades que fogem do seu “poder fazer”, o professor desenvolve um sentimento de impotência e frustração, podendo culminar na formação de uma autoimagem negativa de si mesmo e do seu trabalho.

É mediante tais dificuldades que se geram dúvidas ao professor iniciante sobre o seu próprio gosto pela profissão e do levantamento da possibilidade de abandono da mesma (ANGOTTI, 1998). Porém, a superação de tais dificuldades e desafios encaminha o iniciante a um processo de sobrevivência e possibilidades de permanência na profissão (LIMA, 2004).

Corroboro a ressalva feita por Mariano (2006) de que as dificuldades enfrentadas por profissionais que estão iniciando a carreira não são exclusivas no trabalho docente. Acima das rotulações de que a docência é um trabalho árduo, que sempre apresenta aspectos difíceis

aos seus profissionais, que os desafios levam à desistência, o autor lembra o fato de que todos os profissionais, de quaisquer áreas, sentem dificuldades quando estão começando a exercer a profissão.

Apesar de ser algo inerente ao início do exercício da profissão e não exclusivo dos professores, esta fase de inserção, descobrimento e reconhecimento do trabalho docente merece a atenção devida, já que é um período intenso de aprendizagens e desenvolvimento de sua profissionalidade. Tal fato indica que o processo de aprendizagem do profissional não se restringe ou acaba no curso de formação inicial, mas estende-se ao longo da docência, por meio da convivência com seus pares, na relação com as crianças e as suas famílias, no exercício do trabalho, no processo de reflexão e melhoria da prática docente, nos estudos desenvolvidos, na participação de cursos de formação continuada, dentre tantos outros contextos dentro ou fora da instituição educativa, mas que abrem ao professor iniciante a possibilidade de exploração, reflexão e identificação sobre o seu próprio trabalho.

Necessita-se ainda repensar a formação inicial e continuada dos professores, visando, justamente, um favorecimento ao desenvolvimento profissional destes iniciantes, assim como para o amadurecimento na atuação docente. Neste processo de formação profissional, a prática pedagógica é um momento essencial tanto para o diálogo entre conhecimento teórico e a realidade institucional, como para a consolidação de competências e a construção do ser professor (ANGOTTI, 1998).

A aprendizagem profissional se consolidaria, assim, a partir do exercício da docência, sendo somente mediante tal processo que o professor iniciante passa a articular o conhecimento teórico, o contexto institucional e a prática pedagógica. Entretanto, assim como a formação e a aprendizagem do professor não se finalizam em sua formação inicial, a experiência profissional também não deve ser vista como o único mecanismo que fornece requisitos para a competência profissional ao professor iniciante (GUARNIERI, 2005). “A perspectiva de desenvolvimento do professor implica, ao contrário, fazer com que o futuro professor perceba que a atividade de ensinar continuará sendo o seu objeto de estudo” (GUARNIERI, 1996, p.33).

Marcelo García (1992) enfatiza que, por ter como característica principal o “aprender a ensinar”, a fase de iniciação à docência também necessita maior atenção e amparo das instituições relacionadas à formação do professor – seja na formação inicial ou em serviço. Pensando, então, neste processo de transição de estudante para professor, o autor defende que

“as instituições responsáveis pela formação de professores [deveriam assumir], juntamente com outras instâncias educativas, o planejamento e o desenvolvimento de programas de iniciação à prática profissional” (MARCELO GARCÍA, 1992, p. 66).

Se por um lado a fase de iniciação do professor à carreira é considerada um momento importante para a descoberta da profissão, sendo também um espaço rico para grandes aprendizagens profissionais e consolidação da identidade docente, por outro poucos programas no Brasil são destinados para auxiliar o professor iniciante neste processo tão específico de descoberta, aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A literatura aponta que os primeiros anos de início na profissão são marcados pelas maiores taxas de evasão do professor à carreira. Isso também demonstra a necessidade de formação de programas que ofereçam suporte e acompanhamento ao professor iniciante (ANDRÉ, 2012). Programas “que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional” (ANDRÉ, 2012, p. 115-116).

Ainda de acordo com a autora, a formação do professor não termina com a conclusão do curso de Licenciatura e o reconhecimento da extensão da formação docente ao longo da carreira pode minimizar o impacto das dificuldades enfrentadas pelos iniciantes fazendo, desta forma, com que eles busquem auxílio para o seu processo de aprendizagem profissional. Entretanto, assim como o iniciante deve buscar suportes para a sua formação neste processo de transição contínua, estes suportes também devem ser oferecidos pelas instituições educativas. Para tanto é de responsabilidade dos órgãos gestores da educação criarem programas de inserção do iniciante à docência para que as escolas possam implementar.

Considera-se, portanto, ser

[...] importante que sejam [programas] especialmente desenhados para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. (ANDRÉ, 2012, p. 116)

Através do estudo de caso promovido em pesquisa pela Fundação Carlos Chagas constatou-se que algumas iniciativas dos governos (federal, estadual e municipal) foram desenvolvidas para auxiliar a entrada do professor iniciante nas instituições educativas, dentre

estas destacam-se os programas que priorizam a parceria entre a universidade e a escola, como, por exemplo, o PIBID e o Bolsa Alfabetização⁸ (ANDRÉ, 2012).

Confirma-se o posicionamento da autora ao afirmar que propostas como essas descritas devam ser incentivadas e ampliadas em todo o território nacional. A aproximação do estudante de Licenciatura à realidade escolar auxilia o futuro professor tanto no processo de construção de identidade e identificação com a profissão como, posteriormente, em sua inserção no campo de trabalho. A possibilidade da integração entre universidade-escola por meio de tais programas talvez possa minimizar, por exemplo, o distanciamento entre teoria e prática tão frequentemente sentido e relatado pelos professores iniciantes.

Além da construção de programas que visem este auxílio ao professor em seu processo de iniciação à carreira, outros aspectos também devem ser (re)pensados para que o choque da realidade e fatores de dificuldade, ainda muito encontrados pelos iniciantes, possam ser reduzidos.

Finalizado essa discussão teórica sobre o percurso vivenciado pelas professoras iniciantes da EI desde a formação inicial até o período de inserção na carreira docente, a próxima seção é reservada para a análise dos dados coletados em situação de entrevistas com as cinco professoras. A bibliografia aqui apresentada e discutida em profundidade fundamenta as posteriores discussões sobre as vivências profissionais das iniciantes.

⁸ O “Bolsa Alfabetização” é um programa promovido pelo Governo do Estado de São Paulo que permite a participação de estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras na prática em sala de aula, auxiliando os professores nas escolas estaduais.

SEÇÃO 4

ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Neste momento será apresentada a análise sobre os dados coletados em situação de entrevistas, realizando um diálogo entre os depoimentos das cinco professoras iniciantes com as concepções teóricas referentes à Educação Infantil, formação de professores, desenvolvimento profissional e iniciação à carreira docente como condição para responder as questões norteadoras desta pesquisa.

Após a leitura minuciosa de cada uma das cinco entrevistas, foi possível fazer o levantamento dos principais pontos ressaltados pelas iniciantes e, a partir daí, organizá-los em cinco grandes blocos temáticos, denominados aqui como: Concepções; Identificações com a docência na EI; Cultura Institucional; Formação e Atuação Profissional; Desafios e Superações.

Cada bloco temático analisa de forma aprofundada aspectos importantes envolvidos no processo de constituição profissional dessas iniciantes. Também são apresentadas algumas situações vivenciadas por elas ao longo destes anos iniciais e que contribuíram (ou ainda contribuem) para o caminho de descoberta do trabalho docente na Educação Infantil. A riqueza dos depoimentos propiciou a minha aproximação como pesquisadora a esta importante fase da vida profissional docente.

Vale notar que nos tópicos de análise é possível encontrar alguns trechos que foram selecionados das cinco entrevistas.

Como as professoras P2 e P4 participaram do estudo “O trabalho docente em meio às frustrações: análise de situações vivenciadas por professores e estagiários” (BARROS, 2009), alguns depoimentos realizados por elas nesta pesquisa anterior também podem ser encontrados em determinados momentos.

Destaca-se que algumas palavras dos trechos selecionados que se estão digitadas em **negrito** são grifos feitos por mim para destacar alguma informação importante e que merece maior aprofundamento na discussão. Já as palavras escritas em letra MAIÚSCULA são ênfases feitas com mudança na entonação da voz das próprias entrevistadas durante as entrevistas.

Todos os trechos selecionados foram expostos no trabalho por serem compreendidos com uma relevância significativa para explorar e responder ao objetivo proposto pelo estudo.

Por fim, é importante ressaltar novamente que as professoras iniciantes estão identificadas aqui como P1, P2, P3, P4 e P5, para a garantia do anonimato das mesmas.

4.1. CONCEPÇÕES

Tomando por base a definição de concepção trazida pelo dicionário Aurélio como sendo: “4. Noção, ideia, conceito, compreensão. 5. Modo de ver, ponto de vista; opinião, conceito”. E a palavra conceito sendo entendido como: “2. Ação de formular uma ideia por meio de palavras; definição, caracterização. 3. Pensamento, ideia, opinião. 4. Noção, ideia, concepção. 5. Apreciação, julgamento, avaliação, opinião”. Será apresentada nesta primeira subseção uma análise sobre as concepções que as professoras iniciantes têm sobre a Educação Infantil, sobre o fazer docente nesta etapa educacional, e sobre o papel desempenhado pela EI para o processo de desenvolvimento integral das crianças que frequentam a instituição educativa.

As concepções sobre a Educação Infantil

As professoras iniciantes definem a Educação Infantil como uma etapa de extrema importância para a criança, já que tem por finalidade promover o desenvolvimento infantil, além de trabalhar com aspectos relacionados à socialização, convivência e coordenação das crianças. As profissionais utilizam frequentemente as palavras “base”, “elementar” e a expressão “uma das fases mais importantes” para qualificar a EI.

Toma-se como exemplo os depoimentos de cada iniciante relativos à maneira como concebem a educação desta etapa:

*Para mim é **mais significativa a Educação Infantil** que o Ensino Fundamental. [...] Eu acho a Educação Infantil **elementar** para a criança, para o seu desenvolvimento, para todos os aspectos possíveis e imagináveis. [...] é elementar para ela ter esse convívio de brincadeira com as outras crianças também. (P1)*

*Eu acho que a Educação Infantil tem que ter mesmo os objetivos muito claros. **Não é um lugar só de recreação e nem só conteudista**. Eu acho que é uma educação como um todo. Ela tem que envolver um **desenvolvimento global da criança** [...]. (P2)*

*Na Educação Infantil a gente vai construir as **bases** para a **formação do cidadão**, né?! Vai ensinar as **regras**, a **viver em sociedade** num primeiro momento [...]. Eu levo a fala da professora [aponta para as salas de aula da FFCLRP, fazendo referência à docente do curso de Pedagogia] que é **a fase MAIS IMPORTANTE da vida** de um ser humano, a Educação Infantil. (P3)*

*A **base!** [...] Porque ela **forma o cidadão**, ela forma um **ser questionador**. Ela [criança] se **desenvolve** tanto fisiologicamente, fisicamente, quanto cognitivamente. É toda a formação dela ali. Porque ela **aprende a andar na escola**, ela aprende a **comer**, segurar um lápis, ela aprende a **ler e escrever**, e tudo isso é na Educação Infantil hoje. (P4)*

*Parece que virou clichê falar que a Educação Infantil é a **base** e que é ali que a gente ensina os valores. [...]. Então, eu acho que a EI é isso: **‘Preparar para’**. É claro que tem os objetivos que são próprios, tem coisas que são esperadas para cada ano, mas é um **‘preparar para’**. (P5)*

De acordo com os argumentos levantados pelas entrevistadas, pode-se dizer que todas apresentaram ter um entendimento bastante semelhante relativo à finalidade da Educação Infantil, postulando como objetivo maior desta educação a promoção de práticas pedagógicas que promovam tanto o desenvolvimento infantil, como a formação global e cidadã da criança.

Ao dizer que a EI “não é um lugar só de recreação e nem só conteudista”, a professora P2 faz referência que os aspectos relativos ao lúdico e ao ensino de conteúdos devem estar presentes e equilibrados no interior das instituições de EI.

Por conteúdos trabalhados na Educação Infantil tem-se por entendimento aqueles aspectos que:

[...] abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem. A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e

integrada com conteúdos que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente (RCNEI, 1998, p.49).

Apesar desta concepção sobre os conteúdos da Educação Infantil ser designada pelos RCNEI, é importante ressaltar que a própria P2 não discrimina quais seriam esses conteúdos que deveriam ser trabalhados de maneira amena. Porém, ao trazer tal ideia, pode-se entender que esta professora, talvez, conceba a EI como uma etapa educacional diferenciada se comparada a outras fases da escolaridade, e que possui (ou deveria possuir) uma proposta pedagógica muito peculiar para a faixa etária das crianças a qual atende.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende crianças que se encontram em “uma etapa singular da vida do ser humano, momento mágico, único de desenvolvimento” (ANGOTTI, 2010, p.19). Por isso o trabalho a ser desenvolvido nestas instituições deve ser muito bem planejado, focando a infância contextualizada, atendendo e respeitando a especificidade desta etapa da vida humana, promovendo desenvolvimento integral com práticas pedagógicas coerentes às necessidades e possibilidades infantis.

A concepção de Educação Infantil levantada pelas professoras vai ao encontro do que é postulado no parecer CNE/CEB nº20/2009, o qual diz que:

a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimento e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (Parecer CNE/CEB nº20/2009, p.9).

Durante as entrevistas, as professoras defenderam uma prática pedagógica que não promova apenas o desenvolvimento físico infantil, mas compreendem que deve ser oferecida uma educação que forme cidadãos, que torne a criança “um ser questionador”, nas palavras da professora P4, que permita à criança conhecer o mundo em que está inserida e também se autoconhecer. A educação promovida na EI é entendida, portanto, de uma maneira que abrange muitos aspectos referentes à formação pessoal e social da criança.

A professora P3 também faz um comentário bastante interessante relacionando o modo como ela compreende a primeira infância e a educação infantil. Como pode ser observado no trecho em destaque, esta iniciante diz: “*levo a fala da professora que é a fase*

MAIS IMPORTANTE da vida de um ser humano, a EI”; ou seja, o modo como a profissional entende a importância da Educação Infantil tem as suas raízes solidificadas na formação inicial. Foi a professora da faculdade que demonstrou que a primeira infância é uma fase essencial para o ser humano; logo, a Educação Infantil também possui papel de grande importância para o desenvolvimento dessa criança.

Como as professoras apresentaram um ponto de vista semelhante sobre a EI, pode ser considerado que a formação inicial possui uma grande influência no modo como as professoras pensam sobre a educação oferecida para as crianças pequenas. Por isso a necessidade do oferecimento de uma formação inicial de qualidade.

Um ponto a ser discutido diz respeito ao posicionamento da P5, a qual define a EI como um “preparar para”. Baseado nesta ideia apresentada pela iniciante, a EI não teria assim uma finalidade própria à sua perspectiva educacional especificada à faixa etária das crianças atendidas nesta etapa. “Preparar para” traz uma conotação futura, “A educação infantil nessa perspectiva não possui um objetivo em si mesma, seu objetivo está focado na escolarização futura” (ASSIS, 2009, p. 43).

A criança deve ser cada vez mais vista como um ser que já é, ou seja, a criança já é um ser de direitos, que tem vontades, desejos, que se encontra em uma fase muito especial de sua vida onde irá consolidar o desenvolvimento de vários aspectos importantes para a construção do seu próprio eu. “Aceitar e entender a criança em seu estado de ser e de vir a ser exige um significado absolutamente novo para o conceito de infância, bem como em relação às práticas didáticas, pedagógicas até então oferecidas” (ANGOTTI, 2010, p.19). Para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes e relevantes na EI é necessário sim que os profissionais (re)eduquem o seu olhar sobre a criança.

Porém, ao mesmo tempo em que a professora P5 enxerga a Educação Infantil como uma etapa de preparação da criança para o futuro, em seu depoimento a iniciante traz elementos envolvidos na construção da identidade da criança referente ao presente, ao agora.

É muito importante construir essa personalidade, dar a possibilidade da criança ser várias pessoas, ocupar diversos papéis, experimentar coisas diferentes, se construir, se enxergar (P5).

Observe que P5 traz a importância da criança se enxergar e construir a sua personalidade, e tais conteúdos deveriam, assim, ser trabalhados na Educação Infantil.

Elemento fundamental apresentado pelas DCNEIs (BRASIL, 2009), que entende e defende a necessidade de se investir no processo identitário singular e coletivo da criança. Tal instrumento legal propõe:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A proposta educativa das instituições de EI devem respeitar tanto as singularidades individuais e coletivas das crianças, bem como oferecer espaços para a vivência de experiências variadas, pois através das brincadeiras, da exploração do ambiente, do convívio social, da possibilidade de expressão, da liberdade em falar, ver, sentir, interagir, pensar, possibilita-se às crianças conhecerem o mundo ao seu redor, conhecerem a si mesmas como sujeitos únicos e desenvolverem a sua personalidade. (BRASIL, 1998, BRASIL, 2009).

Relativo a essa perspectiva, as professoras P2 e P3 realçam a importância da EI para a formação da criança, dando também destaque para uma formação da educadora condizente com o seu campo de atuação.

*Eu acho que as crianças precisam desse **espaço de convivência** com outras crianças desde cedo [...]. Eu acho que elas precisam lidar com seus pares, interagir, fazer **descobertas** desde muito pequenas, por isso que eu acho que é **MUITO** importante e isso tem que ser **BEM planejado**, tem que ser feito por um **profissional da área**. (P2)*

*É importantíssimo, eu acho. **Criança merece o melhor**: professores bem formados, professores engajados, salas de qualidade, gestão de qualidade, parceria família-escola para trabalhar. (P3)*

Notamos como a professora P3 coloca a criança como peça de central importância em sua fala: “criança merece o melhor”. Segundo seu ponto de vista é pela criança que se deve ter professores bem formados, é pela criança que o ambiente institucional tem de ter qualidade. Ainda segundo P3, a formação das professoras, a boa estrutura da instituição, a parceria com a família são aspectos que dão subsídios para uma educação de qualidade, propiciando uma

formação voltada à cidadania. A criança é colocada, assim, em primeiro plano na estruturação do trabalho pedagógico.

Acreditamos que criança deve ocupar lugar central no planejamento curricular das propostas pedagógicas das instituições de EI. Ela deve, assim, ser considerada pelos profissionais da educação como um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, [...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Resolução CNE/CEB nº5/2009).

Concepção sobre a profissional da EI

Por meio das vivências profissionais, das experiências no contexto de trabalho, do enfrentamento de desafios, dilemas e dificuldades, a professora vai construindo o seu conhecimento profissional. Esta construção está constantemente se reformulando ao longo de toda a carreira profissional, pela experiência em variadas situações:

Como discente quando, na posição de aluno, o professor transita pelo sistema educativo e assume determinada visão da educação marcada, por vezes, por estereótipos e imagens da docência difíceis de serem superados; na etapa de formação inicial [...] promovendo as principais eventuais mudanças na forma de o futuro professor encarar atitudes, valores e funções relativas à docência; na vivência profissional [...]; na formação permanente que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática (NONO, 2011, p.15-16).

O conjunto de todas essas vivências relacionadas à docência pelas quais o professor passa(ou), seja no papel de estudante, estagiário ou professor, influenciam na construção da figura profissional do “ser professor”, o que envolve a concepção sobre as funções que devem ser desempenhadas por ele, o entendimento sobre a sua postura, atitudes e valores, a compreensão sobre os conhecimentos específicos.

Considerando tal perspectiva, nesta parte da análise será realizada justamente uma discussão aprofundada sobre a constituição profissional das cinco iniciantes entrevistadas. Questiona-se, então: Como elas se veem como profissionais? Para as iniciantes, o que é ser professora na EI? Quais papéis elas devem desempenhar?

Após a leitura dos depoimentos constatou-se que as professoras acreditam que o fazer na EI envolve o ensino de diversos conteúdos, os quais se relacionam ao cuidado com o corpo, higiene, desenvolvimento da coordenação motora, socialização, e até mesmo ensino de conhecimentos mais específicos como aspectos relacionados ao início do processo de alfabetização.

A professora P5, por exemplo, afirma que o papel da professora está intimamente ligado tanto com a formação social, assim como a sua prática está vinculada com as necessidades físicas de cuidado com a criança.

*A gente que **ensina forma**, ensina **cor**, ensina a **pegar no lápis**, a **TOMAR BANHO!** [...] Então, isso é uma prática de vida diária e que a escola ensina! (P4)*

*Com a **formação social**, com as **relações pessoais** que as crianças vão estabelecer dentro e fora da escola. Está intimamente ligado com as necessidades das crianças, até com as necessidades físicas. [...] Se a criança tem sono, se tem fome, é isso que o professor vai ter que suprir naquele momento. (P5)*

Você ensina questões de higiene, de lavar as mãos depois de ir ao banheiro, de colocar o papel no lixo. São questões de cuidado com o corpo da criança, mas de ensinar questões de educação e de relação social. (P5)

P1 e P3 comparam o fazer docente no Ensino Fundamental com o da Educação Infantil, demonstrando que a professora desta etapa educacional possui uma especificidade maior no seu fazer e no como atuar devido a faixa etária das crianças com que trabalha:

*Ele é um professor que **deve dar conta de várias coisas** ao mesmo tempo. A diferença do 4° ou 5° ano que é só conteúdo, o da EI tem muito mais coisas, porque **a criança tem que aprender a questão de valores**, ela tem que aprender a questão da **convivência**, porque ela acabou de chegar na escola e ela ainda não sabe o que é escola. (P1)*

*Eu acho que tem que **ter essas coisas de ludicidade, de trabalho manual, de tudo**, sabe?! De contato dele com o mundo. (P1)*

*[...] eu enxergava a EI como se todo mundo fosse sentar um atrás do outro. E não é assim, **nunca vai funcionar desse jeito**. Com criança o sistema é diferente. (P3)*

Essa questão levantada pelas professoras retoma uma discussão já pronunciada na seção 3 deste trabalho, no qual a concepção de Oliveira-Formosinho é referenciada para demonstrar que ao estarem em uma fase bastante específica de desenvolvimento, as crianças necessitam de atividades que correspondem às suas necessidades físicas, psicológicas, emocionais. Por isso, a profissionalidade daquele profissional que atua na EI também será diferenciada.

A EI, desta forma, difere-se da concepção pedagógica presente atualmente nas escolas do Ensino Fundamental por não ter como foco o ensino de conteúdos disciplinares, já que este tipo de pedagogia “não é adequada para pensarmos a educação das crianças com menos de seis anos que frequentam creches e pré-escolas”. A ênfase da Educação Infantil deve ser a educação e não o ensino (CERISARA, 2004, p.349).

De acordo com o modo como as iniciantes se posicionam referente à prática da professora na EI, fica claro que para elas o fazer docente sempre será articulado às necessidades das crianças, e não ao contrário.

A concepção sobre a criança, sobre a Educação Infantil e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em creches e pré-escolas se associa ao tipo de educação que é promovida no interior destas instituições. As práticas educativas devem estar em conformidade com as necessidades da faixa etária das crianças que frequentam a Educação Infantil, visando o desenvolvimento (físico, psicológico, motor, emocional), aprendizagem, interação social. Para isso é necessário olhar atentamente para essa criança que está na instituição, conhecê-la e interagir com ela. Quais, então, seriam as suas necessidades físicas? E as necessidades emocionais e sociais? O que ela deve aprender e para quê? O que é primordial na primeira infância? Como organizar o espaço e o tempo?

Desenvolver práticas pedagógicas que coloquem a criança neste papel ativo e participativo faz com que consigamos cumprir a finalidade maior da Educação Infantil; a qual, segundo o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, deveria ser a promoção de uma educação para a cidadania, desenvolvendo práticas que “promovem a formação participativa e crítica das crianças” (p. 8). A professora ganha papel de destaque nessas relações, já que ele assume uma posição de sujeito mediador no processo educativo.

O fato da Educação Infantil ser, possivelmente, o primeiro contato da criança com uma instituição educativa também é um fator bastante interessante ressaltado pela iniciante P1. Aqui nos remetemos novamente ao conceito específico da profissionalidade da professora

de EI, que devido à faixa etária das crianças necessita criar um vínculo afetivo e de confiança com a criança. A professora de EI será, possivelmente, o primeiro contato de maior proximidade que a criança terá com um adulto que não seja integrante de sua família, daí também o papel significativo no processo de socialização da criança.

Para além desse papel mediador, as professoras P4 e P2 definem a profissional da EI como um “espelho” e “modelo” para as crianças, produzindo grande influência nas aprendizagens infantis, na construção da autonomia e no desenvolvimento:

***VOCÊ** que precisa **incentivá-la** [criança] e **dar modelos** para ela se posicionar com mais autonomia. Então, ao mesmo tempo em que você tem conteúdos que são superimportantes na EI, você tem muito mais o lado do desenvolvimento humano, das relações. (P2)*

*Porque é o primeiro contato depois dos pais [...] eles se **espelham** muito em você! (P4)*

P5 também apresenta uma concepção parecida referente ao papel que a professora deve desempenhar na Educação Infantil. Segundo a sua visão, essa profissional torna-se uma referência às crianças com que atua. Devido a isso a professora deve se rever como profissional e como pessoa:

***Como SER esse professor?** Então, quem sou eu? Que tipo de **valores** eu transmito? Que tipo de **opiniões** eu valido e que tipo eu não valido em sala? **Como eu respondo às questões? Como eu as conduzo?** Porque, principalmente na EI, as questões surgem no dia a dia, não estão ligadas a um currículo. [...] São questões sociais e das relações. Isso vem para que o professor da EI imprima um valor naquilo, e para que a criança tenha essa professora como referência. Então é todo um trabalho com esse SER. Como o professor deve ser. (P5)*

O processo identitário do professor envolve a construção dessa maneira de como *ser professor*, assim como foi relatado pela P5. O *ser professor*, desta forma, está intimamente relacionado ao *ser pessoa*, ou seja, as vivências e experiências pessoais do professor irão influenciar a sua ação pedagógica. De acordo com Nóvoa (2007), este processo é sustentado por três aspectos principais, os quais são identificados como: adesão, ação e autoconsciência.

Primeiramente, ser professor implica na adesão de valores e princípios envolvidos à profissão; a ação se refere à maneira como esse professor vai agir no contexto em que está inserido, utilizando para tal determinadas técnicas, métodos, atitudes; por fim, a autoconsciência diz respeito ao processo reflexivo que o professor faz sobre a sua própria ação, tornando-se um aspecto fundamental para que o profissional possa mudar e inovar a sua prática pedagógica (NÓVOA, 2007).

Sob tal perspectiva, entende-se que “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*” (NÓVOA, 2007, p.16). Nos questionamentos presentes no depoimento, pode ser identificado esse processo de construção da identidade profissional da professora P5 ao apresentar um processo reflexivo sobre como a professora da Educação Infantil deve ser.

Outro posicionamento interessante relativo aos depoimentos das professoras P2, P4 e P5 diz respeito ao papel de modelo e das questões relativas aos valores que as profissionais da Educação Infantil acabam trabalhando com as crianças, sendo esse aspecto também constituinte do “ser professora”.

O fato da professora servir de modelo às crianças é coerente, já que se for considerado o fato de que as aprendizagens acontecem na interação com o outro por meio das linguagens, então a professora estará educando a criança a todo o momento por meio de seu comportamento, da maneira de falar, de agir. “Se a apropriação de conhecimentos ocorre o tempo todo e não somente quando o professor quer ensinar, tal fato não nega e nem exclui o papel e a importância do professor que se afirma por outras ações, principalmente pelas relações cultivadas” (OSTETTO, 2011, p.160).

A ação educativa na EI acontece ao longo de todo o período em que a criança está presente na instituição pedagógica, não ficando restrita somente a alguns momentos específicos. Desta forma, todas as atitudes da professora, como o modo de conversar, de ensinar algo novo, de escutar, olhar, sentir, amparar, reprimir, são atitudes observadas e também representadas pelas próprias crianças.

A aprendizagem infantil sobre o que é certo e errado, por exemplo, ocorre por meio dessas interações entre educador e educando, e pela observação e repetição das atitudes da professora. Como já alertou Zabalza (1998), na EI as características pessoais da professora

exercem influência no perfil do profissional, já que neste momento a construção de um vínculo afetivo entre criança e educador é essencial para a ação educativa.

De acordo com as professoras iniciantes, portanto, a EI tem como finalidade a formação humana e cidadã. Para que tal objetivo seja alcançado, por meio de atitudes, modelos e exemplos, o educador deve ensinar tanto conteúdos conceituais como questões relacionadas a valores, à convivência social e autonomia.

A professora P2 levanta o fato de que a instituição de EI também deve propiciar à criança um contexto educacional que promova a brincadeira como uma prática pedagógica importante para que a criança se aproprie dos conteúdos trabalhados pela professora. Outro aspecto que também merece destaque em seu depoimento diz respeito ao planejamento e organização do trabalho educativo promovido na EI:

[...] o professor deve atuar em todas as esferas com a criança e planejar muito bem as suas aulas. [...] Pensar em projetos lúdicos para envolver as crianças e pensar nas várias habilidades que elas precisam desenvolver com aquilo, não priorizando nenhuma como a gente vê muita... assim, antecipação, eu acho, da infância. Acaba perdendo muito do brincar que é o mais importante na EI, eu acho. Eu acho que é através do brincar que ele vai se apropriar desses conteúdos que o professor deseja que ele se aproprie. Então, eu acho que o professor tem que pensar em tudo mesmo, desde interações com os pares, nas brincadeiras, no autoconhecimento da criança, nela se fortalecer, se autoconhecer e também ser muito parceiro da família. (P2)

A concepção do fazer docente na EI apresentado pelas professoras vai ao encontro do RCNEI (BRASIL, 1998), já que este documento define que a professora desta etapa educacional deve englobar ao seu fazer conteúdos variados, delimitando a este profissional a necessidade de uma “competência polivalente”. Ainda de acordo com o Referencial, o professor de EI deve sempre refletir sobre a sua prática, assim como estabelecer relações com toda a comunidade institucional como busca para a melhoria de seu trabalho.

Um aspecto interessante presente no depoimento é que a professora P2 afirma que algumas instituições educativas encurtam o período da infância, diminuindo momentos de brincadeira. Referente a tal perspectiva, acredito que:

na prática, a dimensão educativa, [...] tem desconhecido um modo atual de ver as crianças: como sujeitos que vivem um momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter

subjetivo. A infância passa a ser nada mais do que um momento de passagem, que precisa ser apressado como, aliás, tudo em nossa vida (BUJES, 2001, p.17).

As instituições de educação infantil devem ser espaços onde deixem que as crianças sejam crianças e vivam a infância, por meio das brincadeiras, interações, descobertas e experimentos. Tal aspecto está, inclusive, presente nas DCNEIs (BRASIL, 2009) ao defender que as práticas pedagógicas devem ter como eixo o desenvolvimento de brincadeiras, propiciando também um ambiente para que as interações sociais aconteçam. As práticas pedagógicas na EI devem, portanto, valorizar as experiências a fim de que as crianças, por meio de suas múltiplas linguagens, conheçam a si e ao mundo, que possam se expressar, que construam a sua autonomia e desenvolvam a sua identidade.

Entretanto, pode-se perceber ainda a presença de um modelo escolarizante presente em creches e pré-escolas. Este modelo vende para a sociedade a ideia de uma educação efetiva e de preparo para o Ensino Fundamental. Ao desenvolvermos práticas escolarizantes nas instituições de educação infantil, forçamos as nossas crianças a realizarem atividades para as quais ainda não estão preparadas, as forçamos a viverem uma idade que ainda não possuem, esquecendo também de suas singularidades, seus direitos e necessidades.

Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998) nos apresenta, para que de fato as práticas educativas integrem estes aspectos essenciais para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar, é necessário que as professoras estejam comprometidas com um trabalho pedagógico que integre aspectos relacionados tanto ao cuidado à criança, dando atenção ao momento do sono, à higiene, à alimentação, como às propostas educativas que propiciem o seu desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico, social.

Para Bujes (2001), esta integração influencia tanto a organização da instituição, assim como no modo como a própria Educação Infantil é concebida, diferenciando-se tanto da educação promovida pela família como da escola de Ensino Fundamental.

Olhando para a Educação Infantil desta forma

a preocupação com o ensino de conteúdos e conceitos é, em grande medida, relativizada: importará, antes, contemplar propostas e experiências que contribuam para a ampliação de repertórios vivenciais e culturais das crianças, [...] que potencializem suas aprendizagens, rumo ao desconhecido, em uma dinâmica viva de busca, pesquisa e experimentações que, respeitando as suas especificidades, provoquem e propiciem seu

desenvolvimento, no encontro com o outro – crianças, adultos, objetos (OSTETTO, 2011, p.157).

A pedagogia utilizada com as crianças na Educação Infantil deve ser entendida como um mecanismo que fornece bases para o desenvolvimento infantil, para a construção da identidade da criança, para que ela se expresse utilizando as diversas linguagens, para despertar a sua curiosidade sobre o mundo ao redor.

Defende-se, portanto, a organização e planejamento das práticas pedagógicas tomando como eixo central a própria criança, pois ao ouvi-la e entendê-la como um sujeito produtor de cultura, que está inserida em um meio social, que possui experiências, singularidades, a professora consegue despertar o seu olhar para a utilização de conteúdos que emergem das próprias crianças e relacioná-los aos conhecimentos científicos, culturais. A não organização curricular na Educação Infantil por meio de aulas para o ensino de conteúdos de disciplinas não diminui a importância da Educação Infantil ou desprofissionaliza a professora desta etapa educacional, apenas respeita a infância e as especificidades e necessidades da faixa etária com a qual se está trabalhando (OSTETTO, 2011).

Dilemas na profissão e seus enfrentamentos

Todas as professoras frisaram algumas críticas referentes à baixa qualidade das instituições públicas de Educação Infantil nas quais trabalharam e/ou estagiaram durante a formação inicial, e ao modo como a sociedade e as próprias professoras concebem a educação para crianças pequenas.

Começamos, então, essa análise com alguns trechos das entrevistas que demonstram esse descontentamento das iniciantes. Identifica-se a temática primeira pelos depoimentos que recaem sobre a qualidade da educação de instituições públicas realizados pelas professoras P2 e P3:

*[...] tem que **melhorar MUITO a estrutura** das escolas públicas brasileiras, mas eu acho que ela está num caminho [...] mas a **qualidade tem que melhorar bastante!** (P2)*

A educação pública está a anos luz ainda de ser uma educação de qualidade. (P3)

Observa-se, agora, os depoimentos das professoras P1 e P3, as quais criticam sobre o olhar de desprezo que algumas professoras têm sobre a Educação Infantil.

Como eu vejo hoje em dia a EI na prática de muitos professores? Infelizmente, eu vejo... até na rede, eles têm perdido muito a noção do que é a EI, até a cobrança. Eu acho que as pessoas não têm consciência da importância da EI, a começar dos pais. Porque muitos pais mandam a criança para a pré-escola para passar o tempo. Eles não têm ideia que é a EI para que a criança se desenvolva. (P1)

Tem muito professor que pega a EI para descansar do EF e eu conheço vários que 'Ah, estou cansado de dar aula' e vai para a EI. Olha a consciência deles! (P1)

[...] professor É UMA CLASSE DESUNIDA. O Professor de EF acha que é mais importante que o de EI, o do Ensino Médio é mais importante que o do Fundamental, o do Ensino Superior, então, é praticamente um DEUS! Ninguém vê que é um processo, que aquela criança que a gente pega lá pequenininha vai ser o professor, o médico, o advogado. Que TODO esse processo, todos os outros que atuaram fizeram parte para que aquela pessoa se torne aquele profissional. Então, assim, parar de enxergar as partes, enxergar a pessoa como um todo. Porque o médico não vai ser médico se ele não passar por todas as etapas anteriores. (P3)

Identifica-se na fala das professoras o sentimento e a vivência de um processo claro de desvalorização expressos pela dinâmica da sociedade de pertença.

[...] o professor de EI é muito desvalorizado, porque é aquele que cuida né?! Todo mundo vê como babá, como cuidador e não como um educador, aquele que ensina no primeiro momento [...]. Eu também enxergava que a educação era só isso; então, para eu poder mudar uma visão de EI que eu tinha tive que fazer Pedagogia, imagina quem nunca fez e quem nunca vai fazer! Como é que vai mudar essa visão? (P3)

Não é fácil ser professor, a gente se frustra porque É desvalorizado, mãe não valoriza, a sociedade não valoriza. Então, você fala 'Eu vou trabalhar pra que? Eu vou estudar pra que?', então você começa a trabalhar pelas crianças. Eu faço TUDO pra eles. (P4).

[...] é a BASE a EI e é mais desvalorizada. ‘Ah é babá’, ‘Ah é não sei o que’, mas sem educação infantil? Não adianta! A EI é a base, não tem como! (P4)

[...] você precisa estar muito segura. As pessoas questionam muito a educação, PRINCIPALMENTE a EI [...]. As pessoas se acham um pouco donas do saber da EI e das práticas ali de dentro, porque ‘a criança é pequena, tudo é mais fácil, é só cantar musiquinha, brincar’. (P5)

Muito ainda se fala da desvalorização da profissão docente, principalmente quando diz respeito às professoras que atuam em instituições de Educação Infantil. A imagem de que o trabalho docente na Educação Infantil é mais fácil por se tratar de crianças pequenas, ou de que os profissionais que atuam nesta etapa educacional não necessitam de uma formação específica, ou então que a EI serve para dar assistência à família que carece de cuidado à criança, ainda é bastante presente.

Parte dessa concepção advém do nascimento das instituições de Educação Infantil. O cuidado e a educação das crianças pequenas, no século XX, passou da esfera doméstica à institucional. Desta forma, as instituições educativas voltadas a criança pequena, inicialmente, foram criadas para suprir uma demanda assistencial da sociedade, já que as mães de classe mais baixa passaram a trabalhar nas fábricas e, com isso, não tinham aonde deixar os seus filhos. Para as crianças pequenas não ficarem sozinhas e se tornarem “marginais”, elas eram deixadas em tais instituições (KHULMANN JR, 2000; BUJES, 2001).

Suprindo uma carência assistencial, na época, as crianças eram cuidadas por mulheres, em sua grande maioria, mães. Daí nasce o confronto de concepções entre cuidado e educação que é enfrentado atualmente, atrelado ainda à desvalorização dos profissionais da educação que atuam nas instituições de Educação Infantil.

O que pôde ser percebido é que as vivências que as professoras P1, P2, P3 e P4 tiveram em determinadas instituições se assemelham ao posicionamento de Campos (1994) ao definir que quanto menor a idade do aluno, menor o status profissional que o professor tem. A depreciação do status profissional pode acarretar algumas consequências prejudiciais ao professor, como: baixo salário, despreocupação dos órgãos responsáveis com a elaboração de plano de carreira, desvalorização do trabalho pedagógico e da finalidade da educação infantil, instituições educativas com infraestrutura precária, contratação de profissionais com baixa qualificação e formação.

Um posicionamento crítico dessas professoras iniciantes em questionar a desvalorização social da profissão docente tem início desde a formação inicial. Como é apresentado no depoimento realizado pelas professoras P2 e P4 no ano de 2009 quando ainda eram estudantes de Pedagogia:

- *Gente, está na medicina? Está tendo aula? Com quem? Com professor! É médico, mas é professor! É a **profissão mais desmerecida.***
(Depoimento da P4 em 2009)
- *Mas é a mais necessária! **Essencial para a humanização!*** (Depoimento da P2 em 2009)

A riqueza do trabalho docente independe do nível educacional no qual o profissional atua, pois o caráter mais essencial da docência é a ação sobre a formação dos indivíduos, sejam crianças, jovens ou adultos. Nesse depoimento selecionado, P2 afirma que a professora da Educação Infantil atua, inclusive, no processo de “humanização” das crianças.

À desvalorização articula-se a ideia de que para atuar com a criança pequena não precisa ter formação, basta ser mulher ou mãe. Desta forma, Kramer (2011, p.125) afirma que:

As atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não são remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral.

Essa concepção é traduzida pelas palavras “babá” e “cuidador” utilizadas pelas professoras P3 e P4. A desvalorização, em certo ponto, desestimula a permanência dessas professoras na profissão. Ao ler os seus depoimentos, a ideia que fica é: Se a sociedade não reconhece o trabalho das professoras promovido nas instituições de Educação Infantil, para que continuar a trabalhar nesta etapa educacional? Como mudar essa visão social que se tem sobre a Educação Infantil e os profissionais da educação?

As professoras P1, P3 e P4 afirmam que a motivação maior que elas têm para continuar a atuar na EI, mesmo com toda essa desvalorização, são as crianças. Ver o desenvolvimento infantil e a aprendizagem de conteúdos ensinados, para as professoras, é muito gratificante e recompensador. Já a professora P5 apresenta como motivação para

permanência na profissão o apoio oferecido pela instituição em que trabalha, como: apoio da coordenação, estudos, boa infraestrutura, autonomia para o desenvolvimento do trabalho.

A professora P3 levanta uma questão bastante interessante em seu depoimento. Segundo sua fala, ela mesma “*também enxergava que a educação era só isso*”, porém o seu modo de olhar para a Educação Infantil mudou após fazer o curso de Pedagogia. A professora ainda questiona como a sociedade pode mudar a visão que tem sobre a Educação Infantil sem ter esse contato com a faculdade de Pedagogia.

Acredito que a mudança no modo como a sociedade olha para a Educação Infantil começa pela mudança de postura das próprias professoras que estão trabalhando nas creches e nas pré-escolas. A começar da relação que elas estabelecem com as crianças, da proposta pedagógica organizada, do modo como elas refletem sobre o seu fazer, da importância que elas dão à formação inicial e contínua, da relação estabelecida com os pais e a comunidade.

Quando as professoras têm a sua concepção sobre o que é a Educação Infantil bem fundamentada e crítica, elas conseguem informar a importância desta etapa educacional como um momento intencionalmente pedagógico para os pais, mesmo que eles não tenham conhecimento científico na área educacional. Acredito que as professoras também têm muita responsabilidade sobre a valorização da própria profissão, assim como da educação de uma maneira geral.

A desvalorização profissional sentida pelas professoras acaba também se estendendo a outras instâncias, como pode ser notado nos trechos:

A gente trabalha em um dilema, assim, muito grande do que a gente quer fazer, do que a prefeitura cobra e do que os pais acham. Você é muito desvalorizada profissionalmente, é a tia que cuida das crianças. Infelizmente é triste, mas é isso. (P1)

[...] as Diretrizes, as leis, o que vem da Secretaria da Educação é a forma que vem de cima para baixo, e o professor que tá ali lidando com o aluno não é consultado. (P3)

As professoras P1 e P3 relacionam a desvalorização profissional com a falta de autonomia sobre o seu fazer. Ambas reclamam quanto a uma postura impositiva dos órgãos públicos sobre a prática pedagógica na unidade educativa, havendo uma incompatibilidade

daquilo que é exigido e da realidade vivenciada pelos professores dentro das instituições públicas.

Neste momento é interessante retomar o Parecer CNE/CEB nº20/2009, já que o documento oficial afirma que:

A gestão democrática da proposta curricular deve conter na sua elaboração, acompanhamento e avaliação tendo em vista o Projeto-Político Pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira.

É evidente que, no depoimento dessas professoras, esta gestão democrática e coletiva, como se apresenta no Parecer CNE/CEB, não está sendo instaurada nas instituições educativas. Nota-se uma postura impositiva dos órgãos públicos ao posicionamento do professorado, alimentando a permanência das relações verticalizadas de poder existente na cultura institucional.

Lüdke e Boing afirmam ser muito importante levar em consideração um contexto de trabalho caracterizado por um “sistema subordinado à regularização pelo Estado” (p. 1164), pois esta situação cerca de limites os professores, retirando deles a possibilidade da autonomia. É ainda “Esta falta de autonomia do professorado [que] coloca em dúvida a existência de uma ‘profissão’ docente. Quando muito, podemos falar de um processo de profissionalização” (LÜDKE; BOING, 2004, p.1174).

Um sentimento “desprofissionalizante” pode ser notado nos dois depoimentos expostos. É perceptível que, apesar do papel central que professor tem no processo educativo, ele acaba sendo reprimido pela regularização da Secretaria da Educação, do município, das leis, diretrizes e documentos complementares.

A professora P3 afirma: “o professor que tá ali lidando com o aluno não é consultado”. Quando o professor “não é consultado” ou deixa de ser transmite uma ideia de que ele está sendo colocado em segundo plano, está sendo calado.

Qual é, portanto, o papel designado pelo Estado aos professores? As diretrizes curriculares e leis são compatíveis com a realidade de trabalho destes profissionais? O professor deve ser um profissional reflexivo ou somente um executor de tarefas? Quando o professor não pode realizar aquilo que acredita ser o correto em função “do que a prefeitura

cobra e os pais acham” (P1), será que não estão desvalorizando e desprofissionalizando os nossos professores? Será que não estão destituindo o professorado do profissionalismo e os conhecimentos científicos que estas nossas professoras – e tantas(os) outras(os) – estudaram ao longo de, no mínimo, 4 (quatro) anos?

Não estou defendendo a não parceria família-escola (essa é uma prática básica para o desenvolvimento de um trabalho coerente e efetivo, principalmente na EI), ou a não existência de diretrizes para regulamentar a Educação Infantil, mas sim que coloquem o professor novamente ao papel ativo sobre o seu fazer, que permitam que ele seja um profissional reflexivo, intelectual e questionador como todo professor deve ser.

A superação do papel de “executor de tarefas” que muitos professores encontram nos contextos institucionais, incide justamente em um trabalho pedagógico fundamentado nas concepções de educação, criança, trabalho pedagógico. A partir da perspectiva desses e de tantos outros aspectos envolvidos no processo educativo, o professor poderá retomar o seu papel de partícipe e autônomo sobre o seu trabalho, podendo com isso direcionar e refletir sobre o seu próprio fazer (ANGOTTI, 2007).

4.2. IDENTIFICAÇÕES COM A DOCÊNCIA NA EI

O início na profissão docente é uma fase bastante desafiante para todo professor. Ao entrar no desconhecido contexto de trabalho, o iniciante se depara com situações novas e sentem determinadas dificuldades por não saberem o que fazer, como fazer, como se relacionar com as crianças. Isso quer dizer que a aproximação dos professores com a carreira permite que eles descubram os meandros da docência.

Desta forma, ao imergir no contexto de trabalho, os professores iniciantes passam a reconhecer os fazeres e as especificidades de atuação, permitindo que eles desenvolvam maior ou menor identificação com os possíveis níveis educacionais de atuação e com a faixa etária dos alunos.

O sentimento de não saber do que gostava de trabalhar logo quando se iniciou na profissão é expresso pela professora P1. Para esta iniciante, uma fase importante de sua

carreira foi ter atuado no seu primeiro ano pós-formação no cargo de apoio⁹ e não professora responsável pela classe. Por meio desta experiência, atuando tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil, essa iniciante pôde se aproximar da profissão e descobrir qual etapa tinha maior afinidade.

[...] como eu estava recém-formada eu não sabia do que gostava ou não. Eu caí de paraquedas nos dois (risos) [EI e EF], eu não sabia nem o que fazer. Mas foi até bom eu começar como apoio, porque eu fui pegando a prática com vários professores, porque eu ficava dentro da sala de aula deles, tanto no EF como na EI. E eu acabei me identificando mais com a EI, eu gosto muito mais, porque eu gosto da faixa etária, eu me identifico. (P11)

Devido à finalidade do cargo de apoio, ao vivenciar e atuar com diversas turmas de crianças com idades diferentes, trabalhar em momentos diversos do período educativo (alimentação, momento de brincadeiras, higiene) e auxiliar diversas professoras, a iniciante P1 pode ter um entendimento melhor sobre o fazer docente relacionado às duas etapas educacionais (EI e EF).

Este percurso foi importante para a inserção da professora no campo de trabalho. A aproximação do cotidiano pedagógico institucional por meio do processo de observação da prática de outras professoras, análise sobre o fazer docente, reflexão e atuação, propiciou a esta professora um espaço de aprendizagem sobre o trabalho docente na EI e no EF. Ao conhecer o ambiente de trabalho, as práticas educativas e o estabelecimento de relações com as crianças, a professora descobre um “gostar” a mais em relação à EI, devido também à faixa etária das crianças que frequentam a instituição.

Aliás, este foi um ponto comum a todas as professoras. As entrevistadas afirmaram terem iniciado e permanecido na Educação Infantil por se identificarem com a faixa etária das crianças. Segundo as professoras P3 e P4, por exemplo, esta identificação aconteceu logo na formação inicial, durante o desenvolvimento dos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia:

⁹ Não há nenhum documento oficial do município de Ribeirão Preto que define o cargo de apoio citado pela professora P1. Nota-se apenas que o artigo 31 do Estatuto do Magistério faz referência que: “Os professores poderão assumir projetos da Secretaria Municipal da Educação (Apoio, Grupos de Estudos Complementares e outros) como jornada de trabalho ou como aulas eventuais, de forma a ser regulamentada pela Secretaria Municipal de Educação”. De acordo com P1, apoio é um professor volante que tem por finalidade auxiliar qualquer professor da instituição educativa.

Foi uma escolha inicialmente por uma identificação com a faixa etária. Então, foi uma busca em conhecer a faixa etária que eu tinha uma afinidade maior [...]. Acho que até pela proposta da escola, que era uma proposta de trabalhar com a formação global da criança, desde os conteúdos atitudinais até os conteúdos conceituais. (P2)

Inicialmente foi a própria faculdade durante os estágios. [...] E foi identificação mesmo com o trabalho. Para mim é muito mais prazeroso do que o Fundamental [...], a EI me brilha mais os olhos. (P3)

Foi durante a minha formação. Ou você tem afinidade ou você não tem afinidade! É aquele de entrar e gostar, de ver se você se identifica, se eles [crianças] gostam de você. [...] Tem vez que você não se adapta com a idade, mas sabe que é a EI[...] foi na faculdade e trabalhando, não foi nada por acaso, foi pondo a mão na massa. (P4)

Eu estava fazendo a faculdade e eu experimentei trabalhar na escola [...] eu escolhi o Infantil por uma identificação com a faixa etária, mas não que eu já tinha trabalhado antes. Então foi uma experiência que deu certo. (P5)

Eu fui, realmente, por uma identificação com criança. Aquela pessoa que gosta de criança. Parece bobo, mas foi isso. [...] já que eu gosto de criança eu vou para a EI e vejo se eu me identifico. (P5)

No caso de todas as iniciantes, a aproximação com o cotidiano – seja por meio do estágio ou pela primeira experiência profissional – foi decisivo para que elas pudessem descobrir a afinidade, identificação e prazer que tinham com o trabalho na Educação Infantil. Gostar da faixa etária das crianças tornou-se um elemento fundamental para escolherem atuar nesta etapa educacional; assim como gostar da relação estabelecida com as crianças também é um elemento importante para as professoras P1, P3, P4 e P5 permanecerem na profissão.

Outro aspecto que merece atenção se relaciona ao fato da professora P2 afirmar que a proposta pedagógica da instituição educativa em que ela começou a atuar estimulou-a a gostar da profissão e do fazer pedagógico na EI.

Vale ressaltar que antes de concluir o curso de Pedagogia, essa professora trabalhou em uma escola particular como estagiária. No ano de 2009, durante a entrevista realizada na pesquisa anterior, esta mesma docente afirmou ter escolhido trabalhar na EI por gostar da educação de crianças pequenas e que a instituição em que atuava lhe oferecia apoio para que ela pudesse desenvolver o seu trabalho. Vejamos o depoimento que segue:

Eu escolhi por gostar, por me interessar pela educação, por criança. Mas eu vejo que eu estou numa escola que me dá um respaldo total! (Depoimento da P2 em 2009)

Ou seja, o seu gosto pela profissão e pela atuação na Educação Infantil se vincula a dois principais motivos: gostar de criança e o suporte para o desenvolvimento do trabalho educativo oferecido pela instituição em que atuava. Desta forma, o aspecto motivador e de identificação com a profissão adveio do modo como a realidade do campo de trabalho foi apresentado à professora P2.

A partir do que foi exposto é possível supor a importância da primeira experiência de inserção da iniciante no campo de trabalho para a compreensão do educador sobre a profissão e identificação com o fazer docente. A instituição educativa na qual P2 trabalhou lhe ofereceu um suporte para que ela pudesse se sentir segura o suficiente para o descobrimento da profissão e dos aspectos mais específicos ao trabalho, como, por exemplo, a etapa educacional e faixa etária das crianças com as quais mais se identificava.

Para P4 não basta que a professora tenha a formação na área para atuar na educação infantil, também é necessário que ele se identifique em trabalhar com crianças pequenas.

Eu acho que eu nasci para ser professora. É dom! Tem gente que faz uma faculdade e que não é apto para aquilo, por mais que estude, por mais que tenho um mestrado e um doutorado não é para aquilo Eu acho que não tem afinidade com aquela área. Eu sempre tive muita afinidade, eu sempre gostei da área da educação. Então, fazer uma faculdade dessa que a gente fez foi muito importante! [...] Se não, eu teria ido pra rua sem saber nada! (P4).

O gosto pela educação e a vontade de dar aula já era demonstrada pela professora P4 desde 2009 quando ela afirmou isso em seu depoimento na entrevista:

Eu quero dar aula! [...] Eu gosto muito de criança e acho que para ser professor PRECISA gostar de criança. Tanto que no primeiro ano os professores falavam “Não precisa fazer Pedagogia porque gosta de criança!”, eu acho que tem! Porque todo mundo conhece a pessoa que não gosta de criança faz o curso, pra que? Pra destratar uma criança? Pra maltratar? Pra não ensinar direito? Eu faço porque eu gosto! Porque eu me sinto bem com as crianças! (Depoimento da P4 em 2009)

Segundo essa professora, dois fatores são importantes para que uma pessoa atue como professor: “dom” e uma formação. De acordo com o depoimento pode ser percebido que para esta iniciante um aspecto necessita do outro para que a professora atue na educação infantil. É necessário ter afinidade, mas também é necessária uma formação condizente para o exercício profissional.

Reduzir a escolha da profissão e atuação na carreira docente ao gostar de criança, assim como afirmar a necessidade do dom para ser professor, desmerece e favorece o processo de desprofissionalização do trabalho docente, principalmente quando se analisa o contexto no qual ainda vive a classe do professorado da EI.

Neste sentido é importante destacar que “A docência, para afirmar-se como estatuto de profissionalidade plena no tempo presente e no próximo futuro, carece de um avanço conceitual nítido, que supere conotações apenas militantes, vocacionais ou místicas, no sentido de uma atividade plenamente profissional e socialmente reconhecida como tal” (ROLDÃO, 2011, p.22). Tornar-se professor não está vinculado à vocação, mas sim a um processo formativo complexo que se inicia durante o curso de graduação e se estende ao longo de toda a carreira profissional docente.

Gostar de criança pode ser considerado como um aspecto importante e de identificação primária, porém tornar-se professora e permanecer na profissão apenas por gostar de criança também não é suficiente. Gostar de criança não justifica uma formação em Pedagogia, porém para desenvolver uma ação educativa com uma criança é preciso sim que a professora tenha uma identificação com a faixa etária na qual irá atuar. Quando pensa-se, por exemplo, sobre a atuação na Educação Infantil, as crianças são pequenas e necessitam de cuidados diferenciados, e a professora deve compreender a peculiaridade desta fase da infância e estar apta a desenvolver uma ação educativa a fim de suprir as demandas. Esta aptidão específica é desenvolvida a partir da formação inicial e continuada do profissional.

Após estarem inseridas no campo de trabalho, o aspecto primário (gostar de criança) que levaram estas iniciantes a atuarem na EI deixa de ser a única identidade das professoras com o seu trabalho. O cotidiano dentro da instituição educativa permite que as professoras passem a descobrir os aspectos específicos do fazer docente nesta etapa, os seus objetivos educacionais, as relações estabelecidas com as crianças, fazendo com que se identifiquem (ou não) com outros aspectos constituintes do trabalho e da profissionalidade, e que construam a sua identidade enquanto docentes.

A partir da experiência do trabalho, as cinco professoras descobriram que gostavam de trabalhar na Educação Infantil porque podiam atuar sobre o processo de desenvolvimento das crianças pequenas. Toma-se como exemplo o depoimento da professora P3:

[...] o contato com a criança pequena. Você vê o que você imprime nela, as suas vivências, suas experiências, o que você ensina para a criança [...] durante o desenvolvimento do bebê você vai percebendo coisas que VOCÊ ensinou. E isso é MUITO gratificante! As crianças mesmo, sabe?! A proximidade que você tem na EI. (P3)

Além do processo de desenvolvimento infantil, a professora P1 tem uma identificação com o trabalho na Educação infantil por conseguir unir os aspectos educativos que ela mais gosta: alfabetização e a ludicidade. Ela também demonstra em seu depoimento que existe diferença entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, afirmando haver uma cobrança maior sobre a alfabetização no primeiro ano.

[...] eu gosto de trabalhar o conteúdo da alfabetização, mas não muito. Eu tenho identificação com a EI, e por que? Porque é uma mistura, assim. Você trabalha muitos aspectos lúdicos, porque eu gosto disso. [...] você não tem a obrigatoriedade de alfabetizar, mas você começa a dar algumas coisas. Então, eu gosto disso, porque você tem a liberdade de trabalhar a parte lúdica. No primeiro ano a cobrança é diferente, infelizmente né?! (P1)

Por fim, as professoras P1, P3 e P4 relatam sobre o gosto que elas têm sobre a profissão e a relação estabelecida com as crianças como aspectos motivadores para a permanência na profissão:

[...] se você pensar em salário, na voz que você perde, em tudo, porque você fica sem saúde praticamente! Se você pensar nisso, no trabalho que dá para ser professor, você não vai. Mas acho que o retorno que tem é muito gratificante. É recompensador. De ver a criança se desenvolvendo [...] (P1)

[...] é o que eu gosto! É o que eu acredito! Eu acredito que é um trabalho que eu vou fazer para poder propiciar um diferencial na vida dos meus alunos. (P3)

Eu trabalho por eles [crianças]! [...] Eu comecei trabalhando ganhando R\$150,00 reais! Eu trabalhava, porque gostava, porque eu queria estar com eles! (P4)

[...] é muito mais gratificante por ver a criança se desenvolvendo. A gente não espera reconhecimento de ninguém, nem de pai, nem de professor, nem de ninguém. Eu me sinto satisfeita quando eu vejo eles se desenvolvendo. [...] É incrível! É muito bom! É muito bom! (P4).

A descoberta sobre os aspectos que possuem afinidade na profissão, como a prática docente na EI e a participação no processo de desenvolvimento de crianças pequenas, fazem com que essas três professoras superem os aspectos negativos envolvidos na profissão, como: falta de reconhecimento no trabalho, baixo salário, prejuízo à saúde.

Esta situação é um exemplo claro do que Hubermann (2007) chamou de “sobrevivência” e “descoberta” sobre a profissão.

A “sobrevivência”, neste caso, estaria relacionada a essas dificuldades sentidas pelas iniciantes (baixo salário, falta de reconhecimento e prejuízo na saúde). Porém, o sentimento da “descoberta” sobre as questões pelas quais tinham afinidade na profissão (fazer docente na EI e relacionamento com as crianças) permitiu que estas iniciantes enfrentassem todos os aspectos negativos surgidos e permanecessem na carreira docente.

4.3. CULTURA INSTITUCIONAL

Como foi demonstrado até o momento, muitos aspectos influenciam no estabelecimento da relação da professora iniciante com o seu trabalho educativo na Educação Infantil, na compreensão sobre a profissão e na prática docente na instituição em que atua. Além de alguns fatores como as concepções docentes, as identificações com a profissão e a construção da profissionalidade, algo que também merece destaque para a inserção da professora ao campo de trabalho é a cultura institucional.

A cultura institucional foi retratada pelas nossas professoras como um elemento que interfere tanto na iniciação profissional como no trabalho desenvolvido na instituição educativa de forma positiva ou negativa, a depender do contexto de trabalho. Compreendendo este aspecto importante para a análise do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional das iniciantes entrevistadas, esta subseção aborda determinados aspectos envolvidos na cultura institucional, como as relações interpessoais com a equipe pedagógica, crianças e famílias.

Em cada instituição uma estrutura física diferente, uma clientela específica, uma proposta pedagógica diferente, uma gestão diferente. Em cada instituição uma maneira de trabalhar e de se relacionar. Em cada instituição uma forma diferente de superar seus desafios e se descobrir como professora, buscando a construção de sua identidade profissional. Reafirmando-se diante das incoerências e impondo autonomia ao seu trabalho. Em cada instituição uma outra forma de começar, uma outra perspectiva do fazer e outra exigência sobre a profissional.

Este é um breve resumo da fala de todas as professoras quando estas discutem sobre a cultura institucional de cada unidade educacional em que atuam ou atuaram como professoras. As realidades e perspectivas pedagógicas de cada instituição divergiam bastante e estas profissionais tiveram que se (re)organizar nos contextos de trabalho para poderem desenvolver uma proposta coerente às suas convicções profissionais.

Por meio dos depoimentos de P1, P3 e P4, percebe-se que aos poucos, as nossas professoras foram aprendendo que deve se estar aberta a mudanças, a uma reorganização do trabalho, para que assim consigam, em um primeiro momento, conhecer melhor, se inserirem e serem, de certa forma, aceitas na cultura institucional.

*E cada escola trabalha de um jeito. [...] eu mudei de escola, são outros projetos, outras coisas. Então, tudo o que eu fiz, o que eu organizei ano passado, eu tive que **mudar tudo de novo** [...]. Então, por mais que a gente tenta fazer igual, **nunca é igual**. (P1)*

*[...] eu passei por tanta escola [...] em **cada escola você vai tendo que se moldar para atingir os objetivos da escola**. (P4)*

Entretanto, essa reorganização do trabalho e descobrimento da cultura institucional não fazem com que as professoras concordem com todas as propostas pedagógicas que são apresentadas nas unidades educativas. Muitas vezes elas entram em conflito com a concepção pedagógica da instituição e com as atividades pedagógicas que a coordenação exige que façam, pois aquilo que proposto é divergente da concepção de educação que estas professoras iniciantes têm.

Observe as situações vivenciadas individualmente por quatro professoras:

Eu entrei em conflito uma vez na reunião pedagógica em que eles decidiram que as crianças estavam ficando pouco dentro da sala de aula, fazendo atividade em papel. E aí a sugestão de uma das professoras foi ‘Vamos tirar uma brinquedoteca’. E eu entrei em conflito! Poxa as crianças têm que brincar! Vai tirar logo uma brinquedoteca? Tira outra coisa! Ou então deixa sem a atividade [...]. Porque pra mim o brincar é muito importante. O faz-de-conta é muito importante. E aí... assim... pra elas não! [...] foi um conflito conceitual pra mim, assim... do que eu entendia como é EI e do que eles entendiam. (P1)

[...] o parque de areia nós íamos duas vezes por semana, enquanto que eu acredito que os alunos dessa faixa etária precisariam de um tempo diário. (P2)

[...] até então eu tinha feito estágio em uma instituição de EI onde tudo funcionava, que tinha professor suficiente, que tinha espaço suficiente, que tinha alimentação suficiente e que também tinha uma clientela diferenciada. E eu cheguei numa escola de periferia onde nada funcionava, onde não tinha apoio, onde a direção eu via ela como uma diretora omissa, e eu cheguei com um olhar meio... não sei se amoroso demais... e queria que aquelas crianças fossem diferentes, porque elas tinham uma realidade já triste, e que a escola fosse especial e que eu pudesse ser um meio para que aquela realidade fosse mudada. Como eu me vi? Eu vi que não tenho superpoderes! [...] me sentia muito incompetente, porque eu não conseguia fazer nada! (P3).

Eu tenho que fazer uma atividade que eu não gostaria, que eu não acho que é certo, mas a escola pede que eu faça daquela forma, que eu monte um trabalho daquela forma que não é a minha forma de pensar, que não vai de acordo com a minha formação. Então, a gente entra muito em conflito quanto ao que é certo pra gente e o que é certo pra escola, em manter o emprego [...] nessa escola que eu tô eu bati muito de frente comigo mesma, eu sofri porque eu achava que as crianças não tinham que ter aquilo, eu achava muito maçante, eu achava que massacrava, mas a escola mandava! Eu era paga pra isso! (P4).

A partir das diferentes experiências apresentadas pelas iniciantes, pode-se notar algo de semelhante entre os depoimentos. As professoras P1, P2, P3 e P4 reclamam ser uma situação bastante conflitante entre aquilo que elas aprenderam na faculdade e a maneira como elas olham para a EI, com as concepções pelas quais se pauta a cultura institucional. A maneira como a equipe pedagógica olha para a EI e impõe o desenvolvimento de uma proposta educativa é diferente do que as professoras consideraram como certo.

Pegue como exemplo as seguintes expressões utilizadas individualmente pelas professoras: “poxa, as crianças têm que brincar!”; “os alunos dessa faixa etária precisariam de

um tempo diário [no parque de areia]”; “elas tinham uma realidade já triste e queria que a escola fosse especial”; “eu sofri, porque eu achava que as crianças não tinham que ter aquilo”.

É perceptível que essas quatro professoras se sentem tristes pelas crianças por não poderem vivenciar na instituição situações que se adequariam melhor às suas necessidades, como o desenvolvimento de mais atividades lúdicas, por exemplo. Essas expressões utilizadas por elas são capazes de demonstrar a frustração e tristeza pela falta da vivência de infância que está sendo oferecida por algumas unidades de EI às crianças.

É bastante interessante notar que este tipo de experiência já tinha sido exposto pela professora P4 quando era estagiária no ano de 2009, assim como demonstra um trecho de seu depoimento:

Às vezes quando você precisa de algum apoio você tem que se virar sozinha ou se limitar a alguma coisa que ou a diretora ou a coordenadora não vai gostar, então eu não posso agir dessa forma mesmo sabendo que tem que agir desse jeito ou tem que agir debaixo dos panos, porque não tem aquela flexibilidade ou aquele diálogo tão direto. Por cobranças ou pressões externas que fazem você atuar dessa forma e você sabe que se você bater de frente ou você vai... levar um ferro ou sei lá, mas não vai conseguir. (Depoimento da P4 em 2009)

Percebe-se que em 2009 quando ainda era estagiária, a professora P4 não demonstrava ter uma posição segura para enfrentar ou questionar as exigências feitas pela diretora e/ou coordenadora. A solução é fazer aquilo que é pedido, mesmo não concordando, ou então realizar uma outra prática por “baixo dos panos” para não criar conflitos maiores com o corpo pedagógico da instituição. Neste depoimento também fica clara a divergência existente entre a concepção educacional da instituição e a forma como a mesma organiza o trabalho pedagógico. Tanto neste caso apresentado, como nos depoimentos realizados pelas outras professoras iniciantes, pode-se perceber certa maneira impositiva com que a instituição de EI age sobre o “como e o que fazer” das professoras.

A professora P4 reclama ainda que:

A escola não permite que eu use isso [criação]. A escola deixa a gente meio burra, ela emburrece um pouco. (P4)

Considero o posicionamento de Nóvoa (1992, p.28) de que “As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos”. Um depende do outro para que ocorram avanços significativos na educação oferecida. Portanto, considero que a (re)construção de uma cultura institucional que abrace o professor iniciante que está começando a carreira, apoiando-o e sendo partícipe de seus saberes, conhecimentos e aprendizagens é fundamental para essa transformação educacional.

É bastante contraditório dizer que a instituição “emburrece” a professora se, na verdade, a unidade de EI deveria ser um espaço de aprendizagens, crescimento profissional e formação. Porém, o que foi constatado nos depoimentos das entrevistadas é que a cultura institucional de alguns locais em que as iniciantes trabalharam estagnavam o fazer docente e as novas propostas de renovação do trabalho pedagógico. Estas instituições não abriam espaço para a criação, inovação, aprimoramento.

Apresenta-se neste momento de discussão uma citação de Silveira (2006, p.43) referente a inserção do iniciante na instituição educativa:

O início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada de frente a tudo que a escola não está preparada para lidar e o mecanismo sutil parece ser este: a professora é deixada sozinha, sem apoio. Assim, ou ela desiste ou, ‘para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão que diz: ‘não adianta fazer nada’, pois sempre foi assim. Aparentemente, a cultura escolar só percebe essas duas possibilidades.

A autora ainda afirma que, para que a professora iniciante tenha uma postura no trabalho diferente do discurso presente na cultura institucional, ela deve se mostrar bastante firme, determinada e convicta de seus ideais políticos e pedagógicos. Porém, a iniciante tem que ter a consciência de que ao enfrentar ideários enraizados no ambiente institucional, pelo menos no início, poderá ficar sozinha.

Utilizei desta análise feita por Silveira (2006) a partir de suas próprias experiências pessoais como professora iniciante, pois esta situação se assemelha em determinados aspectos aos depoimentos das professoras P1, P2, P3 e P4.

Portanto, no caso das professoras aqui entrevistadas até que ponto a instituição inibe as novas propostas das profissionais iniciantes? A instituição tem o “poder” de atar a criação das professoras?

Apesar deste conflito de perspectivas teóricas ser algo bastante desafiante e frustrante às professoras, este aspecto presente na cultura institucional não fez com que elas parassem de desenvolver práticas educativas que achassem ser o mais correto levando em consideração as necessidades formativas das crianças, assim como também não fez com que elas deixassem de modificar as atividades que eram “impostas” pela instituição de EI. De maneira tímida as professoras, aos poucos, vão se posicionando quanto às suas convicções educacionais e, ao atuarem, alteram o seu contexto de trabalho.

Veja os exemplos das soluções encontradas pelas professoras P1, P2 e P4:

Pesquisadora: E eles tiraram a brinquedoteca?

Tiraram. Tiraram. E aí eu brincava na sala com eles. (risos). Porque eu achava uma judiação. A gente burlou o sistema! (risos) (P1)

*E eu buscava também alguns horários vagos, se eu visse que algum professor não ia [ao parque] eu aproveitava e ia **para garantir um momento a mais nesses espaços, porque eu achava que ficava muito restrito à sala de aula.** (P2)*

*Aí e **modifico.** Ele achou o porquinho diferente? em vez dele riscar, então vamos pelo menos pintar, porque assim ele trabalha a coordenação motora fina, sabe?! [...] E eu já levei bronca por fazer diferente, mas é porque antes eu colocava um objetivo na atividade que eu não via! E isso é conflitante! Isso é difícil! Explicar o meu ponto de vista para coordenadora. (P4)*

Apesar da imposição dos membros da equipe pedagógica da instituição para a realização de algumas atividades que se distanciavam do fazer na EI concebido como mais correto para as iniciantes, as professoras buscaram algum tipo de solução para tal dificuldade. As resoluções dos conflitos são traduzidas pelas expressões: “a gente burlou o sistema”, “buscava também alguns horários vagos” e “eu modifico”.

As professoras possuem um olhar crítico ao trabalho desenvolvido na instituição educativa, realizam uma avaliação da proposta pedagógica, e uma reflexão do que seria mais adequado à faixa etária com que trabalham. Após este processo crítico de reflexão e avaliação, as professoras buscam alternativas possíveis para que a proposta pedagógica se

compatibilize com suas concepções educacionais. Desta forma, não pudemos perceber que há uma posição de passividade destas professoras frente às exigências impostas pela cultura escolar. Por ser um posicionamento assumido por todas as professoras, consideramos que este posicionamento possa ser proveniente da formação inicial recebida na faculdade.

A divergência entre as concepções educativas se referem, no caso da professora P1 e P2, aos momentos de ludicidade na rotina da Educação Infantil. Enquanto as instituições queriam impor um modelo de instituição mais “escolarizante” exigindo que os professores ficassem nas salas de aula desenvolvendo atividades em papel, as professoras entendiam a Educação Infantil de uma outra maneira, concebendo que a educação para crianças pequenas necessita do predomínio da ludicidade, com brincadeiras em espaços fora da sala de aula, como no parque de areia e na brinquedoteca.

Como já foi afirmado anteriormente, o posicionamento assumido pelas professoras – proveniente do processo de formação profissional – pode modificar o ambiente e a cultura institucional. Assim,

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1992, p.24).

A formação profissional desempenha um papel muito importante para essa mudança na cultura enraizada nas instituições educacionais. Porém, por se encontrarem em uma fase especial na carreira, a pressão da cultura institucional sobre as professoras iniciantes é muito grande. Por isso, muitas vezes, elas acabam agindo de maneira mais silenciada, apenas modificando as suas práticas cotidianas em sala e não expondo – muitas vezes – o seu ponto de vista para a coordenadora, para o diretor ou professores mais experientes.

Inclusive, a queixa muito frequente nos depoimentos de P1, P2 e P4 foi essa presença da hierarquia de poder nas relações interpessoais presentes na instituição, como com professores mais experientes, coordenadores e diretores:

Professor em estágio probatório, novo na praça, elas [professoras, diretora] sabiam que era a primeira vez que eu tinha uma sala. [...] O diretor aqui em Ribeirão Preto é uma pessoa muito autoritária, infelizmente. (P1)

As professoras não tinham um afastamento, a gente tinha uma relação bacana de proximidade, mas não no sentido profissional! Então, era estranho! Era cada um por si profissionalmente [...] por elas serem mais velhas de casa e já estarem para se aposentar [...]. Se a gente fosse lá e buscasse fazer como elas, tudo bem! Elas compartilhavam! Mas não que elas fariam diferente. Elas não escondiam o que faziam, mas não tinha uma possibilidade do novo, de buscar, de reaprender. (P2)

[...] era uma relação de muito poder da diretora e alguns da parte administrativa. Eu acho que tinha essa relação que eles eram superiores. Então, em alguns momentos tinha essa separação. (P2)

[...] você não tem quem te dá apoio. A parte pedagógica eu ainda tive uma coordenadora legal, mas assim ela ficava na escola e eu dentro da sala, você ia fazer o que? Gritar? (P4)

O afastamento profissional, a partir dos depoimentos obtidos, ocorre de maneira mais acentuada entre aqueles que possuem um “poder institucional” considerado maior. De acordo com as situações vivenciadas e relatadas pelas professoras há indícios de que o maior distanciamento sentido se refere ao diretor(a) da instituição e, depois, dos professores mais experientes.

Outro aspecto interessante é que essas mesmas professoras afirmaram que os diretores da rede municipal de Ribeirão Preto possuem uma postura autoritária e se afastam do trabalho de apoio pedagógico por ficarem mais restritos ao desempenho das tarefas burocráticas. Situação preocupante, já que as instituições de Educação Infantil do município não possuem o cargo de coordenador pedagógico.

Estudos sobre professores iniciantes (ANGOTTI, 1998; GUARNIERI, 1996, VEENMAN, 1988), apontam como uma das principais dificuldades enfrentadas por eles no início da carreira a presença dessas relações hierarquizadas. Entretanto, a partir também da literatura produzida na área, fica evidente a necessidade que os professores iniciantes têm em compartilhar com os pares o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, para poderem analisar as suas práticas junto às crianças, refletir sobre os problemas encontrados e buscarem alternativas para a melhoria no trabalho.

Através dos depoimentos, todas as professoras afirmaram justamente que as relações de proximidade, trocas de experiências profissionais, apoio, ajuda, auxiliam e aprimoram muito o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Aliás, elas acreditam que essa

relação de proximidade com outras professoras, diretores e coordenadores é essencial ao longo de toda a carreira docente.

O estabelecimento de trocas entre os pares foi ainda mais importante e significativo para as professoras logo neste início à carreira:

Que me ajudaram muito foi a ajuda dos outros professores que eu sempre perguntava, mas por uma iniciativa minha, eu sempre ia atrás para aprender com eles. (P1)

*[...] toda professora tinha uma **assistente** para ajudar no trabalho, então isso **favorece as trocas diárias!** [...] ter uma outra pessoa, **uma outra profissional para pensar junto** naquele momento **é MUITO enriquecedor.** (P2)*

*E aí essa professora mesmo que acabou fazendo trabalho de monitora, no lugar da outra. E aí essa professora... **eu comecei a observar o jeito que ela trabalhava com as crianças** e eu lembro que no final do ano eu escrevi, porque **se alguém tinha me incentivado a ser professora tinha sido ela.** Porque **eu olhei a prática dela**, o jeito que ela lidava com a situação com autoridade, mas com carinho, sabe?! **E com aquele olhar preocupado COMIGO, porque ela queria também que eu fizesse melhor.** Então, essa professora **me deu MUITA ajuda.** Então, eu voltei a mudar meu olhar. (P3)*

Eu não consigo trabalhar [sozinha], eu acho que o professor nem deve trabalhar sozinho. Você tem que trocar sim, porque fica muito melhor [...] Ninguém cresce sozinho (P4).

Ela [coordenadora] esteve sempre presente [...] Ela apostou muito em mim. Então ela ficava do meu lado me formando. Eu tive essa grande escola (P5)

Os depoimentos das iniciantes sobre as experiências positivas referentes às trocas de experiências com as outras professoras e no suporte oferecido pela instituição para que essa professora possa se descobrir como profissional e construir o seu trabalho, só vem a confirmar o fato de que o apoio institucional, principalmente no início da carreira docente, se torna um elemento rico e necessário para as aprendizagens e a construção da profissionalidade do iniciante, permitindo um espaço propício ao crescimento e desenvolvimento profissional.

Fato este confirmado por Lima (2006) ao afirmar que ao início da profissão os professores podem sentir diversas dificuldades presentes no contexto de trabalho e que cada profissional sentirá e lidará de uma maneira diferente com tais aspectos dificultosos podendo,

inclusive, levar o iniciante a abandonar a profissão. A autora afirma que alguns aspectos relacionados à formação, apoio institucional, contexto de atuação, são muito relevantes neste processo. Neste sentido, ressalta-se

a necessidade de as escolas proporcionarem oportunidades sistemáticas para que os professores, especialmente os iniciantes, possam trocar experiências e buscar apoio – teórico e prático – para resolverem as situações que enfrentam em sala de aula. Para tanto, faz-se necessária a presença de uma pessoa que coordene efetivamente esses momentos nas escolas (LIMA, 2006, p.64).

A professora P3 afirmou que apesar da instituição educativa não ter uma condição muito boa de trabalho, a integração existente entre professoras, coordenadora e pais fazia com que as dificuldades pudessem ser superadas e um trabalho de qualidade ser desenvolvido no local.

Em contradição à concepção de que o trabalho docente é um fazer solitário, estas professoras demonstram que o trabalho pedagógico necessita sim de uma parceria com todos os profissionais que estão envolvidos na instituição, assim como da família.

*Até que ano seguinte eu mudei, antes era o Maternal 2 e eu fui trabalhar num berçário e aí eu fui muito feliz! **Eram muitas crianças, mas era uma outra creche, onde a diretora era uma pessoa superalto astral, tudo o que você pedisse pra ela, ela dava conta para te ajudar, eu tinha as outras professoras que me ajudavam, a minha relação com os pais se tornou uma relação boa. Então foi aí que eu fui aprendendo a melhorar (P3).***

*[...] é uma motivação a mais [apoio da escola] ou pode ser A motivação, não sei. Porque se você chega em um lugar onde está todo mundo desanimado, uma escola que é feia, que é suja, tá tudo quebrado, você não tem um ambiente legal. **Você tem que tirar força daquilo que você não tem para aí o negócio acontecer (P3).***

A professora P3 também demonstra que o estabelecimento de uma boa relação profissional com a diretora da instituição também permite que os professores se sintam mais motivados para trabalhar. Segundo a mesma, a diretora dava exemplo de dedicação e atuação para as próprias professoras. Fator que proporcionou a ela incentivo para permanecer na profissão.

A influência deste contexto integrado entre os profissionais sobre o processo de aprendizagem é confirmado pela professora P3, ao dizer que “foi aí que eu fui aprendendo a melhorar”. Este sentimento também pode ser percebido na fala das outras professoras.

Como afirma Nóvoa (1992), a troca de saberes entre os profissionais proporciona a transformação do contexto de trabalho em um espaço de formação entre os próprios educadores. Desta forma, “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (NÓVOA, 1992, p.26). Esse diálogo e auxílio propiciou a construção de uma segurança aos iniciantes para continuarem aprendendo, experimentando, favorecendo também a consolidação de saberes, aprendizagens sobre a prática e aprimoramento na atuação.

4.4. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Considera-se a formação do professor um processo contínuo e não linear, tendo o seu início antes mesmo de se concluir o curso de Pedagogia e estendendo-se ao contexto de trabalho. Por assim dizer, as professoras iniciantes estão em um momento de muito aprendizado sobre si mesmas como profissionais.

Analisando sobre o processo de (auto)construção, discute-se nesta subseção a importância da formação inicial e continuada, como se desenvolveu o processo de inserção à carreira na primeira experiência profissional das iniciantes, e os elementos e situações de aprendizagem os quais podem vir a consolidar um espaço importante para o desenvolvimento profissional.

Formação inicial e continuada

Quando se discute sobre a formação das professoras iniciantes entrevistadas, não se restringe somente a um tipo de formação ou sobre a formação recebida na universidade. Mas, sobre quais e quantas “formações” as professoras iniciantes passaram ou ainda passam. Antes de apresentar os processos que as iniciantes passaram para se formarem professoras, será apresentado o sentido da palavra formação.

A dimensão da categoria “formação” pode ser definida como sendo aquela que:

[...] envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo *formar* tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instituir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser [...] A ideia de formação é pois aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo (SEVERINO, 2006, p. 621).

Severino (2006) estabelece, dentre tantos sentidos, a noção de “formação” como um processo do sujeito vir a ser, tornar-se, constituir-se. Tomando por fundamento tal significado, trago ao sentido da formação profissional docente a constituição do ser professor, entendendo este processo relacionado a uma “preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica” (BRASIL, 2001, p.29).

Desta forma, os cursos de licenciatura devem promover uma visão crítica ao formando sobre a fundamental importância da preparação e formação do profissional docente, afastando a ideia de que o professor que atua nas instituições educativas está ali inserido por dom e/ou por gostar de crianças, jovens e adultos (BRASIL, 2001).

O grupo de sujeitos entrevistados difere-se porque, academicamente falando, três das cinco professoras iniciantes possuem cursos de pós-graduação – duas concluíram um curso de especialização e uma iniciante é Mestra em Educação. Entretanto, as suas formações não se restringem aos cursos acadêmicos de graduação ou pós-graduação. De acordo com os depoimentos, as professoras designam tipos variados de formação que receberam em situações e ambientes distintos, como: a formação inicial da universidade, as orientações pedagógicas oferecidas pela instituição educativa que trabalham e os cursos de formação continuada promovidos pelo município de Ribeirão Preto. A formação do professor pode, assim, ser considerada como um processo contínuo de investimento institucional e auto investimento.

Tendo por base tal compreensão, primeiramente será analisada aqui a formação inicial oferecida pelo curso de Pedagogia.

Considero que a formação inicial do professor não pode se resumir somente aos aprendizados de conteúdos científicos específicos. Antes de começar o curso de graduação o

futuro professor é uma pessoa que tem uma história de vida, uma cultura, que passou por determinadas experiências que o levaram a querer ser professor, que possui uma maneira de olhar e se relacionar com a educação. Uma maneira muito peculiar de constituir-se e ser.

Essas vivências anteriores não podem ser descartadas, elas estão integradas, impregnadas na vida profissional do professor e enriquecem tanto a sua prática como a sua formação durante o curso de graduação. A formação inicial, portanto, deve proporcionar justamente isso, a união de vivências, saberes, culturas, aos conteúdos específicos da profissão.

Aos olhos da professora P3, poder conviver com pessoas tão diferentes da faculdade lhe proporcionou justamente uma formação global, tanto no lado profissional como pessoal.

*[...] eu lembro que **cheguei aqui [na FFCLRP] com muitas deficiências**, às vezes eu escutava as colegas da sala falando de coisas que eu não conhecia, porque a **minha família no começo foi muito pobre**, de dar o necessário e de **não ter recurso para ter mais cultura**, acesso à cultura diversificada, de conhecer outros lugares. [...] a **formação inicial em si já foi um grande avanço**, porque **eu aprendi coisas não relacionadas necessariamente à Pedagogia**, mas na vida de uma forma geral... que hoje eu levo nas minhas impressões, na minha formação como professora. (P3)*

Ao entrar na faculdade, P3 pode conviver com pessoas que tinham uma bagagem cultural bem diferenciada da dela, isso possibilitou uma formação e crescimento pessoal.

Já as professoras P4 e P5 relataram a experiência do estágio como uma prática importante na construção das aprendizagens sobre o fazer docente. Para a P4 este momento foi o mais significativo do curso e contribuiu para que ela pudesse estruturar o seu trabalho como professora. Tal dado se assemelha à pesquisa desenvolvida pela Oliveira-Formosinho (2011), a qual concluiu que as educadoras de infância concebiam o desenvolvimento profissional como um crescimento pessoal e profissional que tem início logo na formação inicial, principalmente durante as experiências do estágio.

*[...] é mais com o **estágio** [contribuição do curso para estruturação do trabalho], porque a gente **pegou escola pública** e isso também é um fator bom da faculdade pública [...]. A gente **começou com o mais difícil, com a classe mais baixa**, então isso ajudou **MUITO!** [...] **Você aprende muito mais com o estágio!** (P4)*

[...] o curso de Pedagogia foi a base teórica para tudo isso e os estágios que a gente fez na faculdade também. (P5)

A gente teve um estágio muito estruturado: período de observação, período de intervenção, as horas muito bem divididas. (P5)

Como foi exposto, a proposta da faculdade no desenvolvimento de estágio em instituições de EI públicas possibilita que o aluno de uma universidade também pública consiga desenvolver atividades de grande valia em um ambiente que talvez necessite de maior amparo. A professora P4 percebe isso como algo bastante positivo.

A experiência em vivenciar, sem ainda estar formada, um pouco do contexto do trabalho por meio do estágio foi concebido como um momento de aprendizado sobre a profissão. A professora P5 ainda ressalta o fato de que este momento era bastante estruturado por ter período de observação em sala e um período de intervenção.

Apesar de acharem uma experiência bastante importante para a sua formação, as professoras P1 e P5 fazem uma crítica referente ao pouco tempo de estágio que a faculdade disponibiliza. Este pouco tempo de inserção do futuro professor ao campo de trabalho não permitiria que ele tivesse o conhecimento real do cotidiano da instituição educativa.

*A gente não pega no dia a dia, a gente pega só uma partezinha, né?! Então, assim, **trabalhar a prática com eles durante o ano todo é outra experiência. Completamente diferente.** (P1)*

*Foi **um pouquinho de base prática**, apesar dos estágios da faculdade serem extremamente pontuais. Você entra uma hora e vinte no máximo, as crianças se comportam de maneira completamente diferente de quando você é titular em sala de aula. Então, **é uma prática selecionada, fragmentada.** (P5)*

A formação não consegue e nem conseguirá suprir todas as demandas do trabalho docente. Alguns aspectos só surgem no convívio com a prática educativa, no convívio com os outros profissionais das escolas, na relação com as crianças, na parceria com as famílias.

Entretanto, concordamos com o fato de que os estágios, momento muito interessante para a aproximação do futuro professor ao campo de trabalho, seja uma espaço mais bem aproveitado. Uma integração entre faculdade e instituição educativa estagiada propiciaria

momentos de maior aprendizagem e articulação entre teoria e prática aos alunos do curso de Pedagogia.

A instituição educativa a qual trabalha a professora P5 também foi um importante espaço formativo. Entretanto a iniciante ressalta que, apesar da instituição em que trabalha investir muito na formação das professoras de EI, organizando reuniões, leituras, orientações, reflexões sobre o trabalho, este tipo de formação é bastante diferente daquela promovida na universidade.

[...] é uma escola que dá muito suporte de formação, não é uma formação acadêmica que eu acho que isso na faculdade foi fundamental, pois foi uma formação diferenciada, mas que dá muito suporte para essa formação do dia a dia. Ali dentro eu fui me construindo com a referência de outros professores lá de dentro. (P5)

[...] escrever, produzir, eu acho SUPERIMPORTANTE [...] e é nisso que o professor se perde, porque se desvincular desses processos acadêmicos, se perde! Banaliza a prática. (P5)

O conhecimento produzido e refletido na instituição educativa é um conhecimento diferente daquele teórico, científico e acadêmico que foi oferecido durante a formação inicial. Apesar disso as duas formações foram bastante significativas para a construção da P5 como professora.

Um destaque interessante que pode ser feito é que, ao longo de seu depoimento, a professora P5 relata sobre a importância que ela considera que o registro escrito tem para todos os professores como um mecanismo de reflexão e aprimoramento da prática. Entretanto, deve ser destacado também que o registro, no caso da experiência profissional da iniciante P5, não era uma prática isolada na instituição. Havia um processo de troca de escrita e leitura com as coordenadoras, ou seja, por meio do registro escrito sobre o cotidiano do trabalho, a professora possuía orientações pedagógicas que a auxiliavam no seu processo de formação profissional.

Eu tive uma coordenação que investiu MUITO em mim. [...] Eu tive essa formação muito de perto, eu tinha muita coisa para ler, elas pediam que eu escrevesse, eu fiz relatórios, eu tive um apoio muito legal. (P5)

Por meio dos registros escritos o professor constrói um espaço importante para observação, reflexão e análise das suas atitudes, relações estabelecidas, demandas, aprendendo dessa forma um pouco mais sobre si mesmo e sobre o seu fazer. A escrita torna-se, portanto, um mecanismo formativo para o professor na medida em que o profissional “pode afirmar-se autor, responsável pelo seu próprio processo de formação. Na coragem de traçar e rever a história compartilhada com as crianças no cotidiano educativo, o professor encontra a possibilidade de recriação de si mesmo, redefinindo hábitos e ampliando os sentidos” (OSTETTO, 2001, p. 167).

A instituição na qual a professora P5 trabalha parece possibilitar à profissional espaços formativos importantes, como: reuniões, trocas de experiências entre profissionais, registro de escrita e orientação. Romanowski e Martins (2010) defendem que a formação continuada promovida nas instituições educativas deve, justamente, favorecer estes processos de reflexão sobre a prática, a interação entre os pares, a organização do espaço institucional a fim de favorecer as trocas entre os profissionais (como a organização de reuniões pedagógicas), atenção destinada aos aspectos de dificuldade dos professores e a criação de espaços para a socialização. Desta forma, para aqueles professores que já possuem uma formação condizente ao cargo ocupado, “a formação continuada assume diferentes perspectivas: suprimento, atualização, treinamento, aprofundamento, pesquisa” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 296).

Relativo aos cursos de formação continuada oferecidos pelo município de Ribeirão Preto, as professoras P1 e P3 tiveram avaliações bastante distintas sobre a qualidade dessa formação, como é possível notar nos relatos destacados:

Eu não tinha muita noção do como fazer. Então, as formações da prefeitura foram importantes. Eu acho que esses momentos de formação de tanto de dentro da escola como fora eu acho que foram importantíssimos para a prática. Me ajudaram muito a dar um norte, para dar ideia, para saber mais ou menos o que fazer (P1).

*[...] a Secretaria da Educação faz uns cursos que você vai lá ver [fala com entonação de desgosto], você vai um dia, dois. É um negócio que **não tem nada a ver com a nossa realidade (P3).***

Como pode ser observado, enquanto a professora P3 critica os cursos de formação, afirmando existir uma distancia entre aquilo que é proposto na formação com a realidade vivenciada pelo professor, a professora P1 elogia os cursos por auxiliarem a sua prática, dando ideias sobre **como** fazer.

Os cursos de formação continuada propiciam um ambiente para o processo de desenvolvimento profissional dos professores, contemplando aspectos relacionados tanto com a formação inicial como para a melhoria da prática pedagógica. Entretanto, atualmente percebe-se que “a formação continuada assumiu o caráter de suprimento [...] em que o sistema realiza a formação necessária dos professores durante o exercício profissional, contemplando uma formação inicial deficiente e/ou inexistente” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010, p. 288).

No caso de P1, parece que a formação do curso de graduação não propiciou uma educação que fornecesse bases para que a professora pudesse construir uma prática no contexto de trabalho. Ao não ter “muita noção no como fazer”, os cursos oferecidos pelo município acabaram suprimindo tal necessidade.

Diante do que foi discutido neste tópico, percebe-se que, apesar da realização dos estágios, segundo as professoras, a universidade priorizou mais o ensino de conteúdos teóricos e poucos aspectos relacionados à prática docente. Já as instituições educativas que deram suporte às professoras priorizaram um investimento maior na atuação prática docente e menos embasamento científico e teórico, assim como a avaliação feita pela professora P1 quanto ao curso de formação em serviço oferecido pelo município.

Através dos relatos apresentados pelas professoras, nota-se como cada instituição formativa teve e continua tendo a sua importância. Apesar de haver distinção na finalidade das instituições e no modo de se trabalhar com o conhecimento, pode-se concluir que as formações estão integradas. Não foi apenas um aspecto ou uma instituição que formaram as professoras deixando-as preparadas para a atuação em sala, para refletir sobre o fazer, para reconstruir suas práticas, para mantê-las atualizadas. Sendo experiências boas ou ruins, cada instituição formadora desempenha(ou) um papel importante na construção de um espaço reflexivo sobre o seu trabalho, para revisão de suas atitudes, para construção de novas práticas, enfim, para a constituição dessas profissionais como professoras de EI.

O início da docência

A iniciação na docência pode ser considerada assim que o futuro professor realiza os estágios obrigatórios de seu curso. Entretanto, apesar desta sua inserção, o estagiário ainda não assume um papel como profissional no contato estabelecido com o campo de trabalho (LIMA, 2004). O status profissional de um estagiário é diferente do status profissional de um professor iniciante dentro da instituição escolar. Portanto, apesar de já terem tido alguma experiência no campo de trabalho enquanto ainda eram estudantes do curso de Pedagogia, os professores recém-formados iniciam um novo caminho na construção do ser professor, propiciado em sua primeira inserção ao ambiente escolar, agora sim, como profissional.

Por meio dos depoimentos coletados, pode-se perceber algumas semelhanças quanto aos sentimentos vivenciados pelas professoras no período de iniciação na carreira docente. Porém é interessante também ressaltar que, “Embora possua características comuns, a prática docente é vivenciada como um processo individual, isso devido às diferentes situações e às características pessoais que permeiam o pensamento e as atitudes do professor diante das situações” (CORSI, 2005, p.13).

Neste primeiro contato com o trabalho docente no cargo de professoras, as iniciantes P1, P3 e P4 encontraram determinadas dificuldades nas instituições educativas. É interessante notar que estas três entrevistadas utilizam, inclusive, as mesmas palavras e expressões para conseguirem definir como foi o início na profissão e o seu processo de aprendizagem profissional, dentre as expressões destaca-se: “sem recurso”, “sozinha”, “perdida”, “sem saber o que fazer”, “mudar”, “sofri”, “difícil”, “conflito”.

Como exemplo, selecionei trechos da entrevista de duas professoras quando elas comentam sobre a primeira experiência como profissionais:

MUITO DIFÍCIL! [...] eu tinha que correr atrás de muito material. E a escola, muitas vezes, não te dá nada. Infelizmente o trabalho docente é muito solitário, sabe?! E até **com os outros professores a gente pede ajuda** [...] Mas, mesmo assim que alguns professores querem te ajudar, ainda é **muito solitário**, porque é você por si. É você que tem que correr atrás. (P1)

Desesperador. No começo é desesperador. [...] **você não sabe quais são as necessidades deles** [...] então eu tive que **pesquisar muito sozinha, procurar outras professoras mais experientes para pedir ajuda**, eu tive que

ir muito atrás sozinha, eu tive que ir muito, assim, na raça, no dia a dia.
(P4)

As professoras nestes dois depoimentos designam a inserção na profissão como um momento “muito difícil” e “desesperador”, principalmente, porque, além delas não terem experiência de atuação e, por isso, não sabiam “o que” e nem “como” fazer, as instituições educativas também não ofereciam nenhum tipo de suporte e auxílio para o processo de inserção delas ao trabalho.

De acordo com Lima (2006), estudos apontam que um dos principais aspectos que torna o início na carreira um momento tão difícil é este sentimento solidão e abandono vivenciado pelos novos professores, isso porque ainda nota-se a falta ou o pouco apoio da instituição neste período de início da docência. Desta forma, “é visível nos trabalhos a escassez de ações empreendidas no sentido de a escola, como instituição, apoiar, de alguma maneira, as dificuldades das professoras” (LIMA, 2006, p.95).

Por outro lado, apesar da experiência difícil vivida pelas professoras P1, P3 e P4, as mesmas também relataram ter alguns procedimentos de busca para a superação dos desafios, como: procurar ajuda, pesquisar, estudar. Tais procedimentos demonstram a procura de uma melhoria e aprimoramento do trabalho, os quais são essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional. Vale ressaltar que estes mecanismos de buscas para superação das dificuldades sempre são apresentadas pelas professoras como de iniciativas pessoais.

Ao contrário desta situação, as professoras P2 e P5 não relataram sentir as mesmas dificuldades apontadas pelas anteriores na primeira experiência profissional. No caso das duas iniciantes a instituição educativa teve uma forte influência positiva para auxiliá-las neste processo de inserção à carreira, oferecendo apoio pedagógico necessário para estruturarem o seu trabalho e enfrentarem as possíveis dificuldades surgidas ao longo da atuação.

Neste processo de apoio, auxílio e adaptação ao trabalho docente, as duas professoras destacaram a importância do acompanhamento da coordenação ao trabalho desenvolvido e as trocas de experiências com as outras professoras da instituição.

Eu acho que a gente precisa muito ali do dia a dia E de um respaldo, ao mesmo tempo. Eu acho que o que foi importante para eu construir a minha identidade como professora foi trabalhar em uma escola que me deu esse respaldo teórico. [...] poder ter essa parceria [com a coordenadora] e

também o coletivo de professores nesta escola era muito fortalecido [...] Eu acho que o professor não se sente tão sozinha. (P2)

[...] ela [coordenadora da instituição] foi a minha grande formadora, assim, de falar questões simples: ‘Olha, depois dessa brincadeira você faz a roda’. ‘Faz a roda desse jeito’. ‘Canta essas e essas músicas, mas não mais que aquelas outras’. São coisas MUITO simples do dia a dia e da prática. (P5)

Independente da presença ou não de dificuldades presentes no desenvolvimento do trabalho logo no primeiro ano de experiência profissional, foi constatado que todas as professoras indicaram a necessidade do apoio de outros profissionais da educação (professores, coordenadores, diretores) para a aprendizagem sobre o trabalho docente e melhoria na atuação pedagógica.

Isso demonstra que talvez o choque de realidade possa ser minimizado com um programa que promova uma maior integração entre os profissionais, para auxiliar principalmente aqueles que estão começando a sua carreira. Assim, o iniciante pode se sentir menos sozinho e mais seguro para o descobrimento e construção de sua profissionalidade.

A interação e integração entre os profissionais da educação (professores, coordenadores e gestores) que estão em momentos diferentes no ciclo de vida profissional também é um elemento bastante enriquecedor para a formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional dos iniciantes. Momentos de leitura, estudos e troca de experiências na instituição pedagógica, por exemplo, propiciam um campo de reflexão sobre o trabalho docente e integração entre prática e teoria.

Foi por meio do contato inicial com o cotidiano da profissão que fez com que as professoras P2 e P3 se inserissem em um processo de descobrimento sobre a profissão e, com isso, passassem a rever a maneira como entendiam a Educação Infantil. Atuando como professoras, estas iniciantes perceberem a complexidade do trabalho docente na EI, desconstruindo a visão que tinham sobre o fazer nesta etapa educacional.

Hoje eu acho ele [trabalho docente na EI] muito mais desafiador do que eu achava antes. Eu achava que, assim, era mais fácil às vezes de trabalhar na EI e menos desafiador do que no EF. Talvez a gente vê o EF como mais conteudista e aí pensa ‘Ah na EI tudo é mais tranquilo’, e NÃO é! Porque envolve um momento em que eles estão estabelecendo relações muito mais intensamente. (P2)

Quando eu fazia a faculdade eu tinha um olhar muito formal da educação como do Ensino Fundamental, cada um sentado em uma cadeira, em uma fileira, um atrás do outro [...]. Eu também enxergava que a educação era só isso. (P3)

A professora P3 ressalta aspectos relacionados à organização da sala para o desenvolvimento do trabalho educativo na EI. Afirma que acreditava ser como no Ensino Fundamental, onde as crianças deveriam ficar sentadas em cadeiras. A organização do espaço e escolha de materiais na EI também fazem parte da prática educativa desenvolvida nesta etapa. O ambiente deve, assim, propiciar a exploração da criança, a troca e socialização com as outras crianças e adultos, fornecer um espaço adequado para o desenvolvimento de brincadeiras, dentre outros aspectos.

Já referente ao posicionamento da professora P2, ela considerava a EI como um nível educacional mais “fácil” e “tranquilo”, porque nesta etapa da escolaridade não são ensinados os conteúdos disciplinares que são cobrados no Ensino Fundamental. Porém, com a prática, ela percebeu que a complexidade da EI se justifica, justamente, através do trabalho em outros conteúdos educativos que as crianças pequenas necessitam nesse momento, como a socialização e o desenvolvimento.

Considera-se aqui os conteúdos trabalhados na Educação Infantil como um mecanismo pelo qual as crianças possam desenvolver as suas capacidades, habilidades, que possam também pensar e sentir, ampliando a sua descoberta e compreensão sobre o mundo e a realidade que a cerca (BRASIL, 1998).

A divergência entre o conceito que a professora tinha enquanto era estudante de Pedagogia sobre o fazer docente nesta etapa educativa e a realidade do trabalho educativo foi um elemento desafiador para P2, pois ela não esperava o grau de complexidade que a profissão demonstrou ter. Porém, ele também é concebido como um motivador a mais para ela continuar a atuar neste nível educacional:

[...] eu acho muito desafiador, mas também não que me faria desistir de trabalhar com a EI, pelo contrário, é um lado desafiador positivo (P2).

A professora designa que o trabalho na EI tem “um lado desafiador positivo”. Este dado chama a atenção por ter sido apontado algo bastante próximo pelo estudo realizado por

Angotti (1998, p.179), quando a autora afirma que as professoras iniciantes as quais entrevistou tiveram um “choque de realidade cujas consequências foram positivas”.

De maneira semelhante, apesar da concepção inicial da professora P2 ser bastante divergente da realidade, essa divergência não causa a ela uma desmotivação, mas se apresenta como um elemento que lhe deu energia para poder superar os desafios, melhorar a sua prática e continuar com o seu cargo de docente. Desta forma, o choque entre os conceitos e conhecimento sobre a profissão propiciou aprendizagens significativas à professora.

Aprendizagem e desenvolvimento profissional

Após o primeiro contato com a profissão, aos poucos as nossas professoras iniciantes foram conhecendo melhor o campo de atuação, assim como as demandas do trabalho docente. Neste momento, mais uma fase importante. As professoras passam a questionar sobre a formação e os conceitos apreendidos na faculdade.

A situação de trabalho, antes denominada como “desesperadora”, agora passa a ser sentida como “conflitante”: Como aplicar aqueles conteúdos teóricos estudados na faculdade em uma situação real de trabalho?

*Você entra em conflito né?! Porque a **faculdade mostra muita coisa, mas a realidade é totalmente diferente** [...] ‘Teóricos diziam isso, mas que jeito que eu aplico aqui?’ (P4)*

*Mas eu lembro que no começo eu tive dificuldades! Porque **a faculdade era um espelho, os professores são um espelho**. Tudo aquilo que você lê, você fala ‘Nossa, vai ser lindo! Dá pra fazer tudo isso na sala’. **Você compra livro, fica cheio de ideias, mas na realidade NÃO DÁ**. Não dá! **Muita coisa a gente também tem que adaptar ao tipo de criança, ao tipo de clientela**. (P4)*

A reclamação sobre o conflito entre as teorias apreendidas na faculdade e a realidade das instituições foi frequentemente pronunciada pelas cinco professoras. Porém, quando as questionei sobre o que especificamente não havia dado certo, quais conteúdos a faculdade ensinou que elas não conseguiram aplicar na prática, nenhuma soube responder com precisão.

A professora P4, por exemplo, afirmou que fazia tempo que esse conflito aconteceu e que ela não lembrava mais em quais aspectos específicos sentiu essa dificuldade. A professora P3 afirmou que precisaria de um tempo para refletir e conseguir responder a pergunta.

Já a professora P1 traz um argumento bastante interessante ao conseguir fazer um resumo dessa insegurança de não saber como fazer. Ela afirma que a formação inicial lhe dá fundamentos para que consiga organizar o seu trabalho, para saber quais conteúdos deve trabalhar, em reconhecer aquela criança que está em sala e saber o que ela necessita, mas o problema se instaura no “**como** fazer”.

[...] quando chega na sala de aula a gente não sabe o que fazer com a criança. Mas, ao mesmo tempo, a gente sabe quem é essa criança, a gente sabe até onde pode ir e o que ela tem potencial para aprender ou não. Então, assim... a gente sabe o que pode fazer, mas não sabe como fazer. [...] Na prática mesmo, em sala de aula, ela [formação da faculdade] me dá menos, me dá menos subsídio, mas ela me dá cama para que eu faça isso, ela me dá o norte. (P1)

É bastante significativa a frase utilizada pela professora para explicar a formação oferecida pela faculdade com a atuação prática em sala de aula, a qual seria: “*Na prática mesmo, em sala de aula, ela me dá menos, me dá menos subsídio, mas ela me dá cama para eu faça isso, ela me dá o norte*”. Ou seja, para esta professora, a faculdade lhe ofereceu embasamento teórico importante que faça com que ela compreenda o desenvolvimento daquela criança e passe a entender o que ela necessita, porém a sua dificuldade se instaura em uma questão de ordem mais prática, em **como** fazer essa transposição.

De acordo com Zabalza (1998, p.209), “O educador(a) deve saber, em cada momento, qual é o nível de desenvolvimento de cada criança para ser capaz de criar um ambiente no qual vão sendo reproduzidas as atividades esperadas e para apoiá-las quando elas ocorrerem espontaneamente”. O professor de Educação Infantil deve, portanto, ter um conhecimento aprofundado sobre o processo de desenvolvimento daquela criança com o qual atua para poder construir um trabalho coerente às suas necessidades físicas, psicológicas, emocionais, educativas.

Sem essa “cama” que a formação da faculdade proporcionou à professora P1, não seria possível que ela construísse um trabalho coerente e de qualidade direcionado às crianças. Porém, também é necessário que o curso de graduação invista mais em uma formação que articule os elementos teóricos aos práticos e vice-versa.

De acordo com Gatti e Barreto (2009, p.122), nas ementas das disciplinas relacionadas à educação infantil presentes nos cursos de Pedagogia pode-se notar o predomínio da presença de referenciais teóricos e pouca associação à prática. Há, portanto, uma “maior preocupação com o oferecimento de subsídios da sociologia e da psicologia que podem contribuir para maior compreensão e contextualização dos problemas do trabalho nessas modalidades de ensino, mas param por aí”. Ou seja, o currículo relacionado ao desenvolvimento de habilidades profissionais para a atuação é bastante reduzido.

Kishimoto (2011) também traça críticas quanto a este problema analisado nos cursos de formação de professores. Segundo a autora, há uma priorização exagerada de conceitos teóricos durante a formação inicial, deixando o futuro professor pouco tempo em contato com a prática e com a realidade do contexto de trabalho.

Tal questão entra em desacordo com as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia, as quais afirmam que a formação inicial deveria fornecer bases para que o professor, no exercício de seu trabalho, consiga articular os conteúdos teóricos apreendidos com a sua prática pedagógica e que possa estar apto para planejar, executar, refletir e avaliar a sua atuação profissional.

O posicionamento das professoras dá indícios de que essa dificuldade na articulação entre teoria e prática para organização do trabalho e atuação profissional deixava-as ainda mais inseguras com o seu trabalho e, numa tentativa desesperada de sucesso na prática profissional, tentavam aplicar diretamente na prática pedagógica aquilo que foi apreendido na faculdade. Porém toda prática necessita de modificações e adaptações ao contexto institucional, aos recursos disponíveis no trabalho, à faixa etária e demanda das crianças.

Ao que parece, após algum tempo de atuação, as professoras passaram a compreender este aspecto da profissão. A partir daí, as iniciantes não demonstram ficar mais tão nervosas quando uma atividade não dá certo ou quando vão aplicar alguma atividade que necessita de uma modificação.

*Eu acho que assim é mais **você conseguir olhar através de sua prática naquilo que você vê na teoria, entendeu?! Só que Você vai encaixando as coisas.** (P3)*

*Eu adaptei a teoria à minha realidade, à minha prática. Então, **muita coisa era inviável assim.** A gente tem vontade, tem sonhos, sai achando que vai fazer isso e isso, mas **na realidade você se adapta.** (P4)*

Eu escrevi um projeto de valores extremamente marxista. É uma linha que eu jamais me identifiquei na faculdade, mas eu entendi que nesse projeto que eu escrevi agora NESTE segundo semestre, para ESTA turma, DESTA ano, eu precisei buscar conceitos supermarxistas para embasar o meu projeto de valores. (P5)

A base teórica apreendida na faculdade continua dando fundamento às suas práticas, porém como agora possuem uma experiência maior, elas conseguem adaptá-la à realidade do contexto de trabalho.

Por mais difícil e conflituosa que seja a relação entre a teoria e aquilo que é desejado por elas no contexto da realidade, as professoras não deixam de buscar soluções e tentar atuar da maneira que acreditam ser a melhor. Outro dado interessante é que a referência que todas as professoras fizeram quanto a “adaptação” da teoria à prática e a busca de soluções de situações problemas por iniciativa das próprias professoras remete também a um indicativo da formação inicial.

É perceptível uma criticidade bastante evidente das professoras com o trabalho que desenvolvem. É na prática pedagógica que elas conseguem reajustar os conteúdos apreendidos na faculdade, com conceitos próprios sobre o que acham ser o mais correto e o que podem colocar em prática. Ter a criticidade para saber avaliar o que é bom e o que é ruim.

Esse “filtro crítico” proporciona à professora P1, por exemplo, que saiba selecionar melhor aquilo que acredita ser bom e consiga (re)ajustar à sua realidade:

Muita coisa eu não uso, mas muita coisa eu uso. Então a gente pega ideia de vários e vai fazendo um quebra-cabeças para chegar no ‘mais ou menos’. (P1)

[...] como ela [vice-diretora] já tinha sido professora de EI durante muito tempo, ela sabia do que estava falando. Ela não estava falando nada errado. Eu sabia que ela tinha noção da prática dela. (P1)

[...] eu acho que é esse ‘ir e vir’ que fez a minha construção como profissional e que ainda está fazendo como professora. Eu acho que a gente tem que retomar muito do que a gente aprendeu de conceitos, porque lá [na faculdade], às vezes, não fazia sentido pra gente fora da sala de aula ver aquilo, era uma coisa muito vaga, uma utopia: ‘Ah, como eu vou realizar isso?’. E quando a gente vai para a prática, a gente começa a retomar: ‘Ah, isso faz sentido agora! Aquilo que o professor propunha’, ou

*então: ‘Não, não faz sentido nenhum’; mas **ter um olhar crítico sobre aquele conceito.** (P2)*

*[...] eu sou uma pessoa que gosta de observar, e eu **fico observando o que as minhas companheiras de trabalho fazem, para ver o que é legal para mim e o que não é legal para mim.** (P3)*

*[...] **a minha prática me fazia questionar:** ‘Nossa, mas isso não funciona na minha prática’, ou ‘Ah isso funciona’, ou até em buscar ajuda mesmo na faculdade. (P5)*

*O tempo todo tem isso: **Sair da prática para buscar a teoria e sair da teoria para melhorar a prática, para questionar a prática, e vice e versa.** (P5)*

Além desta criticidade também ser um indicativo da formação inicial recebida durante a faculdade, este processo de observação, análise, reelaboração, aplicação e avaliação pode ser analisado como um processo de desenvolvimento profissional. Assim, considera-se que a ação prática dos professores é construída justamente por meio dessa articulação “entre o que sabem e o que não sabem, entre o que têm de fazer e o que podem fazer, entre o que experimentaram anteriormente e a necessidade de introduzir inovações no momento atual” (ZABALZA, 2003, s/p).

A expressão ‘ir e vir’ utilizada pela professora P2 pode ser interpretada como essa reflexão entre teoria e prática, entre experiências de atuação e referencial teórico estudado e adotado.

A formação deveria promover, justamente, o que a professora P2 relata sobre o seu processo de “construção como profissional”. Ou seja, a formação deve fazer com que o educador reflita criticamente sobre a sua prática, de tal forma que possibilite a este profissional um pensamento mais autônomo e uma autoformação. A formação deve ser concebida como um processo em construção, não linear, com avanços e retrocessos (NÓVOA, 2012).

As situações cotidianas vivenciadas nas instituições educacionais podem se transformar em momentos ricos de aprendizagem, caso as professoras iniciantes utilizem desse espaço para refletirem sobre a própria atuação ou questionar o contexto institucional ou, ainda, observar e analisar a prática de outros professores. Os depoimentos das professoras indicam que estes momentos foram importantes para o aprimoramento da prática docente e construção do conhecimento sobre o ofício.

A articulação dessas diferentes experiências, vivências e situações de aprendizagem que acontecem pelo contexto institucional, na interação com os pares, pelo cargo ocupado pelas professoras, a observação da prática de outros profissionais, podem proporcionar o desenvolvimento profissional. Tal desenvolvimento permitirá ao professor um crescimento profissional, possibilitando à ele novas formas de agir, sentir e refletir sobre o trabalho, assim como o aprimoramento das competências profissionais (MARCELO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

Este processo contínuo que as iniciantes demonstram ter ao saírem da prática, refletirem criticamente sobre ela, buscarem soluções para a melhoria do trabalho através de estudos, trocas ou apoio institucional, (re)planejarem a sua prática para somente depois atuarem, e assim sucessivamente, pode ser entendido como um processo de desenvolvimento profissional. Com este crescimento e amadurecimento profissional elas demonstram ter mais segurança e controle sobre o próprio trabalho desenvolvendo maior autonomia sobre a sua prática, na construção de projetos educacionais, na relação com os pares da instituição.

As situações difíceis e desafiadoras também colocam as professoras em uma posição de reflexão, podendo estas situações serem concebidas, de acordo com Zabalza (2003), como momentos de aprendizagem profissional. Os desafios, problemas frequentemente enfrentados pelos professores, podem ser vistos como elementos muito importantes para que os profissionais busquem soluções para a resolução da dificuldade e melhoria no trabalho.

Levando em consideração o posicionamento assumido por Zabalza, observe os relatos que exemplificam estas situações:

Eu não sabia o que fazer! Apesar de já ter uma ideia, eu não sabia como ia ser o dia a dia. Então, foi difícil, porque uma coisa é você acompanhar e outra coisa é quando é você quem está na frente. (P1)

*Situação em que chega criança de adaptação. Teve um momento em que eu sentei e chorei: **O que eu estou fazendo aqui?** Porque a situação estava tão caótica! [...] E aí você fica numa situação: “Poxa, **o que eu posso fazer?**” (P3)*

Você não sabe quais são as necessidades deles. Você não tem aquele referencial. [...] ‘Eu estou em uma sala com 12 crianças de 2 anos! O que eu vou fazer?’ (P4)

Hoje eu me sinto muito mais segura para enfrentar qualquer desafio que vier! Antes eu me sentia insegura [...]: Será que com a família

*eu posso falar assim? Será que com essa criança eu vou até aqui ou até ali?
Eu posso falar com a família (P5)*

Ao se deparar com algum(ns) dilema(s) (como conversar com essa família? Até onde ir com essa criança? O que eu devo fazer? Como trabalhar com a criança em período de adaptação?) as iniciantes se deparavam em situações de desafios, os quais deveriam ser enfrentados e superados pelas mesmas para que permanecessem na profissão. Inicia-se, assim um processo de reflexão e busca para a escolha do melhor caminho a seguir. “Em cada uma dessas situações problemáticas [...] o professor deve optar – e de fato o faz – em um sentido ou outro (na direção de um ou outro dos pólos do dilema), sabendo que, seja qual for a decisão adotada, esta tem vantagens e desvantagens” (ZABALZA, 2003, s/p).

Ainda de acordo com Zabalza (2003) a complexidade do dilema e o modo como o profissional irá lidar com a situação possui certos aspectos relacionados tanto de ordem objetiva quanto de ordem subjetiva. Desta forma, portanto, que um professor iniciante avaliará as situações problemáticas com maior complexidade do que, provavelmente, professores que possuem maior experiência.

Em geral, os dilemas não têm formas fixas de resposta. Por isso, dizia-se antes que as receitas não costumam valer. Não existem “formas corretas” de enfrentá-los. Cada situação é única e apresenta características particulares. Normalmente, o professor vão construindo o seu “estilo de enfrentar os dilemas” na prática. Por esse motivo, analisar a maneira como se enfrenta os dilemas é o próprio coração de formação como docentes. É aí que se pode incorporar mecanismos (reflexão, intercâmbio de experiências e debates com colegas, documentação, avaliação, pesquisa, etc.) que permitam aos professores conhecerem com mais profundidade que tipos de fatos costumam centrar a sua preocupação (quais são os seus dilemas) e como costumam enfrentá-los (ZABALZA, 2003, s/p).

Os desafios decorrentes do trabalho faziam com que as professoras buscassem algum mecanismo de superação ou resolução. Fato também observado por Calil e Almeida (2012) na pesquisa desenvolvida pelas autoras, onde “Os dados fornecem indícios de que o aprendizado da docência, desde os primeiros anos, implica num processo marcado pelo enfrentamento de desafios e insegurança, que impulsiona a busca por fontes de conhecimento” (CALIL; ALMEIDA, 2012, p. 9-10).

Essa busca indica vontade em mudar o trabalho ou adequação para aquilo que acreditavam ser mais coerente. De modo geral, assim como Corsi (2005) analisou em sua pesquisa, também podemos observar através dos depoimentos das iniciantes que “Os

questionamentos sobre a prática, a comparação com as experiências anteriores, a reflexão sobre as atitudes tomadas diante das situações revelam a preocupação das professoras com o próprio desenvolvimento profissional” (CORSI, 2005, p.14). Assim como também apontado pela autora, as cinco professoras iniciantes também dão indícios de que concebem a prática como um espaço de aprendizagem profissional.

As professoras destacam determinados aspectos que foram importantes tanto para o enfrentamento dos desafios como para o processo de aprendizagem. Dentre tais aspectos destaca-se: as teorias apreendidas na faculdade, o respaldo institucional, experiência profissional, a relação com as crianças.

A importância do suporte institucional oferecido às professoras iniciantes mostrou-se um aspecto não somente importante no processo de inserção à carreira, mas fundamental para a aprendizagem, construção da autonomia e desenvolvimento profissional, como pode ser observado nos relatos das professoras P2, P3 e P5:

*[...] ter esse apoio do coletivo de professores e de coordenação ajudou **MUITO** nessa evolução, nessa conquista! Para depois até quando eu me deparei com essa situação mais desafiadora, três anos depois dessa escola e que eu fui pra outra em que o funcionamento era diferente, eu tinha até mais postura, mais conteúdo para saber lidar. Não que foi fácil! Mas por ter essa experiência foi um pouco mais possível. (P2)*

*[...] eu cresci mais ou menos três anos em um ano. **É muito diferente quando você está em um lugar onde você tem esse amparo todo. (P3)***

*Com a prática você se sente mais segura e eu acho que ter a teoria por trás e **ter uma escola que tem os mesmos valores que o professor, isso é fundamental para a sua segurança! (P5)***

Pesquisadora: Para você, isso [autonomia no trabalho] propicia um desenvolvimento profissional?

*P5: Muito! Muito! **A escrita de relatórios, as atividades, as lições de casa, documentos que vai para os pais, tudo isso sai de mim! Isso não tem pronto, se vem pronto incomoda. Incomoda. Porque quem conhece aquelas crianças SOU EU. (P5)***

Os depoimentos demonstram que o apoio institucional foi um importante instrumento para que elas crescessem profissionalmente. A professora P2 ressalta o fato de que o apoio dos professores e coordenadoras da instituição e a construção desta base profissional conseguida na sua primeira experiência profissional, propiciou que ela sobrevivesse durante

três anos em uma instituição de EI na rede onde não havia este suporte. Já o processo de desenvolvimento da professora P3 foi muito mais intenso também em uma instituição onde havia um auxílio ao trabalho. Por fim, a professora P5 ressalta o processo de construção da autonomia do professor e diz ser importante o fato da instituição na qual trabalha ter a mesma concepção pedagógica educativa que ela possui.

Assim como já foi defendido anteriormente, o início da carreira do professor é composto por intensas experiências de desafios e aprendizagens, podendo fazer com que o professor permaneça ou desista da profissão, por isso a importância do apoio institucional neste processo de construção do ser professor, auxiliando o iniciante no descobrimento e enfrentamento as novas experiências profissionais.

A experiência das professoras P2, P4 e P5 que atuaram como estagiárias na educação infantil enquanto estavam na faculdade foi designada por elas como algo muito positivo para o processo de aprendizagem, conhecimento do campo de trabalho e a prática profissional, já que conseguiam articular o conteúdo teórico apreendido na faculdade com as práticas cotidianas desenvolvida nas instituições de EI.

*Começar a **trabalhar durante a faculdade também foi importante**, porque eu saí na frente de quem não trabalhou. Porque **eu estava tendo a experiência junto com a teoria e junto com a prática**. Então, isso é muito mais enriquecedor do que você ter quatro anos de teoria e depois cair na prática. [...] Então, essa troca entre a faculdade e o trabalho fora me ajudou muito como profissional e como pessoa também. (P4)*

*Eu não tinha tido na faculdade ainda a disciplina teórica e de prática na Educação Infantil, não tinha tido nada disso. A **minha primeira formação foi dentro da própria escola**. Eu entrei como estagiária na época e eu me identifiquei muito, principalmente com a coordenadora. [...] **No ano seguinte eu tive EI teórica na faculdade e foi casando com tudo o que eu fazia na prática** [...]. Era tudo o que eu praticava, era tudo o que a coordenadora me dava para ler [...], tinha muita coerência com o que a gente estava estudando ali na faculdade. (P5)*

Ter trabalhado como estagiária em uma escola particular durante o curso de Pedagogia propiciou a estas professoras, justamente, a imersão no contexto de trabalho docente da qual a professora P1 reclamou não ter conseguido no estágio da faculdade.

O elemento enriquecedor nesta situação foi a união de quatro pontos: a vivência na sala de aula, os estudos teóricos propiciados pela faculdade, aplicação prática na escola e o diálogo com os professores universitários.

Diante desses dados é possível interpretar que há uma relação de interdependência entre estes quatro focos: o que é vivenciado e experimentado na escola é articulado com os conhecimentos acadêmicos apreendidos na universidade, assim como os conhecimentos acadêmicos dão o fundamento para que a professora pudesse refletir sobre as experiências e embasar as suas práticas na escola. Portanto, tanto o curso de Pedagogia como as experiências vivenciadas na instituição podem ser considerados como elementos que propiciaram a formação profissional e a construção da profissionalidade das cinco professoras iniciantes.

A criação de programas que visam esse apoio para a inserção dos professores ao contexto de trabalho ou de programas que unem centros universitários com as escolas, buscando alternativas para minimizar o choque da realidade, como o PIBID por exemplo, podem ser recursos bastante interessantes neste processo de descobrimento da profissão sob tal ponto de vista.

4.5. DESAFIOS E SUPERAÇÕES PROFISSIONAIS

Grande parte dos trabalhos científicos que estudaram sobre professores iniciantes analisaram questões relacionadas às dificuldades sentidas por estes profissionais ao início da carreira.

De acordo com a literatura, as dificuldades podem levar o iniciante tanto à descoberta da profissão, desvendando aspectos positivos e motivadores para a permanência na carreira, assim como aspectos que levam ao “choque de realidade”, podendo ocasionar ao abandono da profissão. Inúmeros são os fatores que influenciam neste processo tanto de permanência como ao abandono.

Assim, como os estudos já realizados na área, as professoras iniciantes que participaram da presente pesquisa também relataram passar por determinadas dificuldades e desafios, os quais influenciaram o modo como elas entendiam e se relacionavam com o trabalho na EI.

Pelos desafios serem aspectos inerentes ao trabalho docente, podendo ser concebidos não somente de uma forma negativa, mas sim como espaços de aprendizagens profissionais, este último espaço de análise é reservado para apresentar e analisar sobre os desafios provenientes das situações vivenciadas pelas professoras iniciantes na Educação Infantil e os mecanismos de superação criados por estas profissionais ao longo destes primeiros anos na carreira.

Descobrimos os desafios da profissão

Após a análise das entrevistas, foi possível notar que os desafios enfrentados pelas professoras iniciantes se relacionam tanto à fatores externos e que não dependiam necessariamente da formação ou do fazer das professoras, como: falta de estrutura da escola, falta de materiais e brinquedos, excesso de alunos em sala, falta de apoio; assim como a fatores que se relacionavam mais à ordem pessoal, como: a falta de experiência, o não saber “como” fazer, adaptação à cultura escolar.

Os fatores desafiantes e de dificuldade enfrentados vão ao encontro daqueles já listados por algumas pesquisas sobre professores iniciantes, como de Angotti (1998), Veenman (1988), Esteve (1995), Lima (1996; 2004), Guarnieri (1996), dentre outros.

Analisando sobre os fatores externos que envolvem, principalmente, as condições de trabalho do professorado, retomo, como medida de comparação e diálogo, um breve depoimento pronunciado pela professora P4 no ano de 2009, quando ainda era estudante de Pedagogia:

*Agora que eu estou no estágio de Educação Infantil tem uma sala de crianças com 5 anos e a sala tem **28 alunos!** E ela **sozinha!** Eu falei “Meu Deus!”. (Depoimento da P4 em 2009)*

É notável a perplexidade do depoimento da professora P4 no ano de 2009 ao entrar em uma sala de EI e se deparar com 28 crianças de 5 anos de idade sob os cuidados de apenas uma professora. Infelizmente, quando a P4 tornou-se professora, ela tornou a assumir uma sala com um número elevado de crianças. Porém, esta difícil realidade também foi vivenciada pelas iniciantes P2 e P3:

*Me deparei **SOZINHA** com 24 crianças dentro da sala! (P2)*

*[...] eu tinha um **Maternal 2 em uma escola que não tinha recurso nenhum**, não tinha parque, não tinha sala de vídeo, era uma **sala minúscula** com cinco mesas para **20 crianças**. A professora, se bobeasse, tinha que ficar em pé, porque **não tinha nem como andar**. **Sem um apoio** [professora de apoio], tinha, aliás, uma monitora que ajudava só para a parte do cuidado [...]. (P3)*

*[...] eles tinham **2 anos**, eram **12** e eu **SOZINHA!** Então, eu tinha que me virar [...], se eu saía da sala tinha que levar a sala inteira junto. (P4)*

A indignação expressa pelas professoras é compreensível e possui embasamento legal para tanto. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, “O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias” (p.11). Para tal, este documento recomenda uma quantidade de até 8 crianças de zero a 1 ano de idade por professor, de no máximo 15 crianças com idade entre 2 e 3 anos e 20 crianças com 4 e 5 anos.

Pensando nessa razão adulto/criança apresentada pelo Parecer, deve ser ressaltado que:

não há lei, norma, regulamentação ou exigência quando se trata dessa relação, mas, apenas sugestão ou indicação [...]. Assim, embora se possa considerar um avanço o fato de haver orientações oficiais, estabelecendo-se como um dos critérios de qualidade uma razão adulto/criança que privilegie pequenos agrupamentos, as condições objetivas não são oferecidas, porque não há políticas de financiamento para a educação infantil (CORREA, 2003, p. 100).

Ou seja, com baixo investimento financeiro, ao tentar suprir a demanda social, prioriza-se a quantidade de crianças matriculadas em instituições de Educação Infantil em detrimento dos aspectos vinculados à qualidade da educação.

Apesar da professora P4 ter um número de crianças em sua classe dentro da recomendação feita pelo Parecer CNE/CEB nº20/2009, ainda assim a quantidade e a falta de suporte da instituição, como a não existência de um professor de apoio, atrapalhava o desenvolvimento do trabalho educativo.

Outro aspecto que merece atenção se refere à adequação do espaço físico e da infraestrutura institucional para atender adequadamente as crianças e possibilitar o

desenvolvimento do trabalho educativo e pedagógico. O ambiente da instituição de EI deve ser seguro, limpo, ventilado, bonito, acessível e o espaço deve estar em conformidade para que as atividades pedagógicas sejam promovidas (BRASIL, 2009).

Contrariamente a esta orientação, além do excessivo número de crianças por turma, as professoras P2 e P3 também encontraram grandes problemas referentes ao espaço físico e à infraestrutura da instituição. A professora P3 descreve o espaço da sala como sendo “minúsculo” e a instituição educativa como um ambiente que “não tinha recurso nenhum”. O local no qual a iniciante P2 trabalhava também era pequeno e causava desconforto para o andamento das atividades pedagógicas propostas. Como exemplo, apresenta-se o relato da professora:

*E a sala de aula também **não tinha um espaço legal**. [...] eu gosto muito de trabalhar na roda de conversa e na roda de estudos, e aí **não tinha espaço para fazer essa roda**. Toda vez que eu tinha que fazer, eu tinha que arrastar todas as mesas e as cadeiras para o canto da sala, as crianças dessa faixa etária não me ajudavam por segurança. [...] Então, fazer isso **TODOS os dias é cansativo! Fisicamente**, porque você tem que carregar mesinha de madeira, cadeira, até que gera um barulho, **gera uma indisposição na sala**. Eu acho que você agita as crianças. Então, às vezes, eu queria fazer uma roda de estudos no começo e, no final, uma roda de histórias. Então, poxa, **fazer isso duas vezes por dia era inviável**. (P2)*

Analisa-se agora ao caso relatado pela professora P2.

Logo que esta iniciante se formou, ela assumiu um cargo como docente na EI em uma instituição particular onde já havia atuado como estagiária. Esta instituição, segundo a professora, fornecia todo auxílio necessário para que os educadores pudessem aprender e se desenvolver profissionalmente. Frequentemente eram promovidas reuniões pedagógicas com discussões teóricas, orientações semanais com a coordenadora, trocas entre os pares. Além desses fatores, esta instituição também possuía uma boa infraestrutura (física e de materiais).

Porém, quando P2 se desvinculou desta escola privada para assumir um cargo como docente em uma instituição municipal de EI, ela se deparou com uma realidade bastante diferente da qual havia trabalhado até então.

*[...] a hora que eu saí dessa realidade [da primeira escola em que trabalhou], e fui para uma escola com **outra estrutura**, com um **número de***

alunos supergrande, sem poder contar com o apoio de outros profissionais, esse foi o segundo maior desafio. Saber trabalhar de uma outra forma, né?! (P2)

Retomando a entrevista realizada em 2009 esta mesma profissional relatou sobre a responsabilidade dela e de seus colegas de turma em atuarem em escolas da rede pública, pois os mesmos possuíam uma formação acadêmica diferenciada. Porém, na época, P2 também afirmou não se sentir motivada a trabalhar em instituições públicas devido às baixas condições de trabalho. Vejamos abaixo o seu depoimento:

*Eu acho que a **nossa responsabilidade** enquanto futuros professores, futuros pedagogos, **formados em uma instituição com nome** como a que a gente está se formando, seria **levar tudo que a gente sabe para quem realmente precisa**, que é o da escola pública, que a gente defende e tudo mais. Só que **em que condições?** (Depoimento da P2 em 2009)*

*Eu acredito no trabalho que eu faço, só fico triste por um lado, porque eu **não sei se estou disposta a ficar na escola pública**. (Depoimento da P2 em 2009)*

Apesar da professora P2 ter assumido o cargo como docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em escolas da rede pública, foi pelo mesmo fator (baixa condição de trabalho) apontado por ela no ano de 2009 que a levou a deixar o cargo de docente na EI. A falta de estrutura física das escolas, excesso de alunos em sala e a falta de apoio pedagógico influenciaram diretamente na sua escolha de rescisão do cargo.

Para Esteve (1995) o contexto de trabalho influencia fortemente a prática cotidiana dos docentes e é justamente esta precariedade nas condições de trabalho que causa o mal estar docente. O autor designa, portanto, que “o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas” (ESTEVE, 1995, p.106).

Além da precariedade física da instituição educativa ser um complicador para a organização do trabalho da professora e um agravante para a sua saúde física, a falta de espaço em salas de EI é também bastante prejudicial às crianças. O espaço físico na EI não é somente o local onde as práticas educativas acontecem, mas ele é parte integrante destas

práticas. São os materiais e o espaço que devem se adequar às necessidades das crianças e às propostas pedagógicas do professor, não o contrário.

De acordo com o RCNEI, tanto o espaço físico como os materiais devem ser concebidos na EI como elementos ativos no processo educacional, sendo considerados como instrumentos auxiliares importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. O espaço, portanto, deve propiciar ao professor e às crianças possibilidades de intervenção e modificação em sua organização para que diversas atividades, como as brincadeiras, artes e leitura, sejam propiciadas. A qualidade na EI está atrelada tanto à existência destes componentes na instituição como “ao uso que fazem deles os professores junto às crianças com as quais trabalham. Os professores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos” (BRASIL, 1998, p.68).

Nota-se no depoimento da professora P2 que, além de não ter um ambiente adequado para o desenvolvimento de uma prática que estivesse em conformidade à sua proposta educativa, a professora também não possuía apoio pedagógico da gestão e do corpo docente, o que dificultava ainda mais o seu fazer. O grande desafio da iniciante foi, portanto, “saber trabalhar de outra forma” dentro do contexto de trabalho disponibilizado para ela.

Atualmente, esta iniciante trabalha apenas em uma escola municipal de Ensino Fundamental, pois, segundo o seu relato, nesta escola ela encontrou o apoio de que tanto necessitava:

Eu tive experiências difíceis na Educação Infantil, foi muito desafiador. Então eu fui para o Ensino Fundamental, porque lá eu POSSO ter esse apoio. Eu encontrei nessa escola esse apoio com os pares, com a gestão, com a coordenação, que eu ainda não consegui encontrar na Educação Infantil da rede. (P2)

A falta de estrutura física, baixas condições de trabalho, falta de apoio da gestão e a falta de uma coordenadora pedagógica que acompanhasse o fazer pedagógico, foram situações de dificuldades vivenciadas por quatro (P1, P2, P3 e P4) das cinco professoras entrevistadas em, pelo menos, uma das instituições de Educação Infantil em que elas trabalharam, seja de rede pública ou privada.

O espaço da sala, como demonstrado anteriormente, era um fator que limitava em certa circunstância a proposta pedagógica da professora P2: a formação de “roda de conversa”, “roda de estudo” e “roda de leitura” era um estratégia de trabalho para a educação de crianças pequenas, porém o tamanho físico da sala dificultava o desenvolvimento desta proposta.

O número excessivo de crianças por sala e a falta de uma professora de apoio também era um problema que influenciava de forma negativa o trabalho desenvolvido pela professora P4. Quando esta iniciante tinha que se ausentar em algum momento do dia, as crianças ficavam sozinhas. Além de fragmentar o andamento da atividade pedagógica, também é perceptível uma falta de segurança às próprias crianças ao ficarem sem a supervisão de um adulto.

Assim, estes baixos recursos e condições influenciaram de maneira negativa a prática pedagógica dessas professoras iniciantes. Ao não conseguirem desenvolver o trabalho como gostariam, muitas vezes se sentiram frustradas com a própria atuação, apesar de não desistirem e buscarem fazer o melhor dentro dos recursos que as instituições lhes ofereciam.

Esta realidade vivenciada e relatada pela maioria das entrevistadas “é um processo injusto porque não são oferecidas as condições mínimas de trabalho e a ideia cada vez mais hegemônica é de que a responsabilidade sobre a qualidade desse trabalho cabe ao professor individualmente ou, quando muito, à unidade escolar.” (CORREA, 2003, p.101). Por isso a importância da contratação de professores com boa formação e preparo, tendo conhecimentos filosóficos, sociológicos e políticos, porque somente desta maneira estes profissionais podem ter um olhar crítico sobre as (precárias) condições de trabalho e as possíveis consequências desta realidade sobre eles mesmos e sobre as crianças atendidas na instituição educacional (CORREA, 2003).

Outro fator desafiador bastante citado pelas professoras foi quanto às mudanças de escolas. Tomemos como exemplo os depoimentos das professoras P2 e P4:

Cada ano é um desafio. Então, eu acho que mesmo tendo essa experiência [na outra escola] eu acho que precisaria sim de um apoio maior, continuar com as orientações até mesmo para melhorar ainda mais como professora. [...] Eu acho que a educação caminha bem quando acontecem essas trocas. (P2)

Eu tinha muito mais facilidade antes, porque eu criava a atividade. Então eu fazia o que queria! Por mais que eu tinha que me adequar à

escola. EU criava. Lá não! Lá eu tinha que trabalhar só em cima daquilo! Era difícil eu fazer alguma coisa diferente! Então é ruim, porque você fala 'Eu não fui formada pra isso!'. (P4)

Foi dito que os desafios promoveram nas professoras iniciantes sentimento de frustração em relação ao trabalho docente, influenciando de maneira negativa as suas atuações. Entretanto, cabe também dizer que alguns desafios promoveram alguma influência positiva sobre o modo como entendem o trabalho na Educação Infantil. Pelo menos é o que a professora P2 deixa claro em sua fala.

Essa iniciante reflete sobre a mudança na concepção sobre o fazer docente na EI antes de atuar como professora e após se inserir no campo de trabalho. Para ela o trabalho na EI se mostrou muito mais complexo do que ela esperava que ele fosse:

[...] no primeiro impacto foi lidar com esse tanto de coisas que envolve a EI. Eu acho que a gente tem esse pensamento, eu pelo menos tinha esse pensamento de que era uma fase da escolaridade mais fácil. E quando você chega, você percebe que NÃO! [...] Então, eu acho que foi um primeiro desafio. Eu achava que talvez fosse mais fácil, fosse mais natural, e não foi. (P2).

A partir dos relatos fica perceptível que diante das situações difíceis enfrentadas, **todas** tiveram algum tipo de reação, tentando buscar elementos para melhorar a condição de trabalho ou adequar o seu modo de trabalho ao contexto presente.

Perante a falta de experiência, por exemplo, as professoras tinham iniciativas próprias na procura de auxílio de outros professores ou outros profissionais de dentro da escola com os quais tinham mais empatia; assim como também recorriam aos livros, estudavam, procuravam ideias de práticas na internet.

Buscar pontos de apoio por si só! Buscar uma parceria que você se identifica dentro da escola, buscar na teoria, nas suas experiências passadas, buscar mais parceria com os pais (P2).

A falta de recursos materiais foi uma reclamação frequentemente relatada pelas professoras P1, P2, P3 e P4; como solução para suprir tal demanda, P1, P2 e P4 afirmaram

terem utilizado do próprio dinheiro para comprar os materiais necessários e que estavam em falta na escola; vale notar que dessas três professoras, uma trabalhava em escola particular.

Muita coisa eu comprei do meu bolso mesmo, porque se eu esperasse da prefeitura eu não ia ter nunca. (P1)

Materiais alguns saíram do meu bolso. (P2)

Eu gasto do meu dinheiro pra comprar coisas que eu acho que eles precisam e que não tem na escola, sai do meu bolso. (P4)

Dentre os materiais em falta, P1 e P2 reclamaram sobre a falta de brinquedos na instituição. Para suprir tal demanda, a alternativa foi a fabricação de brinquedos por meio de sucata, no caso da primeira professora; e, a segunda professora, realizou um programa de arrecadação de brinquedos usados na escola de Educação Infantil da rede particular a qual trabalhava.

Consideramos que as dificuldades não se tornavam desculpas para o “não fazer” das professoras iniciantes. A busca e superação dos desafios por iniciativas próprias foi uma alternativa que criaram para conseguirem desenvolver um trabalho mais adequado à maneira como acreditavam que deveria ser. As possíveis soluções encontradas para suprir a falta de alguns materiais que as professoras consideravam importantes para o trabalho na Educação Infantil, como por exemplo os brinquedos, são atitudes interessantes do ponto de vista que, notando a defasagem existente na instituição educacional, as professoras tiveram autonomia em tentar suprir a necessidade. Porém, tais ações não eximem da instituição em oferecer materiais e uma estrutura com bases mínimas de qualidade.

Um ponto de destaque é que das cinco iniciantes entrevistadas, apenas a professora P5 não relatou em seu depoimento a falta de nenhum material ou estrutura física precária ou, ainda, falta de apoio dos profissionais da instituição em que sempre trabalhou. Para esta iniciante, o maior desafio que teve logo assim que assumiu o cargo de professora foi a sua insegurança.

[...] no começo o grande desafio foi esse medo. Eu sempre fui muito ligada com teoria, eu sempre soube muito, sempre estudava, mas eu tinha medo. Será que eu posso fazer assim? Será que vão me entender? (P5)

Então, o meu grande desafio foi esse: ter essa segurança de mostrar o que eu sabia, mas de um outro jeitinho e isso é com a experiência, porque

“você tem que olhar no olho da mãe e sentir se ela está pronta ou não, se está segura ou não, e isso é da relação! É da convivência mesmo!” (P5)

Apesar da professora P5 afirmar que sempre estudou e que possui um conhecimento teórico, observe que ela relata que mesmo assim sentia insegurança e o medo para com o desenvolvimento do seu trabalho e o modo de se relacionar com a família da criança. P5 afirma também que a construção da segurança também decorre da experiência.

Assim como pontuam Nono e Mizukami (2006), o período de inserção à carreira é permeado por situações intensas cheias de tensões e aprendizagens em um ambiente que ainda é estranho e desconhecido ao professor novato, por isso a insegurança e a falta de confiança são sentimentos frequentemente relatados pelos iniciantes, da mesma maneira como foi constatado pelos depoimentos das iniciantes.

As conquistas profissionais

“Qual foi a sua maior conquista profissional?”

Talvez esta seria a pergunta mais “fácil” de ser respondida pelas professoras iniciantes. As conquistas profissionais marcam positivamente a vida de um professor, elevam a sua autoestima e propiciam um crescimento profissional. Foi até por isso que deixei esta questão como uma das últimas a ser formulada para que as professoras pudessem perceber que ao longo dos cinco anos de profissão elas podem sim ter enfrentado certos desafios, porém também podem ter conquistado algumas coisas profissionalmente.

Porém, contrariando esta minha visão, esta última pergunta foi a mais difícil de ser respondida por todas as professoras. Nenhuma entrevistada conseguiu respondê-la de imediato. Todas levaram um tempo maior para pensar e lembrar-se de alguma situação positiva que aconteceu; enquanto que, quando perguntadas sobre os desafios enfrentados, essas questões eram rapidamente respondidas.

Acredito que uma reflexão sobre as conquistas e realizações profissionais também seja muito importante, pois uma prática que foi desenvolvida corretamente, que funcionou, com a qual as crianças se identificaram, pode tornar-se um aspecto incentivador ao trabalho e um

aprendizado sobre a profissão. Não é somente por situações difíceis que conseguimos crescer e nos desenvolver profissionalmente.

Após refletirem sobre a sua trajetória profissional procurando achar as conquistas e realizações que tiveram como professoras, as respostas foram um pouco diversificadas.

Visivelmente emocionada, a professora P1 afirmou que a sua maior conquista profissional é o estabelecimento do vínculo afetivo criado com as crianças:

[...] a maior conquista que eu tenho é chegar agora no final do ano e a criança te abraçar e a gente ver que ela te ama mesmo. Sabe?! [sorri e fica emocionada] (P1)

Desde o nascimento, um bebê necessita de outro sujeito para poder suprir as suas necessidades básicas, e o adulto torna-se assim o elo de ligação entre a criança e o mundo ao seu redor, oferecendo-lhe proteção, alimentação, cuidado, propiciando experiências novas, auxiliando no seu processo de aprendizagem. Este vínculo criado entre criança e adulto torna-se uma relação afetiva complexa permeada de sentimentos. “As pessoas com quem construíram vínculos afetivos estáveis são seus mediadores principais, sinalizando e criando condições para que as crianças adotem condutas, valores, atitudes e hábitos necessários à inserção naquele grupo ou cultura específica” (BRASIL, 1998, p.17).

Ao entrar na instituição de EI pela primeira vez, por exemplo, uma criança pequena precisa se sentir segura ao deixar o colo de sua mãe. Uma criança precisa se sentir confiante ao conseguir dar os seus primeiros passos na escola. Uma criança precisa se sentir amparada quando em uma situação de tristeza, susto, medo, ela possa ser acalmada. Uma criança precisa se sentir protegida para que ela consiga explorar o ambiente sem medo de fazer descobertas. Isso só se torna possível quando há uma aproximação do educador. A prática educativa na Educação Infantil só acontece por meio do estabelecimento do vínculo entre a criança e a sua professora. Por isso a emoção da professora ao falar sobre o vínculo afetivo construído com os seus alunos.

Já as professoras P2 e P4 afirmaram que uma de suas conquistas foi terem sido convocadas ao cargo de docente na rede pública de ensino:

Uma mais pessoal foi entrar na rede, que eu atuo atualmente através do concurso. Essa foi uma realização pessoal, de passar no concurso, de ter

um trabalho que é um pouco melhor remunerado do que em outras escolas... (P2)

Nota-se que a professora P2 designa como uma realização pessoal o cargo público, fazendo referência de o cargo ter uma remuneração maior nesta rede comparado a outras escolas. O salário aqui aparece como um aspecto motivador, de reconhecimento e valorização da atuação profissional.

A professora P4 vincula a conquista do cargo público à formação recebida durante a faculdade. É interessante notar que ela se sente feliz ao poder agora atuar nas escolas municipais, pois é o alunado que mais necessita de uma educação com maior qualidade:

Ter passado na prefeitura agora! Porque a gente estuda pra passar também né?! [...] a gente saiu da USP pra trabalhar pro público do município né?! Eles formam a gente pra trabalhar para o público que necessita, e não numa particular, Então eu estou super feliz. (P4)

Outra conquista ressaltada pela professora P2 foi a de superação das dificuldades que ela encontrou numa escola municipal de Educação Infantil e o reconhecimento do trabalho por parte da diretora da instituição. Observe o seu relato:

[...] apesar de ser um ano muito difícil pra mim o ano passado que foi quando eu entrei nessa escola da rede de EI, eu achei que foi um ano MUITO difícil pra mim e que eu já tive anos muito melhores de atuação como professora do que ano passado, até devido às parcerias, à estrutura e aos desafios que eu encontrei das crianças, de algumas famílias, mas apesar disso teve um reconhecimento muito bacana da diretora que eu trabalhei! No final do ano ela já sabia que eu ia sair de lá, porque foi uma substituição e ela me deixou um recado muito carinhoso escrito que eu guardo até hoje! E foi bacana de ver esse reconhecimento! (P2)

O descontentamento com o trabalho que a professora havia desenvolvido dentro das possibilidades e suporte que o ambiente lhe proporcionava se transformou em uma conquista, em uma superação de suas dificuldades. A valorização e reconhecimento da diretora da instituição sobre o seu trabalho trouxe gratificação à professora.

Para a professora P3 a sua maior conquista profissional foi a construção de uma autonomia no trabalho:

[...] minha maior conquista profissional: a minha autonomia sobre o meu trabalho e a autocrítica para poder avaliar o que é bom e o que não é de coisas que eu já fiz. (P3)

Quando a professora diz que a maior conquista profissional foi “a **minha autonomia sobre o meu trabalho**”, essa construção propiciou à professora a formação de um olhar avaliativo sobre o fazer docente e a sua própria prática permitindo que saiba o que fazer e como fazer e, mesmo que não saiba, permite que ela possa ter criticidade e discernimento suficiente para (re)construir a própria prática. Ao conquistar a sua autonomia, ela passa a ter maior segurança no seu próprio trabalho e no seu conhecimento sobre a prática pedagógica.

Algo semelhante também foi relatado pela professora P5, a qual afirmou que a sua maior conquista profissional está relacionada à segurança ao trabalho:

Foi a minha própria formação quanto a segurança. Me sentir segura [...], me sentir dona do que eu faço [...]. Ser uma referência para o grupo de professores na escola em que eu trabalho, ser referência para meu grupo de amigas (P5)

Hoje eu me sinto muito mais segura para enfrentar qualquer desafio que vier! (P5)

Segurança e reconhecimento do trabalho foram os aspectos citados de maior conquista os quais, segundo as professoras P3 e P5, também permitiram a construção e consolidação de suas autonomias sobre o trabalho. De acordo com Nono (2011), o convívio com o cotidiano, as relações estabelecidas na instituição e com as crianças, e o processo de evolução na carreira são elementos que contribuem para que o professor iniciante desenvolva esta segurança e domínio sobre o fazer docente. Desta forma, aos poucos, o iniciante passa a se sentir mais confortável com o enfrentamento das exigências da carreira.

Para Nóvoa (1992) somente a formação pode propiciar que os professores se desenvolvam e conquistem a sua autonomia. Portanto, “Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 1992, p.27).

Considero que a formação destas professoras construíram as bases para que elas, após a inserção na profissão, conseguissem assumir essa responsabilidade sobre o próprio trabalho. Mas, nos casos relatados, as instituições nas quais as iniciantes trabalharam também propiciaram elementos formativos para a construção da autonomia.

Acima das dificuldades, dos desafios, acima até mesmo do reconhecimento do trabalho pelas famílias e pela coordenação, a motivação maior para que estas professoras se empenhem para desenvolver um trabalho de qualidade são mesmo as crianças.

Porém, não posso deixar de ressaltar que para a maioria das professoras entrevistadas ainda falta muitos aspectos necessários para o fornecimento de uma estrutura mínima; falta-lhes um ambiente que respeite tanto a formação deles como profissionais, como também às crianças. A qualidade da Educação Infantil ainda necessita caminhar longos passos, mas acreditamos que pelo menos estas cinco professoras fazem a diferença nas instituições em que aprenderam, ensinaram e se desenvolveram pessoal e profissionalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo no início deste trabalho, apresentei a história do nascimento da temática dessa pesquisa. Foi por meio das vivências pessoais e profissionais, principalmente como professora iniciante na Educação Infantil, que fizeram com que eu questionasse sobre o processo de inserção inicial da professora na carreira docente.

Desde o questionamento inicial: “Como estariam os professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da FFCLRP/USP?”, formulado antes mesmo da entrada no Programa de Mestrado em Educação Escolar da FCLAr/UNESP, até o trabalho finalizado, muitas etapas foram percorridas, muitas reformulações foram feitas, considerações, dúvidas, questionamentos, ideias. Afinal, a pesquisa não segue um caminho linear. O trabalho foi amadurecendo ao longo desse período.

A coleta dos depoimentos das cinco entrevistadas propiciou a minha aproximação com as vivências dessas docentes, as quais estavam envolvidas em um processo de descobrimento sobre a profissão, construção de aspectos identitários com a Educação Infantil, constituição da identidade profissional e descobrindo como “ser” professora na EI. Em meio a construção dessa profissionalidade, as iniciantes também buscavam firmar o seu espaço dentro da instituição educacional, bem como o reconhecimento de seu trabalho.

Por meio das leituras das obras de autores de referência na área de formação de professores e da Educação Infantil e através da revisão bibliográfica de pesquisas realizadas sobre professores iniciantes, pode-se constatar muitos aspectos semelhantes presentes na literatura e afirmados pelas cinco entrevistadas neste trabalho. Desta forma, os variados aspectos constituintes do trabalho docente na Educação Infantil puderam ser discutidos e analisados sob a percepção destas profissionais que estão iniciando a carreira.

Em variados momentos as professoras apresentaram concepções sobre o trabalho na Educação Infantil e as vivências nesse início de carreira, muito semelhantes. Um ponto em comum a todas foi definir a importância da Educação Infantil como sendo a “base”. O objetivo principal dessa etapa educacional seria a promoção de práticas que promovessem o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, aspectos voltados para o trabalho com valores, formação cidadã, construção da identidade da criança e cuidados com o corpo também foram ressaltados. O fato da professora da Educação Infantil servir como modelo para as crianças foi outro aspecto que ganhou destaque na discussão.

Frequentemente também foi ressaltada a importância e a influência do apoio da instituição educacional, seja por parte da coordenação, direção ou dos professores mais experientes, para o desenvolvimento do trabalho. Esse suporte institucional foi apresentado pelas cinco iniciantes como um elemento essencial, efetivo e enriquecedor tanto para a prática pedagógica, como para o descobrimento da profissão.

Quando as professoras recebiam esse apoio se sentiam fortalecidas, mais motivadas a trabalharem, o que propiciava a construção de uma identificação com o fazer na Educação Infantil. Esse entusiasmo sobre a profissão logo nos primeiros anos de trabalho, permitindo a permanência do professor na carreira apesar das dificuldades, foi denominado por Huberman (2007) como o sentimento de “descoberta”.

As trocas de experiências com as profissionais da instituição, a observação da prática pedagógica das professoras, as orientações recebidas pelas coordenadoras e diretoras, propiciaram às iniciantes a construção da segurança sobre o seu trabalho. Mais seguras sobre si mesmas e sobre a sua atuação, as professoras passaram a ter mais autonomia sobre o seu fazer, se arriscando a experimentar mais, reinventar a sua prática pedagógica e, dessa forma, investiam mais no aprimoramento do trabalho.

Entretanto, quatro das cinco professoras também vivenciaram experiências ruins na carreira devido a não existência de um suporte por parte da equipe pedagógica. Nessas situações as mesmas se sentiam *sozinhas* e não sabiam *o que* e nem *como* fazer. Este momento pode ser relacionado com a concepção de Huberman (2007) sobre a fase da “sobrevivência”, na qual as professoras se encontravam em meio a dilemas e dificuldades.

Das quatro professoras que vivenciaram esse choque da realidade, apenas uma não suportou a falta de apoio institucional e condições precárias no trabalho, e acabou por abandonar o seu cargo de professora na Educação Infantil. Lima (2006) afirma que é logo no início da carreira que os professores podem vir a sentir essas dificuldades, podendo levá-los ao abandono da profissão, como ocorrido com a professora P2.

O processo formativo, o apoio institucional e o contexto de trabalho foram elementos importantes para diminuir esse choque da realidade e, conseqüentemente, o abandono da carreira. Outro aspecto motivador e de incentivo para a permanência dessas iniciantes na profissão foram as crianças. O fato de poderem participar do processo de desenvolvimento infantil e ter estabelecido uma relação afetiva com as crianças supera as situações negativas encontradas no contexto institucional, tornando-se um dos principais fatores de identificação

com o trabalho na EI. Este elemento também contribuiu para a construção da profissionalidade das iniciantes, ao passo que tiveram que aprender a lidar com as crianças.

A professora P4 ressaltou o fato de que independente do tempo de atuação do professor, qualquer profissional que exerça a docência necessita de um suporte institucional para poder desenvolver um trabalho de qualidade. Assim como a observação feita por essa iniciante, concorda-se com o fato de que a construção de espaços para as trocas de experiências, vivências e saberes profissionais dentro das instituições, por meio de orientações, reuniões, cursos, transforma o ambiente institucional em um local formativo, favorecendo tanto o aperfeiçoamento na atuação prática, como a aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A constante busca para a melhoria do trabalho, trocas entre outras profissionais e reflexão sobre o seu fazer tornaram-se aspectos importantes para a aprendizagem profissional dessas iniciantes. Por meio dos depoimentos foi possível constatar uma criticidade muito grande quanto ao trabalho que desenvolvem nas instituições de EI. O olhar crítico das professoras iniciantes permitiu que elas reajustassem a prática pedagógica de acordo com os conteúdos que avaliavam serem de qualidade.

O processo contínuo de observação da atuação de outras professoras, análise sobre o seu próprio fazer, planejamento da prática, aplicação da proposta e avaliação sobre a própria atuação, pode ser reconhecido como um processo contínuo de desenvolvimento profissional pelo qual as cinco iniciantes estão passando.

Assim como já foi contatado por pesquisas sobre professores iniciantes, de autores como Veenman (1988), Angotti (1998), Guarnieri (1996), Corsi (2005; 2006), André, Passos, Gonçalves e Oliveira (2014), as cinco professoras iniciantes enfrentaram determinados dilemas, desafios e dificuldades no campo de trabalho, dentre as quais pode-se citar: relação com pares e famílias, condições precárias de trabalho, distanciamento entre teoria e prática, insegurança no trabalho. Compreende-se, então, que os desafios estavam relacionados a âmbitos de ordem pessoal (insegurança e medo), formativa (não saber *o que e como* fazer) e institucional (falta de apoio, condições ruins de trabalho).

Como as professoras lidaram com isso?

As alternativas de superação foram variadas. Todas as iniciantes buscaram elementos que favorecessem tanto a melhoria nas condições de trabalho da instituição (compra de materiais que estavam em falta, criação de brinquedos de sucata, campanhas de doação de

brinquedos), bem como para o aprimoramento da própria prática pedagógica (diálogos com professores da Universidade, troca de experiências com professoras da instituição, estudos, busca de atividades práticas na internet). A experiência foi relatada como um elemento importante para a construção da segurança e diminuição do medo sobre o ofício.

Essa dissertação de mestrado propôs estudar o período de maiores sentimentos aos professores: o início na carreira docente. Porém, mais do que essas situações de desafios enfrentadas e frequentemente relatadas pelos professores novatos, é dado destaque aqui para os caminhos de descoberta sobre a profissão e ao processo de (trans)formar-se em professor.

Todas as professoras iniciantes entrevistadas demonstraram como o trabalho na Educação Infantil é permeado de especificidades, necessitando que a profissional tenha uma formação de qualidade a fim de entender a complexidade desta etapa educacional e conseguir desenvolver um trabalho que respeite a criança pequena como um sujeito que se encontra em uma fase muito peculiar do desenvolvimento humano. O fazer docente na EI está, desta forma, intimamente relacionado com as necessidades infantis, seja nos aspectos de cuidado físico, na consolidação da autonomia, na socialização, no desenvolvimento motor, cognitivo, psicológico, emocional.

Mas para que essas iniciantes pudessem, primeiramente, descobrir os meandros da docência e da Educação Infantil e construir a sua identidade profissional, foram necessários alguns elementos para o auxílio neste processo. Dentre os quais, destacam-se: formação (inicial e continuada), apoio institucional e a própria postura das iniciantes em buscarem alternativas para melhoria da prática pedagógica.

As próprias situações de dificuldades não podem ser concebidas apenas de uma maneira negativa, já que estão relacionadas ao modo como as iniciantes irão lidar com os dilemas. Ou seja, o modo como a maioria buscou enfrentá-los e superá-los, demonstra que o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional também podem estar presente nestas situações. No caso dessas professoras, esses dilemas se tornaram um campo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional.

Diante do que foi exposto e analisado, considero que a formação profissional não possui fim, ela deve ser considerada como um processo contínuo e permanente de aprendizado e aperfeiçoamento. O conjunto de elementos e espaços formativos (formação inicial, formação continuada, cursos, reuniões pedagógicas) fornece fundamento para que as

professoras iniciantes desvendem o trabalho na Educação Infantil, melhorando a prática pedagógica e diminuindo o choque da realidade.

Por fim, é necessário enfatizar que os resultados obtidos na pesquisa trazem alguns elementos de contribuição para repensar o processo de aprendizagem, desenvolvimento profissional de professoras iniciantes na EI e quanto a construção da identidade profissional e do fazer pedagógico nesta etapa educacional.

Para tanto, torna-se necessário uma reformulação da cultura institucional no sentido de fortalecer o grupo das profissionais de EI (diretoras, coordenadoras, professoras) com a determinação voltada ao desenvolvimento de um trabalho coletivo e integrado que promova ações de recepção, de acolhimento às iniciantes, orientações e acompanhamento do trabalho pedagógico. Essa reformulação pode vir a trazer benefícios às iniciantes no sentido de se sentirem seguras para a elaboração e construção de conhecimento sobre o fazer docente na EI e, conseqüentemente, para a constituição de sua profissionalidade.

Outra consideração diz respeito à formação inicial. Todas as professoras afirmaram terem recebido uma formação mais prática somente no exercício profissional ao observarem a atuação de outras professoras ou ao terem uma orientação da coordenadora da instituição. Na maioria das vezes elas não conseguiam aplicar os elementos teóricos recebidos durante a formação inicial na sua atuação.

Portanto, defendo um currículo do curso de Pedagogia que traga os elementos teoria e prática de maneira mais integrada e articulada, que durante a formação inicial as futuras professoras tenham vivências práticas específicas da EI, para que quando as iniciantes se inserirem nas instituições saibam construir uma prática pedagógica coerente para com a faixa etária da criança com que está trabalhando, para que saibam o que fazer e como fazer.

Uma maior integração entre as instituições de Educação Infantil e a Universidade talvez possa trazer benefícios tanto às profissionais que já atuam nessa etapa educacional quanto às futuras professoras. As trocas de saberes e experiências entre esses dois níveis formativos aproximam a prática, o conhecimento científico e as especificidades da EI, fortalecendo a preparação para atuação e renovação de propostas pedagógicas.

Um último aspecto que merece destaque diz respeito à maneira como o processo de iniciação à carreira é entendido nas instituições de Educação Infantil.

As professoras iniciantes participantes, assim como tantas outras, muitas vezes são vistas como profissionais aprendizes que não têm o conhecimento sobre o contexto de

trabalho e/ou sobre o fazer docente, isso porque são recém-formadas e não têm experiência profissional. Essa concepção faz com que as iniciantes assumam um papel de passividade, colocando as profissionais mais experientes como aquelas que possuem toda a compreensão sobre o trabalho docente.

Por meio dos depoimentos e análises fundamentadas na bibliografia escolhida, esta pesquisa veio a contribuir para demonstrar justamente que a instituição de Educação Infantil pode ser um espaço de aprendizagem mútua.

Aprendizagem para a iniciante que, muitas vezes, adentra pela primeira vez no seu campo de trabalho e tem a oportunidade de observar e conhecer a prática pedagógica, a atuação profissional, o coletivo das professoras que atuam na instituição, desvendando assim os meandros e especificidades do trabalho com crianças pequenas. Entretanto, as outras profissionais mais experientes da instituição também aprendem com a iniciante que estão acolhendo, pois ao entrar em um campo de trabalho até então desconhecido, a professora iniciante traz novos saberes, novos olhares e novas possibilidades para a construção de uma educação diferenciada.

Ao aproximar a relação entre a equipe pedagógica, variadas contribuições podem acontecer para a Educação Infantil. Por meio da junção e articulação entre as diferentes experiências, formações, vivências, modos de ser e pensar das professoras (iniciantes e experientes), se fortalece um coletivo dos profissionais em prol de uma melhoria do trabalho educativo e, conseqüentemente, cria-se um ambiente propício para aprendizagem e desenvolvimento profissional. A instituição de EI torna-se, assim, um espaço formativo não somente às crianças, mas também aos adultos que ali atuam.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M.; et al.. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. In: LOPES, A.; CAVALCANTE, M.; OLIVEIRA, D.; HIPÓLYTO, A. (orgs). **Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação**. CIIE, 2014.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n.145, jan/abr 2012.

ANGOTTI, M.. **Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar**. São Carlos, 1998. Tese Doutorado em Educação – CECH - Universidade Federal de São Carlos.

ANGOTTI, M.. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Z. (org). **Educação Infantil: Muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2007.

ANGOTTI, M (org). **Educação Infantil: Para que, para quem e por quê?**. Campinas: Editora Alínea, 2010.

ASSIS, M. S. S. Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar... Em busca da profissionalização do educador da educação infantil. In: ANGOTTI, M. (org). **Educação infantil: Da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

_____. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: O olhar das professoras. In: ANGOTTI, M (org). **Educação Infantil: Para que, para quem e por quê?**. Campinas: Editora Alínea, 2010.

BARRETO, A. M. R.. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil?. In: BRASIL. **Por uma Política de formação profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BARROS, B. C.. **O trabalho docente em meio às frustrações: Análise de situações vivenciadas por estagiários e professores**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Resolução CNE/CEB Nº. 20/2009, Brasília/DF, 2009.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC\SEF, 1998.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (orgs). **Educação Infantil: Pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALIL, A.; ALMEIDA, P.. **Desafios enfrentados por professoras iniciantes no processo de docência**. ENDIPE, 2012

CAMPOS, M. M.. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. **Por uma Política de formação profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CAMPOS, M. M.; COELHO, R. C.; CRUZ, H. V. C. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: relatório técnico final**. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CAMPOS, M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V.. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.127, São Paulo, jan./abr. 2006.

CERISARA, A. B. . Educadoras de Creche: Entre O Feminino e O Profissional. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Florianópolis, 1998. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_infantil/Trabalho/04_40_52_EDUCADORAS_DE_CRECHES.pdf> Acesso em: 30 maio 2014.

CERISARA, A. B.. Por uma Pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: BARBOSA, R. L. (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CONTRERAS, J.. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREA, B. C. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 85-112, 2003.

CORSI, A. M.. **Professoras Iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente o Ensino Fundamental**. ANPED, 2005.

CORSI, A. M.. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. In: LIMA, E. F. (Org). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2ª Ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GATTI, B; BARRETTO, E.. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B; BARRETTO, E.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: Um estudo da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C.. Entrevista. In: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 2011.

GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. **Aprendendo a ensinar: O caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: O início na carreira docente e a consolidação da profissão**. São Carlos, 1996. Tese Doutorado em Educação – CECH - Universidade Federal de São Carlos.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, M. L. A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T.M.. Política de formação profissional para a EI: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Ano XX, n° 68, Dez./1999.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Ago, 2000.

LANSKSHEAR, C.; KNOBEL, M.. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAVIELE, C.; DIONNE, J.. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: Reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Educação**, Santa Maria, vol. 29, n. 2, p.85-98, 2004.

LIMA, E. F. **Começando a ensinar: começando a aprender?**. Tese Doutorado em Educação. São Carlos: UFSCar, 1996.

LIMA, E. F.. Sobre(as)vivências no início da docência: Que recados elas nos deixam?. In: LIMA, E. F. (Org). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; BOING, L. A.. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.89, Set/Dez 2004.

LUDKE, M.; BOING, L.A. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARCELO, C.. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, n.º 8, jan/abr 2009.

MARIANO, A.. **A construção do início da docência: Um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. Dissertação de Mestrado. UFSCAR. São Carlos, 2006.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NONO, M. A.. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

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

NÓVOA, A.. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A.. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2007.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2ª Ed. Porto, Portugal: Porto, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. A. (org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação criança: Um contexto de formação em contexto**. Braga: Livraria Minho, 2001.

OSTETTO, L. E.. Ser professor na educação infantil entre buscas além dos hábitos de pensar e fazer. In: PINHO, S. Z. (org). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O.. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas implicações. **Educação em revista**, Belo Horizonte, vol. 26, n.03, p. 39-56, dez.2010.

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

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Campinas, 1998. Tese Doutorado em Educação - Universidade Estadual de Campinas.

ROLDÃO, M.. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In: PINHO, S. Z. (org). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P.. Formação continuada: Contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

SACRISTÁN, J. G.. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2ª Ed. Porto, Portugal: Porto, 1999.

SEVERINO, A.. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, vol.32, no.3, São Paulo, Sept./Dec. 2006.

SILVEIRA, M. F. L.. O início da docência: Compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In: LIMA, E. F. (Org). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: una análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

ZABALZA, M. A.. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A.. **Os dilemas práticos dos professores**. Revista Pátio, nº 27 Ago/Out 2003.

APÊNDICE A**Carta encaminhada por endereço eletrônico aos egressos do curso de Pedagogia da FFCLRP/USP do ano de 2009**

Queridos colegas de turma, olá!

Reporto-me a vocês para convidá-los a participarem da minha atual pesquisa de mestrado.

A presente pesquisa objetiva analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores iniciantes que se formaram no curso de Pedagogia da FFCLRP/USP (ano de conclusão: 2009) e que, atualmente, trabalham em escolas de Educação Infantil.

Para o desenvolvimento de meu estudo, neste momento, necessito levantar dados referentes ao número de alunos egressos de 2009 que trabalham como professores.

O questionário é bastante curto, composto apenas de 6 (seis) perguntas objetivas as quais se referem a atual situação profissional de vocês. Leva menos que cinco minutos para respondê-lo. Os nomes daqueles que puderem participar serão mantidos em sigilo.

A participação de vocês será muito importante para o desenvolvimento da minha pesquisa. Conto com a contribuição de todos!

Desde já, agradeço muito caso puderem participar.

Abraços saudosos,
Bruna

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO FECHADO

Nome do participante: _____

As perguntas de 1 a 6 devem ser respondidas por **todos** que se formaram no curso de Pedagogia da FFCLRP/USP (ano de conclusão: 2009).

Coloque um X nas respostas que mais se adequam a sua situação profissional.

1. Caso tenha se formado no Curso Normal, você atuou como **professor antes de ingressar** no curso de Pedagogia?
 Sim
 Não
 Não me formei no Curso Normal.
2. Atualmente, você trabalha como professor?
 Sim
 Não
 Nunca trabalhei como professor.
3. Se você respondeu sim na questão acima, trabalha em mais de uma escola e/ou período?
 Sim, trabalho em duas escolas diferentes.
 Sim, trabalho na mesma escola em dois períodos diferentes.
 Não, trabalho somente em um período e em uma escola.
 Não trabalho como professor.
 Nunca trabalhei como professor.
4. Em que nível de ensino atua?
 Educação Infantil (creche e/ou pré-escola).
 Ensino Fundamental I.
 EJA
 Ensino Superior
 Outro.
 Atualmente não trabalho como professor.
5. Caso trabalhe como professor(a) na Educação Infantil, há quanto tempo atua neste nível de ensino?
 0-1 ano
 2 anos
 3 anos
 4 anos
 5 anos
 Nunca atuei como professor na EI.
 Atualmente não trabalho na EI.

6. Caso trabalhe como professor na EI, atua com crianças de que idade?

0-1 ano

1-2 anos

2-3 anos

3-4 anos

4-5 anos

5-6 anos

Atualmente, não trabalho como professor na EI

Nunca trabalhei na EI

APÊNDICE C

Roteiro das entrevistas individuais

1. O que o levou a trabalhar como professor(a) na EI? Qual relação estabelecida com este fazer?
2. Qual a compreensão sobre a atuação do professor na EI?
3. Como ocorreu o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento sobre o fazer?
4. O início na docência da EI permitiu algum tipo de revisão conceitual sobre esta etapa educacional e o fazer nela contido? De que maneira?
5. O curso de Pedagogia contribuiu para a estruturação de seu trabalho como docente na EI? De que maneira?
6. Quais foram os principais desafios enfrentados no início de sua atuação? Como lidou com eles? Em que ou em quem sustentou seu encaminhamento?
7. Quais são os elementos que mais contribuíram para sua aprendizagem e atuação profissional? Por quê?
8. A instituição ofereceu algum tipo de suporte/apoio no seu processo de iniciação na EI? Se sim, qual? Foi importante para a sua aprendizagem profissional? Em que contribuiu?
9. Neste período em que atuou como professor na EI, qual foi a sua maior conquista profissional?
10. Como você vê/entende a Educação Infantil?

ANEXO A**Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)****Dados de identificação**

Título do Projeto de Pesquisa: “Como me tornei professor? Um olhar de professores iniciantes sobre o trabalho na Educação Infantil”.

Nome do(a) Orientador(a): Profa. Dra. Maristela Angotti.

Nome do(a) Pesquisador(a) Responsável: Bruna Cury de Barros (aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP – nível mestrado).

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP.

Telefones para contato: (16) 36292391 / (16) 991931773

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos

R.G. _____

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa “Como me tornei professor? Um olhar de professores iniciantes sobre o trabalho na Educação Infantil”, de responsabilidade da pesquisadora Bruna Cury de Barros, sob orientação da Profa. Dra. Maristela Angotti, que tem como finalidade compreender de que forma os professores iniciantes concebem e constroem a relação com a profissão docente na Educação Infantil, assim como conhecer e analisar as dificuldades e expectativas destes profissionais em relação à docência.

Serão convidados a participar da pesquisa seis egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP do ano de 2009 que trabalham, atualmente, como professores em escolas de rede pública e/ou privada de Educação Infantil.

Ao participar deste estudo, você permitirá que a pesquisadora utilize e analise informações obtidas através de uma entrevista a ser realizada. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa,

sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora responsável.

As entrevistas serão realizadas individualmente a partir de um roteiro previamente estruturado. As mesmas serão áudio gravadas, a depender da concordância dos participantes.

Não há previsão de riscos causados pela participação nesta pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Asseguramos que todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento dos dados, que só serão publicados para fins de pesquisa, sem a identificação individual dos sujeitos.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes acerca das situações vivenciadas por professores que estão iniciando a sua carreira, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão das condições do exercício da profissão docente na Educação Infantil, a partir do compromisso do pesquisador para divulgar os resultados obtidos.

Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Nome e assinatura do pesquisador

FCL/UNESP - Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Araraquara/SP

brunacury@usp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Ribeirão Preto, ___ de _____ de _____

Assinatura do sujeito da pesquisa

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, portador(a) do RG n° _____, após a leitura e compreensão destas informações, entendo que a participação na pesquisa é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Confirmo que recebi cópia deste termo de consentimento, através do qual concordo em participar da pesquisa e autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2014.

Nome do participante

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Assinatura do orientador