

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Silvana Saraid da Silva

**Professores iniciantes na educação infantil: Desafios e possibilidades de
enfrentamento em uma Rede Municipal de Ensino**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Silvana Saraïd da Silva

**Professores iniciantes na educação infantil: Desafios e possibilidades de enfrentamento
em uma Rede Municipal de Ensino**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Laurizete Ferragut Passos.

São Paulo

2021

Silvana Saraïd da Silva

**Professores iniciantes na educação infantil: Desafios e possibilidades de enfrentamento
em uma Rede Municipal de Ensino**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para a obtenção do título de
MESTRE em Educação: Psicologia da Educação

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Laurizete Ferragut Passos - PUCSP

Dedico esta dissertação a minha filha Talita, que teve muita paciência e compreensão ao longo desses dois anos de dedicação a este mestrado acadêmico. Aos meus pais Alberto e Socorro que mesmo vivendo longe de mim apoiaram integralmente a realização deste estudo. Amo muito vocês!

Esta pesquisa foi financiada pela CAPES/PROSUC, número do processo
88887.313947/2019-00.

AGRADECIMENTOS

Embora esta pesquisa tenha sido por mim construída e realizada, diversas pessoas de diferentes maneiras contribuíram para que este estudo pudesse ser concretizado.

Agradeço a minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Laurizete Ferragut Passos. Sua orientação e apoio foram fundamentais para a realização deste estudo, como também contribuíram significativamente para meu crescimento acadêmico e pessoal. Sua leitura minuciosa, indicações bibliográficas e sugestões foram para mim fonte de motivação ao longo de todo o processo de construção desta pesquisa.

À professora Prof^ª. Dr^ª. Luciana Maria Giovanni, que compôs minha banca de qualificação, pelos pertinentes apontamentos que enriqueceram este estudo. Deixo aqui meu agradecimento a você.

Não poderia deixar de agradecer a minha amiga Prof^ª. Dr^ª. Marli Amélia Lucas Pereira, que também foi membro da minha banca de qualificação, por todo o conhecimento compartilhado e principalmente por ter me incentivado desde que iniciei no curso de Pedagogia como sua aluna, meu muito obrigada.

Agradecimentos especiais à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo por todo conhecimento adquirido nesta instituição.

À CAPES que me concedeu bolsa de estudos ao longo dos dois anos de dedicação a este mestrado acadêmico.

Agradeço aos meus professores e colegas do Mestrado Acadêmico em Educação: Psicologia da Educação e do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP por muitas vezes terem sido fonte de inspiração para mim.

À Prof^ª. Dr^ª. Adriana Teixeira Reis e à Prof^ª. Dr^ª. Denise Gisele Britto Damasco pela leitura do meu texto e pelas relevantes contribuições para esta pesquisa. Admiro muito vocês!

Também gostaria de agradecer a minha colega de trabalho Gleise Prudêncio por ter tido interesse em conhecer meu projeto de pesquisa, contribuindo com reflexões valiosas para a construção do meu texto inicial.

Ao Ricardo Domingues pelo apoio técnico na construção do questionário on-line e pelo incentivo durante esta jornada. Da mesma forma, agradeço a minha colega de mestrado Marcia Silva por ter me passado segurança participando como ouvinte do Grupo de Discussão e por ter

me encorajado nos momentos em que não acreditei que chegasse ao final. A parceria de vocês me deu confiança para chegar até aqui!

Quero também agradecer a Cristiane Guarnieri, Diretora do Departamento de Ensino da Rede Municipal que sediou a pesquisa, por ter acolhido e contribuído com informações e documentos sobre a rede de ensino. Sua ajuda foi muito importante!

Meus singelos agradecimentos aos colegas de profissão da Rede Municipal de Ensino, que apesar da exaustiva rotina que vivenciaram devido à suspensão das aulas presenciais e à nova perspectiva de ensino remoto que marcou a educação neste momento de pandemia causada por COVID-19, se dispuseram a participar e a contribuir com esta pesquisa, obrigada a todas vocês!

Às quatro professoras que participaram do Grupo de Discussão, não tenho palavras para agradecer a participação, a confiança, o tempo disponibilizado e por terem compartilhado suas experiências de maneira tão inspiradora. Para mim foi uma honra ter tido a oportunidade de vivenciar este momento com vocês!

Por fim, não poderia deixar de agradecer aqueles a quem dediquei esta dissertação, minha filha e meus pais, por todo amor, apoio e incentivo para que eu pudesse conquistar o título de mestre em Educação. Sem dúvidas, eu não conseguiria sem vocês.

RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objetivo investigar quais os desafios que os professores iniciantes que atuam com crianças de três a seis anos de idade na Educação Infantil encontram na sua iniciação docente, como também identificar quais são as possibilidades de que dispõem para o enfrentamento destas questões. A partir do objetivo geral, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: conhecer como se dá o ingresso dos professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino pesquisada; identificar quais são os desafios e dificuldades enfrentadas no início da docência na educação infantil, analisar qual a percepção do professor sobre as possibilidades de apoio no início da docência e discutir com as professoras iniciantes as possibilidades de enfrentamento dos desafios. A realização da pesquisa justificou-se por entender, a partir da revisão de literatura desenvolvida para este trabalho, que são poucos os estudos que investigam este tema, nesta modalidade de ensino. O quadro teórico selecionado para fundamentar a pesquisa está constituído das concepções de Marcelo Garcia (2010); Vaillant e Marcelo (2012); e Flores (2004) que abordam a temática do desenvolvimento profissional do professor em início da carreira. Outros aportes como os de Campos (2006; 2008) e da BNCC (2017) direcionaram o olhar para o segmento educacional estudado. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras que atuam na Educação Infantil com menos de cinco anos na carreira docente. A coleta de dados foi realizada por meio de Grupo de Discussão. Para a análise, utilizou-se a metodologia Análise de Prosa formulada por André (1983). Dentre os resultados, destaca-se que a formação inicial recebida pelas iniciantes se mostra insuficiente em relação à necessidade de prática para o trabalho com crianças pequenas, bem como as contradições entre o entusiasmo com a docência e o descontentamento com as condições de trabalho. Os dados apontaram, ainda, a colaboração entre os pares como a principal estratégia para sobrevivência na carreira e para o enfrentamento dos principais desafios apontados na iniciação docente. Tais resultados permitem concluir que os desafios encontrados pelos professores iniciantes são diversos e intrínsecos da sua realidade escolar e que a superação para estes acontece, muitas vezes, por meio do apoio entre os pares.

Palavras-chave: Desafios. Professores iniciantes. Educação Infantil. Enfrentamento de desafios.

ABSTRACT

With a qualitative approach, this research had as purpose to investigate which challenges are met by beginning teachers in their teaching initiation, who deal with children from three to six years old in child education, and also to identify the possibilities they afford in order to face such issues. From the main objective, the following specific objectives were unfolded: to know how the entrance of beginning teachers takes place in the child education of the researched municipal network; to identify the challenges and obstacles faced during the start of the teaching in child education, to analyze the teacher's perception on support possibilities in the start of the teaching and to discuss with the beginning teachers the challenges' facing possibilities. The accomplishment of the research is justified by the understanding, from the literature review performed in this work, that there are few studies addressing this theme in this teaching modality. The theoretical frame selected to ground the research is composed by conceptions from Marcelo Garcia (2010); Vaillant and Marcelo (2012); and Flores (2004), who address the subject of the teacher's professional development in the early career. Other contributions such as Campos' (2006; 2008) and BNCC's (2017) provided the perspective on the studied educational segment. The subjects of the research were four teachers who work in child education, with less than five years in the teaching career. The data gathering took place through Discussion Group. For the analysis, the Prose Analysis methodology formulated by André (1983) was used. Among the results, stands out that the initial formation received by the beginners presents itself as insufficient toward the practice requirement for working with small children, as well as the contradictions between enthusiasm with teaching and discontentment with working conditions. The data indicated yet the collaboration between peers as the main strategy for career survival and the confrontation of the major challenges pointed out in the teaching initiation. Such results allow the conclusion that the challenges met by beginning teachers are plural and inherent to their educational reality, and many times they are surpassed through the support among peers.

Keywords: Challenges. Beginning teachers. Child education. Overcoming challenges.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Vista Panorâmica da cidade.....	22
Figura 2: Distribuição de livros para os alunos da Educação Infantil.....	27
Figura 3: A percepção negativa do professor sobre a cultura escolar e o seu processo de mudança.....	36
Figura 4: A influência do clima de apoio e encorajamento profissional no processo de mudança do professor.....	37
Figura 5: O programa de Tutoria Educacional.....	40
Figura 6: Grupos por faixa etária na Educação Infantil.....	53
Figura 7: Formato do grupo de discussão realizado por videoconferência devido à pandemia do Coronavírus.....	56

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Matrículas na Educação Infantil da RME.....	23
Gráfico 2: Cursos de pós-graduação realizados pelas professoras iniciantes na RME.....	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição das crianças por professor nas EMEI's neste município.....	24
Quadro 2: Teses e Dissertações publicadas no período de 2010 – 2020.....	31

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição de professoras por idade, estado civil e município.....	49
Tabela 2: Caracterização quanto à formação das professoras iniciantes da RME.....	49
Tabela 3: Distribuição por eixos indicados pelas professoras.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AED	Avaliação Especial de Desempenho
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-AM	Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas
CEPFE	Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores
CIEDS	Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável
CME	Conselho Municipal de Educação
CNFP	Congresso Nacional sobre Formação de Professores
CEI	Centro Educacional Integrados
DPD	Desenvolvimento Profissional do Professor
DPEI	Diretrizes Pedagógicas para Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Ensino Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GD	Grupo de Discussão
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROEMEM	Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus
PROFIR	Programa Especial de Formação de Professores da Zona Rural
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RME	Rede Municipal de Ensino
RCEM	Regimento Comum das Escolas Municipais
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Percurso profissional que influenciou a escolha do tema de pesquisa	14
1.2 Estrutura da pesquisa	17
2 O CONTEXTO DA PESQUISA	21
2.1 A rede municipal de ensino	21
2.2 O docente ingressante na rede municipal de ensino	27
3 APORTES TEÓRICOS	30
3.1 Pesquisas correlatas	30
3.2 O início da carreira docente: diálogo com os autores.....	34
3.3 Modelos inspiradores de formação para professores iniciantes em Manaus, Sobral e Chile	39
4 PERCURSO METODOLÓGICO	43
4.1 A abordagem qualitativa de pesquisa e o Grupo de Discussão	44
4.2 Os professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino	48
4.3 Apresentando as participantes do grupo de discussão.....	54
5 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	58
5.1 A construção das categorias a partir dos tópicos	58
5.2 As categorias de análise: da discussão e interpretação.....	61
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES	82

1 INTRODUÇÃO

1.1 Percurso profissional que influenciou a escolha do tema de pesquisa

Ao iniciar esta pesquisa, realizei um retrospecto da minha trajetória pessoal e profissional que influenciou diretamente na escolha da temática. Nasci e vivi até os vinte e três anos de idade na cidade de Manaus, localizada no norte do país, conhecida por ser uma região metropolitana onde se concentram muitas indústrias nacionais e internacionais e que são as principais geradoras de renda para a população.

Percorri minha trajetória escolar, desde o ensino básico até a primeira graduação universitária, em instituições municipais e estaduais, passando por formação técnica em mecânica e eletrotécnica em entidades como as do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM), pelas quais tenho um enorme apreço por todas as experiências e conhecimentos adquiridos, que foram base tanto para minha formação profissional quanto para minha formação de valores éticos e morais.

Iniciei minha primeira formação universitária aos 17 anos de idade no curso de Tecnologia em Manutenção Mecânica, na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Esta escolha foi influenciada pela minha vivência nos cursos e estágios realizados na área industrial, como também pelo quantitativo de vagas de emprego que estavam sendo oferecidas naquele período, nessa área. Minha expectativa era que, com esta graduação, rapidamente eu estaria no mercado de trabalho e com atraentes salários, o que de fato aconteceu.

Exerci a função de analista técnico no setor de Engenharia do Produto de uma empresa multinacional nos anos de 2006 a 2009. A experiência adquirida ao longo deste período foi bastante enriquecedora. Contudo, após concluir a graduação em 2008, optei por continuar estudando, então participei de um processo seletivo na Universidade de São Paulo (USP) para pleitear uma vaga no curso de especialização em Gestão de Qualidade e de Processos.

Com minha aprovação neste curso pedi demissão da empresa em que trabalhava e migrei para a cidade de São Paulo; porém, durante a realização do curso tive minha primeira experiência com a maternidade. Foi acompanhando o desenvolvimento da minha filha que me interessei em estudar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. Por isso e pelo fato de a profissão docente possibilitar o trabalho em regime parcial, o que eu considerava importante e necessário para poder conciliar trabalho e maternidade, decidi ingressar no curso de Pedagogia em uma universidade particular do interior de São Paulo.

No curso de formação de professores tive a oportunidade de participar do “Programa Bolsa Formação”¹, que consistia em uma política pública integrante do Projeto Ler e Escrever² e tinha o propósito de introduzir, em caráter de colaboração, alunos dos cursos de Letras e Pedagogia, denominados “Alunos Pesquisadores”, nas práticas pedagógicas exercidas em sala de aula, juntamente com os professores regentes que atuavam nas salas de alfabetização das escolas estaduais da educação básica.

Neste projeto, o principal papel do Aluno Pesquisador era desenvolver pesquisas didáticas de caráter formativo que, orientadas pelas instituições de ensino superior, buscavam realizar estudos sobre os problemas relacionados à didática da alfabetização. Participar deste projeto me proporcionou uma atuação mais direta com o trabalho docente e com a pesquisa didática. Desde então, a pesquisa se tornou uma ferramenta de trabalho muito importante ao longo de todo o meu processo de formação e de iniciação à docência.

Logo após a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia em 2014, tive minha primeira experiência profissional como professora de educação infantil em uma escola particular. Os desafios eram enormes, eu me preocupava se as estratégias e práticas de ensino que utilizava estavam favorecendo as expectativas de aprendizagem das crianças, como também se a forma de gestão de sala de aula era eficiente. Então, com o intuito de adquirir tais conhecimentos, retornei para a universidade e ingressei no curso de especialização *lato sensu* em Educação Infantil e Alfabetização.

Sem dúvidas este curso contribuiu para minha atuação em sala de aula, porém ainda me faltavam outras habilidades que também faziam parte do meu trabalho docente, tais como a questão das relações interpessoais com os pais, alunos e os demais funcionários da escola, as atividades burocráticas de planejamento e preparação das aulas, entre outras questões relacionadas ao saber fazer docente.

No ano de 2015 ingressei como professora na rede pública municipal de ensino no interior de São Paulo e lecionei para turma de 4º ano do ensino fundamental. Eram muitas as dificuldades referentes às didáticas de ensino, às questões de indisciplina na sala de aula, à violência e à defasagem escolar entre os alunos. Neste período, em razão dos desafios da sala

¹ Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo por intermédio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), instituído conforme Decreto 51.627 de 1º de março de 2007.

² O Programa Ler e Escrever foi criado em 2007 com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino em toda a rede estadual. Consistiu em uma política pública que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios. Estas premissas podem ser verificadas na Resolução SE 86 de 19 de dezembro de 2007.

de aula, iniciei o estudo de alguns textos sobre o início da carreira docente como forma de tentar compreender melhor o momento profissional que eu estava vivenciando.

Vaillant e Marcelo (2012), ao tratarem da inserção profissional na docência, reconhecem que muitos problemas que os professores iniciantes relatam têm relação com as situações que também são desafiadoras para professores mais experientes, como por exemplo, “a gestão da disciplina na sala de aula, a motivação dos estudantes, a organização do trabalho em sala, a insuficiência de material, os problemas pessoais dos estudantes ou a relação com os pais” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123). Mesmo que existam esses pontos em comum, os professores iniciantes os sentem com maior intensidade por lhes faltarem “referências e mecanismos” (VAILLANT; MARCELLO, 2012, p. 123) para enfrentá-los.

No início da docência, minha maior expectativa ao lecionar no ensino fundamental era que o ensino alcançasse a todos os alunos, principalmente aqueles que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem. Contudo, foi bastante difícil atender às especificidades de cada aluno, pois mesmo com muito esforço, a recuperação contínua dos alunos que precisavam de uma atenção maior nem sempre acontecia com sucesso, uma vez que minha falta de experiência comprometia a gestão de sala de aula e interferia constantemente no trabalho com estes alunos.

Recorri às professoras mais experientes da escola com intuito de conhecer algumas estratégias adotadas por elas que pudessem contribuir com a minha atuação docente em relação a didática de ensino e a gestão de sala de aula. Porém, foram poucos os momentos em que consegui estabelecer algumas aproximações que resultaram no compartilhamento de estratégias e planejamentos.

Frente a essa realidade, Calvo (2014) indica que o papel da troca entre os pares é um fator chave na promoção do desenvolvimento profissional do professor na perspectiva do trabalho colaborativo. A autora também ressalta que a partir desta perspectiva as relações de trabalho tendem a se dar de forma não hierarquizada e menos mecanizada, ao se comparar com as práticas tradicionais que contribuem para o isolamento profissional docente.

Neste período escrevi um relato de experiência intitulado “Saberes da Iniciação à docência: relato de experiência da professora ingressante na rede municipal de ensino de Atibaia-SP”, que apresentei no III Congresso Nacional sobre Formação de professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE). Este relato me ajudou a refletir sobre a conjuntura da inserção profissional, a qual vivenciava, e neste caso utilizei como referência alguns textos de Huberman, Tardif e Perrenoud que abordavam o tema formação de professores iniciantes.

Em 2016, por meio de um concurso de remoção, voltei a lecionar na Educação Infantil, permanecendo neste segmento educacional até o momento. A identificação com as crianças pequenas me deixou mais motivada a enfrentar minhas dificuldades como professora iniciante. A associação entre o brincar e cuidar, peculiar à faixa etária dos alunos da educação infantil, fez-me querer compreender melhor as especificidades educacionais deste nível de ensino.

Ao retornar a lecionar na educação infantil percebi que as práticas pedagógicas mais valorizadas pela escola giravam em torno do material didático que era diariamente utilizado pelas professoras. A avaliação das crianças tinha como critério de maior peso o desempenho delas em relação ao processo de aquisição do sistema de escrita, o que me deixava constantemente em conflito, pois entendia que o desenvolvimento que elas apresentavam durante as interações, proporcionadas nos diferentes momentos da rotina escolar, eram bem mais ricas e podiam ser mais valorizadas na escola.

Percebia também que as principais atividades desenvolvidas no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)³ consistiam em definições de cronogramas, nos estudos de textos referentes à educação infantil e no planejamento de ações relacionadas aos projetos de leitura e de meio ambiente, propostos pela secretaria de educação da rede municipal. Contudo, eram poucos os momentos destinados à integração da equipe, à reflexão sobre a prática profissional e à troca de experiências entre os pares, elementos importantes para o desenvolvimento profissional docente, principalmente para os que se encontram em início de carreira.

1.2 Estrutura da pesquisa

Huberman (2000) identifica que a carreira docente se desenvolve em etapas ou ciclos de vida. A etapa inicial é chamada de “entrada na carreira”, marcada pelos momentos da sobrevivência e que ele demarca como “choque com a realidade”. Também considera essa etapa de entrada na carreira como um período de descoberta, que pode ser vivenciado pelo professor de forma positiva ou negativa. As etapas seguintes são denominadas de: “estabilização”, “diversificação”, “distância afetiva ou serenidade”, e por último, ao chegar ao fim da carreira ocorre o “desinvestimento”. Cada uma destas etapas envolve elementos e características particulares.

Os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) categorizam os saberes docentes, caracterizando estes saberes a partir das habilidades, conhecimentos e competências dos

³ A HTPC das escolas de Educação Infantil deste município acontece uma vez por semana com duração de 2 horas.

próprios professores. Os autores denominaram o primeiro conjunto como saberes docentes da *formação profissional*, referindo-se aos conhecimentos científicos e didáticos para a prática pedagógica. Os saberes das *disciplinas* estão relacionados aos vários campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Os saberes *curriculares* estão relacionados à gestão dos conteúdos, que a instituição escolar apresenta como aqueles que serão estudados. Finalmente, os saberes da *experiência* são aqueles adquiridos através do próprio exercício da docência, em que se incorporam os hábitos de saber fazer e de saber ser.

As contribuições de Perrenoud (2002) para a reflexão sobre o processo de iniciação docente estiveram mais especificamente relacionadas às características do professor iniciante, que segundo o autor apresentam as seguintes particularidades:

Está entre duas identidades, o de ser aluno e de assumir-se como professor; o estresse, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, embora eles diminuam com a experiência e com a confiança; precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver seus problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira; a forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão; passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas; geralmente se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos; está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional; não consegue se distanciar do seu papel e das situações; tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por ele; mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com incompetência em com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera. (PERRENOUD, 2002, p. 15)

Diante destas características, geralmente o início da vida profissional docente é marcado por etapas contraditórias; de um lado estão os modelos aprendidos durante o curso de formação inicial, de outro, os modelos reproduzidos de maneira acrítica dentro das instituições escolares.

A escolha por desenvolver uma pesquisa na modalidade educação infantil, que compreende o ensino para as crianças com idade entre 3 a 5 anos e 11 meses⁴, deu-se principalmente por ser esse meu espaço atual de exercício profissional e por entender, a partir

⁴ Neste município, as Escolas de Educação Infantil (EMEI) atendem crianças entre 3 e 5 anos e 11 meses de idade.

da revisão de literatura desenvolvida para este trabalho, que são poucos os estudos que investigam este tema, nesta modalidade de ensino.

Refletir sobre as dificuldades que os professores iniciantes vivenciam instigou a levantar as seguintes questões: quais são as principais dificuldades e desafios que os professores iniciantes da educação infantil afirmam enfrentar? Os professores iniciantes recebem apoio no início de sua docência? De que tipo? Onde buscam esse apoio? Quem são os profissionais que os deveriam acolher e apoiar, segundo os próprios professores iniciantes? Como os professores iniciantes percebem este apoio? O que os fazem escolher e permanecer nessa modalidade de ensino?

Tendo em vista o exposto nos parágrafos anteriores, o objetivo geral que norteia esta pesquisa é: investigar quais são os desafios, dificuldades e possibilidades que os professores iniciantes afirmam encontrar nos primeiros anos da docência na educação infantil, na rede municipal de ensino de uma cidade localizada no interior do Estado de São Paulo.

São objetivos específicos:

- a) Conhecer como se dá o ingresso dos professores iniciantes na educação infantil da uma rede municipal de ensino pesquisada;
- b) Identificar quais são os desafios e dificuldades enfrentadas no início da docência na educação infantil, na visão dos professores;
- c) Analisar qual a percepção do professor sobre as possibilidades de apoio no início da docência e discutir com as professoras iniciantes as possibilidades de enfrentamento dos desafios.

Para isso, a abordagem da pesquisa utilizada é de cunho qualitativo, pois pretende-se por intermédio dela compreender os sentidos e significados das experiências vividas e narradas pelas participantes da pesquisa. A coleta de dados foi planejada para acontecer em três momentos. No primeiro, realizou-se uma análise documental que teve como finalidade conhecer como os professores iniciantes ingressam na Rede Municipal de Ensino (RME) e apresentar o contexto da rede municipal pesquisada. No segundo, aplicou-se um questionário *on-line* para levantamento de informações que caracterizam os professores iniciantes em relação às dimensões sociais e profissionais. Já no terceiro momento, com o intuito de identificar os desafios, os apoios recebidos e as possibilidades para o enfrentamento dos principais dilemas apontados, realizou-se um grupo de discussão com quatro professoras com menos de cinco anos de iniciação na Educação Infantil.

Desta forma, este relatório de pesquisa encontra-se assim organizado:

No segundo capítulo, apresento a contextualização da RME, local sede da pesquisa, realizada com base nos principais documentos que norteiam o trabalho pedagógico desenvolvido no mesmo município. Descrevo a forma de ingresso dos professores na rede, bem como o processo de avaliação desses profissionais durante o período de estágio probatório.

No terceiro capítulo, apresento e discuto os aportes teóricos que embasam e direcionam o olhar para o objeto da pesquisa. Esta sessão está estruturada em três partes: Na primeira, descrevo as etapas e procedimentos realizados para o levantamento dos estudos correlatos. Na segunda, exponho as ideias dos referenciais teóricos utilizados para aclarar os dados produzidos nesta pesquisa; por fim, a última parte desta sessão traz algumas informações sobre os programas de desenvolvimento profissional para professores em início de carreira desenvolvidos em Manaus, Sobral e Chile.

No quarto capítulo, intitulado Percurso Metodológico, descreve-se o percurso utilizado para a coleta de dados, apresentam-se os professores da rede municipal de ensino e as professoras participantes do grupo de discussão, como também são elencados os resultados obtidos por meio de um grupo de discussão.

A parte empírica da pesquisa constituiu o quinto e último capítulo, denominado Análise e discussão dos dados, que discute e interpreta as categorias *desafios do professor iniciante na Educação Infantil, condições de trabalho e colaboração entre os pares*, que emergiram do grupo de discussão.

Por fim, nas Considerações Finais são apresentados e sintetizados os resultados obtidos pela pesquisa, além do levantamento de comentários referentes à trajetória percorrida ao longo deste estudo.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

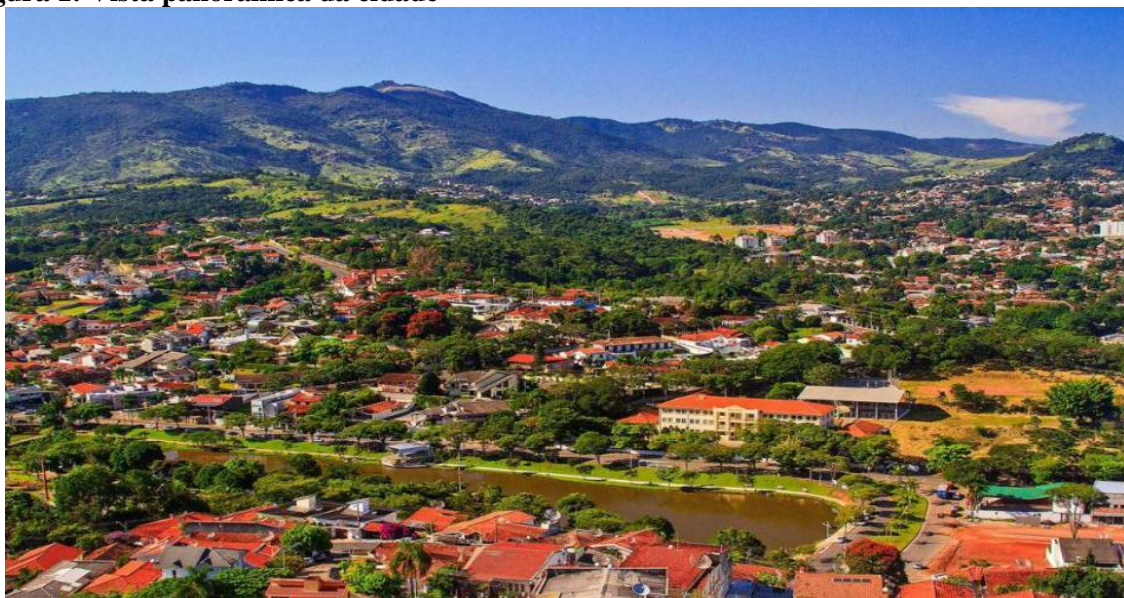
Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto local da pesquisa, a forma de ingresso dos professores nesta rede de ensino, e também o programa de incentivo à leitura e as diretrizes educacionais que norteiam o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil do município. Considerando que o objetivo geral desta pesquisa é investigar quais são os desafios que os professores iniciantes afirmam encontrar nos primeiros anos da docência, tal capítulo se faz necessário porque toda a produção de dados obtida para este estudo contou com a participação e a percepção de um grupo de docentes iniciantes desta rede de ensino.

Deste modo, fez-se necessário conhecer como se dá o processo de ingresso dos professores e quais os apoios esperados para sua iniciação. Para isso foi realizada a análise dos documentos que orientam e estruturam este sistema de ensino, como as Diretrizes Pedagógicas para Educação Infantil (DPEI), o Regimento Comum das Escolas Municipais (RCEM), a Lei nº 4430 que institui o Programa Ler e Escrever: Fonte do Saber como uma política pública do município, os editais de concurso público para os professores da educação básica, e o Decreto nº 6393 de 24 de fevereiro de 2011 que regulamenta a avaliação de desempenho para fins do estágio probatório. Além disso, realizaram-se buscas de dados nos sites do IBGE e do INEP para levantamento de informações socioeconômicas da região.

2.1 A rede municipal de ensino

Ao iniciar a contextualização desta Rede Municipal de Ensino, é relevante informar que a cidade onde se localiza tal rede possui 126.603 habitantes, área territorial de 478.521 km², apresenta 80.8% de domicílios com esgotamento sanitário adequado e Índice de Desenvolvimento Humano de 0,765. A figura 1 apresenta a vista panorâmica da cidade sede da pesquisa.

Figura 1: Vista panorâmica da cidade

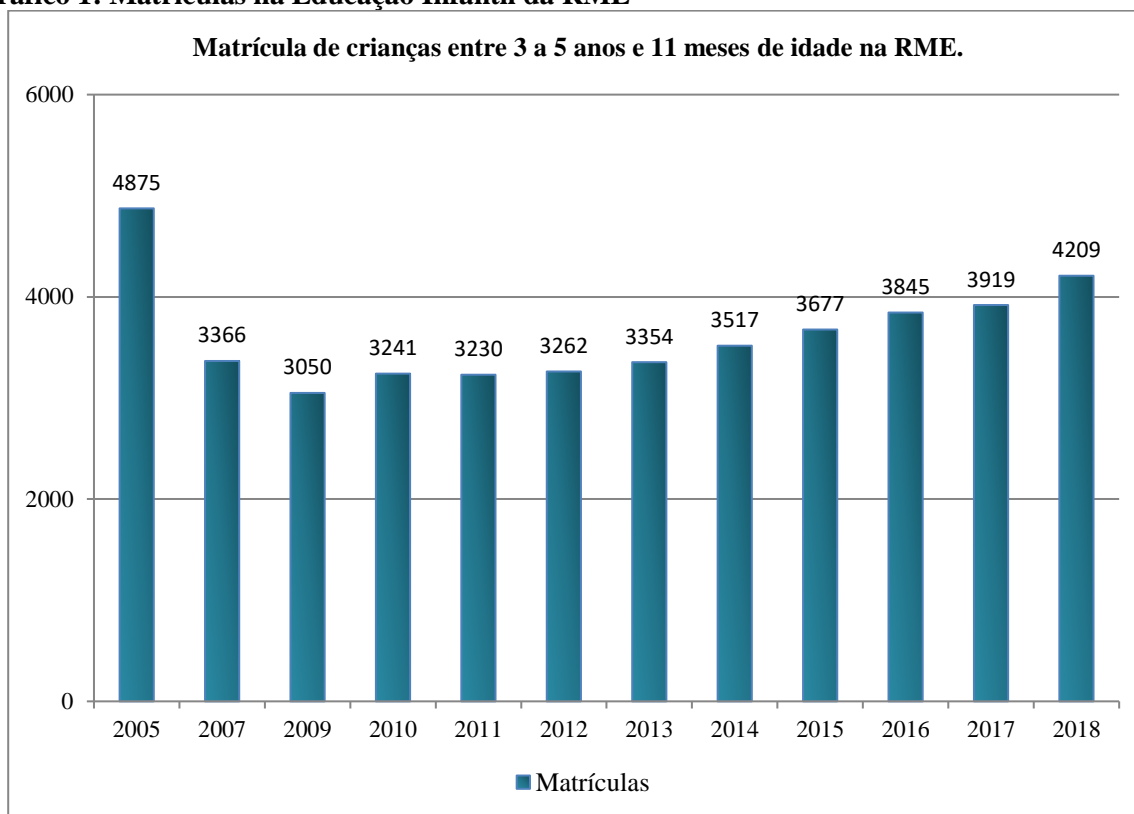


Fonte: Fotos públicas (2020)

Esta rede municipal de ensino está localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. É composta atualmente por 9 escolas de educação infantil (EMEI); 9 escolas de ensino fundamental (EMEF), que atendem o ensino das séries iniciais do ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA); e 12 creches denominadas Centro Educacionais Integrados (CEI). Além disso, a rede mantém convênio com mais 15 creches comunitárias.

As principais atividades econômicas que contribuem para o desenvolvimento desta região são a indústria, o comércio, os serviços e o turismo. A taxa de escolarização de crianças e jovens, entre 6 a 14 anos de idade, é de 97.3%; o IDEB¹ referente aos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública teve uma nota de 7,3; conforme dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os dados referentes à Educação Infantil foram divulgados pelo IBGE e apontam o quantitativo de crianças matriculadas na RME do município, no período de 2005 a 2018⁵, conforme gráfico 1, a seguir:

⁵ Não há dados divulgados pelo IBGE referentes aos anos de 2006, 2008 e 2019.

Gráfico 1: Matrículas na Educação Infantil da RME

Fonte: Elaborado pela autora a partir de IBGE (2020).

Importante acrescentar que no ano de 2020 foram matriculadas 6.263⁶ crianças nesta rede de ensino público, e as matrículas neste segmento de ensino apresentaram um aumento significativo a partir do ano de 2017. Vale lembrar que 2017 foi o ano em que os municípios deveriam garantir de forma obrigatória o atendimento a crianças entre 4 e 5 anos e 11 meses de idade, conforme estabelece a Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013.

Campos (2006) aponta que a crescente importância que vem sendo atribuída a esse nível educacional tem origem em diferentes fatores. Em primeiro lugar, na mudança do papel da mulher na sociedade moderna e suas conseqüentes transformações na organização familiar, que envolvem a educação, proteção e o cuidado com as crianças. Em segundo, dá-se pelo reflexo das condições de vida nas cidades que provocaram mudanças na forma como as crianças vivem sua infância. Em terceiro lugar, pela evolução das pesquisas científicas sobre o desenvolvimento infantil que apontam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social como também constatam que a frequência das crianças em boas escolas, nesta faixa etária, melhora significativamente o aproveitamento delas na sua próxima etapa de escolarização.

⁶ Quantitativo divulgado em 2019 pela Secretaria de Educação do Município.

A Emenda Constitucional 59/2009 foi um marco importante para a educação, pois a partir dela se ampliou a obrigatoriedade do ensino aos alunos entre quatro e dezessete anos, considerando a educação infantil como uma etapa obrigatória da educação básica para todas as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade. De modo geral, os documentos legais que norteiam e constituem as políticas públicas para a educação infantil, tais como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular compreendem as crianças como sujeito histórico e de direitos, e por isso devem estar no núcleo das ações educativas desenvolvidas nas escolas.

Ainda sobre a organização deste nível educacional nesta rede de ensino é relevante mencionar, para fins de contextualização do âmbito da pesquisa, que o agrupamento das crianças por professor nas salas de aula das EMEIs está organizado conforme indica o quadro 1:

Quadro 1: Distribuição das crianças por professor nas EMEI's neste município

Turmas	Faixa etária	Crianças para 1 professor
Infantil III	3 anos	Até 20
Infantil IV	4 anos	Até 28
Infantil V	5 anos	Até 28

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados divulgados pela Secretaria de Educação do Município (2020).

Outro aspecto relevante é que além de utilizar como diretriz pedagógica os documentos legais⁷, que embasam e norteiam as políticas públicas educacionais nacionais para o segmento, esta rede de ensino utiliza também outros dois documentos: as Diretrizes Pedagógicas para Educação Infantil (DPEI) e o Regimento Comum das Escolas Municipais (RCM), que foram construídos coletivamente com os professores durante as formações do Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico, realizadas nas unidades de ensino.

As Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil (DPEI) constituem um documento que define os objetivos gerais para este nível de ensino e orienta as escolas na organização de seus Projetos Políticos Pedagógicos, na inclusão de crianças com necessidades especiais, no letramento, na avaliação, dentre outros assuntos relacionados ao contexto educacional da rede. Ali é explicitado o perfil profissional docente necessário para o atendimento das necessidades

⁷ Os documentos legais que embasam as políticas educacionais nacionais da educação infantil são as DCNEI, as DCNEB, o PNE e a BNCC.

educativas das crianças desta faixa etária. Segundo o documento, o professor precisa ter uma atuação pautada na realidade da criança, entendida como um sujeito em desenvolvimento, histórico e de direitos, além disso, o profissional necessita ter um preparo especial, que seja sensível e atento a todas as singularidades envolvidas nas complexas e diversas dimensões do desenvolvimento infantil. Também é indicado que ele tenha o domínio dos conhecimentos básicos e científicos para desempenhar o trabalho com as crianças, tais como higiene, saúde, psicologia, linguagem, brinquedo, antropologia e história, bem como do atendimento às crianças com necessidades especiais. Além disso, as diretrizes destacam que o profissional da educação infantil precisa estar em constante processo de construção de conhecimentos, e desenvolver um papel instigador e organizador de um ambiente onde as crianças se sintam desafiadas pelo novo e sintam prazer no descobrir, no conhecer (DPEI, 2016).

Já o Regimento Comum das Escolas Municipais, SME/CME nº 1, de 4 de fevereiro de 2020, apresenta as disposições educacionais, nas quais é possível conhecer a caracterização das escolas municipais, a organização técnico administrativa, os princípios da gestão democrática, a organização e desenvolvimento do ensino, os processos de avaliação da aprendizagem dos alunos, dentre outros.

O documento dispõe que o processo de avaliação na educação infantil utilize a observação como o principal instrumento de verificação dos processos de construção de conhecimento dos alunos, que se dá de forma coletiva e individual. Tais observações devem ser registradas em relatórios semestrais, sem caráter classificatório e nem de promoção para a próxima etapa de ensino. Além das observações do professor, o processo avaliativo também deve considerar as avaliações diagnósticas de escrita ao final do infantil V, relatórios individuais e outros registros.

No que se refere à avaliação diagnóstica de escrita, é meta do município que todas as crianças da educação infantil avancem para o ensino fundamental com a hipótese de escrita silábica, seguindo as teorias da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. É importante destacar que segundo a Psicogênese da Língua Escrita, a apropriação do sistema de escrita de alfabetização é um processo evolutivo, no qual o aprendiz vai construindo e transformando conhecimentos novos e já adquiridos até conquistar a hipótese de escrita alfabética (MEC, 2012). Nesse percurso evolutivo as etapas pré-silábicas, silábica, silábico alfabético e alfabético levam a criança a elaborar “hipóteses diferentes” que envolvem questões como: o que as letras representam e como as letras criam representações. Sobre o ensino da linguagem escrita na educação infantil, Weisz (2006) faz a seguinte reflexão:

[...] não se trata de adiantar a escolarização, de trazer para a educação infantil as práticas do ensino fundamental. Os espanhóis dizem que “la letra con sangre entra”, e este parece um bom retrato da alfabetização que se faz na maioria das classes de 1ª série: mecânica e sem sentido, uma tortura para crianças ativas e reflexivas. Ninguém em sã consciência proporia trazer isso para a educação infantil. O contato das crianças tanto com a escrita quanto com a linguagem que se usa para escrever (que é um direito de todas as crianças, embora só as das camadas mais abastadas da sociedade o usufruam) não precisa e não deve ser, nem de longe, semelhante ao ba-be-bi-bo-bu das 1ªs séries. E os textos que vamos oferecer a elas não precisam nem devem se parecer em nada com os pseudotextos, os “IVO VIU A UVA” das cartilhas. O que precisamos compreender é que o processo de alfabetização é longo e começa assim que a criança se encontra com material impresso, desde que alguém diga a ela o que está escrito. E que a maioria das crianças que estão na escola pública depende quase exclusivamente das oportunidades escolares para ter acesso ao mundo da cultura escrita. Esse acesso tem um papel decisivo em suas possibilidades de sucesso escolar. (2006, p. 84-85)

Sendo assim, o ensino da linguagem escrita na educação infantil passa a significar não somente o acesso à informação sobre o sistema de escrita, mas também a possibilidade de a criança interagir com as diferentes situações de aprendizagem intencionalmente planejadas pelo professor, com o intuito de auxiliar a criança a avançar em seu processo de alfabetização, respeitando as especificidades de ludicidade peculiares à faixa etária.

A rede municipal aqui analisada instituiu uma política pública regulamentada por meio da Lei nº 4430, de 01 de março de 2016, denominada Programa Ler e Escrever: Fonte do Saber. Este programa consiste em promover o incentivo à leitura e a produção textual, sendo tratado como tema transversal e interdisciplinar nas Creches, na Educação infantil, no Ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, a Secretaria de Educação da região tem promovido um evento denominado Jornada Literária, como parte integrante do referido programa, tal evento consiste em diversas atividades culturais e literárias, como a oferta de livros para todos os segmentos educacionais do município, a contação de histórias para os alunos da creche, peças teatrais para a EJA e para as crianças matriculadas ou não na rede municipal, feira de troca de livro aberta ao público, bem como promove a interação dos alunos da rede municipal com os autores dos livros trabalhados ao longo do ano letivo nas escolas. A fotografia a seguir (fig. 2) reproduz o momento da distribuição dos livros para as crianças da Educação Infantil:

Figura 2: Distribuição de livros para os alunos da Educação Infantil



Fonte: Atibaiconnection (2018)

Além de contribuir para a aprendizagem dos alunos, este programa também consiste na promoção de formação continuada para todos os professores, conforme descrito no Artigo 3, parágrafo 2º da lei, onde é destacado que caberá à Secretaria Municipal de Educação promover estudos formativos, dentro dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo ou em parcerias com outros programas do Estado ou da União, com objetivo de proporcionar formação continuada, como também a socialização de experiências exitosas pelos professores.

2.2 O docente ingressante na rede municipal de ensino

Esta rede municipal de ensino conta com professores aprovados em concursos públicos, organizados e realizados por instituições especializadas para este fim. Não há nesta rede professores terceirizados e/ou contratados em regime temporário e atuando em salas de aula da modalidade educação infantil, como acontece no ensino fundamental, em que os professores de inglês que atuam na rede são terceirizados de empresa especializada.

O Edital 01/2019 que regulamentou os critérios do último concurso público realizado para o cargo de professor, determina o ensino superior completo em Pedagogia como requisito para que o professor aprovado assuma o cargo nas salas de aula da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

Os professores aprovados são classificados de acordo com a pontuação obtida em duas provas. A primeira é objetiva e de múltipla escolha, composta por questões de conhecimentos matemáticos, de língua portuguesa e de conhecimentos específicos. A segunda, denominada prova de títulos, atribui nota aos candidatos que comprovarem conhecimentos em cursos realizados. A convocação dos professores se dá por ordem de classificação. A eles são oferecidas as salas disponíveis para o início imediato, permanecendo nestas salas até que aconteça o concurso anual de remoção em que o professor pode escolher sua escola sede.

Ao ingressar na rede o professor iniciante participa de um acolhimento, com carga horária de 4 horas, realizado pela equipe técnica da secretaria de educação do município, em que é apresentada a estrutura da rede, os materiais didáticos utilizados nas escolas, entre outras informações institucionais. Já os acompanhamentos para os docentes ingressantes ficam sob responsabilidade do coordenador pedagógico e da direção de cada unidade escolar.

No decreto N° 6393 de 24 de fevereiro de 2011, que regulamenta a avaliação de desempenho para fins do estágio probatório e é comum para todos os funcionários públicos municipais, destaca-se o Artigo 9º, em que:

O processo completo de Avaliação de Desempenho compreende as seguintes fases: autoavaliação, avaliação pelo superior hierárquico e, quando for o caso, pelos avaliadores indicados, além da reunião da Comissão de Avaliação de Desempenho do Estágio Probatório e entrevista devolutiva (ATIBAIA, 2011).

Portanto, durante o período probatório o professor ingressante é avaliado anualmente pela direção escolar, por meio de questionário com perguntas referentes à prática profissional desempenhada pelo iniciante nos três primeiros anos de ingresso na rede. Seguindo todas as fases previstas no Artigo 9 do referido documento, a Comissão de Avaliação de Desempenho valida o conceito final e, quando for o caso, sugere a elaboração de um plano de ação para melhoria do desempenho do avaliado. Frente a esta contextualização, é importante considerar também que não foi encontrado em nenhum dos documentos consultados informações de ações referentes à avaliação do professor em situação de transição entre os segmentos educacionais da rede.

Neste capítulo foi possível conhecer os principais documentos norteadores que a rede de ensino estudada dispõe e que têm relação direta com o objeto de estudo desta pesquisa. Levantaram-se os principais aspectos relacionados à Educação Infantil e ao trabalho pedagógico desenvolvido neste contexto municipal, como também foram descritos os procedimentos para o ingresso e o acompanhamento dos professores nesta rede.

A análise destes documentos indica que há nesta rede educacional políticas públicas e ações voltadas para melhoria da qualidade de ensino na Educação Infantil. Contudo, não há muitas iniciativas específicas para o acompanhamento do professor iniciante, sendo este mais um motivo que endossa a responsabilidade social desta pesquisa.

3 APORTES TEÓRICOS

Na primeira parte deste capítulo apresentam-se os aportes teóricos que fundamentam a pesquisa. Inicia-se com a descrição do caminho percorrido na revisão de literatura, como também são discutidas as principais contribuições das pesquisas correlatas para a problematização e elucidação das questões relacionadas aos desafios e dificuldades do professor iniciante na Educação Infantil. Na segunda parte desenvolve-se um diálogo em relação às ideias mais relevantes sobre o início da carreira docente. Na última parte apresentam-se alguns modelos inspiradores para formação dos professores iniciantes, desenvolvidos em Manaus, Sobral e Chile.

3.1 Pesquisas correlatas

O levantamento dos estudos correlatos, posteriormente utilizados para problematizar questões acerca do tema da pesquisa, foi circunscrito ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e à Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD). Luna (2014) considera a revisão de literatura como parte integrante do processo de formulação do problema de pesquisa, e aponta que uma das funções mais importantes desse processo é explicar como o tema vem sendo pesquisado e tratado metodologicamente.

Ainda segundo o autor, durante a revisão é possível considerar as publicações dos últimos quatro ou cinco anos, pois quando há publicações regulares sobre um determinado tema entende-se que os resultados antigos estejam incorporados na literatura mais recente, e supõe-se também que os resultados muito antigos não incorporados estejam em desuso por representar possíveis impasses na literatura. Contudo, no caso deste estudo, a busca por pesquisas referentes à temática “Professor iniciante na educação infantil” compreendeu as teses e dissertações desenvolvidas nos últimos dez anos (2010 a 2020), devido a pouca produção relacionada diretamente ao tema pesquisado.

Na primeira busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes utilizou-se o termo descritor “iniciante”, que resultou em 156 pesquisas que estavam compreendidas na área de conhecimento “Educação”. Com base na leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados foram selecionados 10 trabalhos que se relacionavam mais diretamente com o tema da presente pesquisa.

Na segunda busca, também realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizou-se o descritor “iniciação”, que resultou no encontro de 548 trabalhos, utilizando os

mesmos critérios de período e área do conhecimento mencionados anteriormente. Nesta busca foram encontrados mais três trabalhos que tinham como título o tema do professor iniciante na educação infantil. Contudo, como um dos trabalhos não estava disponível para consulta, foram considerados dois trabalhos nesta busca.

Por fim, na terceira e última busca, mantendo os mesmos filtros de período e área de conhecimento, porém na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e utilizando simultaneamente dois descritores, “iniciante” e “educação infantil”, foram identificados 668 trabalhos, dentre os quais foram selecionados três.

O Quadro 2 a seguir sintetiza essas informações.

Quadro 2: Teses e Dissertações publicadas no período de 2010 – 2020

TIPO	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES		BDTD	Pesquisas encontradas com o tema Professor Iniciante na Educação Infantil	Total de pesquisas correlatas selecionadas
	DESCRITORES:				
	Iniciante	Iniciação	Iniciante e Educação Infantil		
TESES	36	138	154	2	-
DISSERTAÇÕES	124	410	514	13	4
TOTAL	156	548	668	15	4

Fonte: dados extraídos do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da BDTD, elaboração da autora (2020).

Com a finalidade de buscar aproximações relevantes ao tema desta pesquisa, foram lidos os resumos das 15 dissertações e teses que abordavam o tema Professor iniciante na Educação Infantil. O critério de seleção para a escolha das pesquisas correlatas priorizou as que tinham como foco os desafios encontrados no início da carreira docente e suas respectivas formas de enfrentamento e/ou superação. Assim, com base na leitura dos resumos supracitados, quatro pesquisas correlatas foram selecionadas para análise.

Nestes trabalhos, os desafios e anseios encontrados pelos professores iniciantes na educação infantil e as possibilidades de enfrentamento para as questões por eles encontradas foram abordadas com destaque nos estudos de Chaves (2013), Barros (2015), Ferreira (2016) e Perondi (2019).

A pesquisa de Ferreira (2016), intitulada *Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades*, ao investigar os desafios que os professores ingressantes enfrentam através de relatos das

professoras iniciantes identificou os seguintes desafios: dificuldade com o manejo da sala, a insegurança, a incerteza em lidar com situações rotineiras do ambiente escolar, baixo salário e desprestígio profissional. Constatou também que a iniciação das professoras foi marcada por descoberta e sobrevivência, corroborando com os estudos de Huberman (2000) no que se refere ao período da entrada na carreira docente.

Segundo o autor, mesmo que as professoras iniciantes tivessem recebido da gestão e das professoras experientes o acolhimento e o apoio para o enfrentamento dos dilemas, é necessário que a escola e a secretaria de educação do município invistam em formações para esses profissionais, que contribuam para o desenvolvimento profissional docente de acordo com as especificidades de cada etapa da carreira docente. A autora ainda aponta que o trabalho colaborativo na escola é uma ferramenta importante para a superação dos desafios encontrados pelos docentes.

A partir dos dados coletados por Ferreira (2016) foram elencadas algumas possibilidades sugeridas pelas próprias professoras iniciantes, que puderam ser contempladas no planejamento das formações da educação infantil daquela rede de ensino. Dentre essas possibilidades estão: troca de vivências entre os pares, estudo de conteúdos voltados para a realidade da rede, grupos de discussão e estudos de caso, assuntos relativos à psicomotricidade, entre outros.

Barros (2015) defendeu junto à Universidade Estadual Paulista a dissertação intitulada *Ser professora iniciante na educação infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superação de dilemas*. Nesta pesquisa a autora buscou analisar o processo da constituição da profissionalidade de cinco professoras iniciantes da educação infantil, utilizando entrevistas individuais para a coleta de dados.

A autora constatou que os desafios enfrentados por estas professoras iniciantes não estavam exclusivamente relacionados à formação para as docentes, mas se relacionavam também a fatores ambientais, como falta de estrutura na escola, falta de recursos (materiais e brinquedos), grande quantidade de alunos nas salas, pouco apoio da equipe escolar, além dos fatores de cunho pessoal, como a pouca experiência, a falta de prática e a adaptação à escola. A pesquisa afirma que o processo de formação, o apoio da instituição escolar e o contexto do trabalho foram importantes para a diminuição do choque de realidade comum no início da carreira docente, sendo importantes também para o enfrentamento dos desafios comuns desta fase da carreira.

A terceira pesquisa selecionada, *A iniciação à docência de professoras atuantes na Educação Infantil: conquistas, desafios e estratégias de superação*, de autoria de Perondi

(2019), aborda aspectos de superação dos desafios que perpassam, pelo relacionamento com os pais devido à algumas famílias delegarem a responsabilidade da educação das crianças somente para a escola, pelo compromisso diante da educação dos alunos e pelo planejamento das práticas pedagógicas. Nessa direção, também discutiu as fragilidades na formação inicial das professoras por oferecer pouca ênfase na formação prática, o que limita bastante a ação do docente no início da carreira.

Perondi (2019) elencou outros desafios além dos já mencionados nas pesquisas anteriores, dentre eles: dificuldade de trabalhar com as especificidades das crianças pequenas e dificuldade em realizar trocas com os pares mais experientes, devido às iniciantes se considerarem inexperientes demais. Como estratégias para superação dos dilemas encontrados em sua pesquisa, a autora apontou alguns fatores comuns aos já mencionados nos estudos correlatos anteriores.

É importante considerar que Ferreira (2016), Barros (2015) e Perondi (2019) apontaram, em seus respectivos estudos, questões referentes à falta de política pública nacional voltada para indução do professor iniciante na profissão. Além disso, esses estudos trazem uma contribuição para a presente pesquisa pois indicam que o campo da prática profissional e a discussão sobre o trabalho docente, especialmente em relação ao segmento da educação infantil, estão distantes dos currículos dos cursos que formam o professor, no caso o de Pedagogia.

Por fim, Chaves (2013) investigou os percursos de aprendizagens da docência de professoras iniciantes da educação infantil, em sua dissertação intitulada *Professores iniciantes da educação infantil: percursos de aprendizagem da docência*. Com este fim buscou identificar, a partir das narrativas de trajetórias pessoais das professoras, os motivos pela opção em atuar nesta modalidade educacional, bem como as suas experiências e o próprio enfrentamento individual para suas dificuldades. Os apontamentos identificados por esta autora em relação à perspectiva do enfrentamento aos desafios também corroboram os encontrados nas pesquisas anteriores.

Apreende-se a partir da leitura destas pesquisas correlatas que os principais dilemas encontrados pelos professores iniciantes na carreira docente apresentam especificidades oriundas dos contextos de trabalho em que estão inseridos, como também geralmente decorrem devido às lacunas encontradas no processo de formação inicial dos professores. Outro ponto a ser destacado é que as quatro pesquisas referidas apontaram a escassez de estudos envolvendo o tema do professor iniciante no contexto da educação infantil, o que reforça a relevância desta pesquisa.

3.2 O início da carreira docente: diálogo com os autores

Nesta seção são trazidas as principais ideias sobre o desenvolvimento profissional do professor em início da carreira que contribuíram para fundamentar e subsidiar as reflexões produzidas por esta pesquisa.

Com base nesses constructos teóricos buscou-se compreender alguns aspectos que permeiam o início da carreira docente, como: no que consiste a profissão docente? Como se dá a relação entre teoria e prática no desenvolvimento profissional do professor? Como a literatura define o período de inserção na carreira docente? Como os docentes iniciantes aprendem e se desenvolvem profissionalmente?

Para Marcelo Garcia (2010) buscar definir a profissão docente não é uma tarefa fácil, pois nos leva a complexas e diversas respostas. Isto se dá devido à escola ter uma realidade social intrincada, formada por diferentes sujeitos, constituída por complexos processos formativos, segmentações, entre outras variantes que demandam, por sua vez, diferentes explicações, significados e interpretações acerca da realidade escolar.

No que diz respeito à relação entre a teoria e a prática na formação de professores, o autor referenda Cochran-Smith e Lytle, que explicam que não se pode desvincular o conhecimento formal do conhecimento prático, pois eles se constroem coletivamente dentro das comunidades escolares, na perspectiva do trabalho colaborativo. Segundo as autoras, na profissão docente existem dois conceitos distintos acerca da relação entre teoria e prática, o *conhecimento para a prática* e o *conhecimento na prática*. O primeiro conceito entende que o conhecimento serve para organizar a prática, como por exemplo, os conteúdos, as teorias educacionais e as estratégias de ensino. Sendo assim, consiste na aplicação do conhecimento formal adquirido no curso de formação nas situações práticas da atuação docente. O segundo conceito consiste na busca do conhecimento na ação, considera que “aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão da prática, na indagação da prática e na narrativa dessa prática” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 15).

Considerando estes conceitos, Marcelo Garcia (2010) aponta que o *conhecimento na prática* é o que melhor identifica a profissão do professor, pois se trata de um conhecimento específico do contexto do trabalho e de difícil decodificação. Destaca também que o conhecimento do conteúdo da disciplina por si só não é suficiente para obter a qualidade no ensino, pois são necessários também outros conhecimentos importantes, como por exemplo, o da conjuntura sobre onde se ensina, aqueles dos alunos, os de si mesmo e os de como se ensina.

Em relação à perspectiva do trabalho colaborativo no desenvolvimento profissional do professor, Marcelo Garcia (2010) nos chama atenção para o paradoxo que existe entre as correntes atuais que expõem a necessidade do trabalho colaborativo entre os professores, enquanto comumente encontramos a realidade do isolamento docente nas escolas. Na literatura ainda existem muitas referências à cultura do individualismo que ainda impera nas relações de trabalho entre os docentes (FULLAN; HARGREAVES, 2000; PERÉZ-GOMÉZ, 2001; MARCELO GARCIA, 2020), fato que dificulta a construção da cultura colaborativa dentro dos espaços escolares.

Trazendo reflexões que envolvem as culturas colaborativas, Lima (2012) situa as comunidades de aprendizagem como forma de se contrapor à cultura do individualismo, que seus membros precisam ter uma atuação ativa, e para isso o pesquisador indica aspectos que definem essas comunidades, tais como: *estar em comum*, que significa dizer estar em constante comunicação entre os membros da comunidade de forma profissionalmente significativa, abrangendo diversas vertentes da vida profissional; *fazer em comum*, que consiste na comunicação e no desenvolvimento de práticas conjuntas; o de *ser em comum*, ou seja, que o profissional tenha o sentimento de pertencimento ao grupo com o qual se identifica; o de *sentir em comum*, em que o membro percebe os fenômenos sob uma óptica coletiva e não individual; e por fim, o *perdurar em comum*, em que o grupo resiste à entrada e saída de elementos, pois a comunidade de aprendizagem é consolidada por uma identidade coletiva.

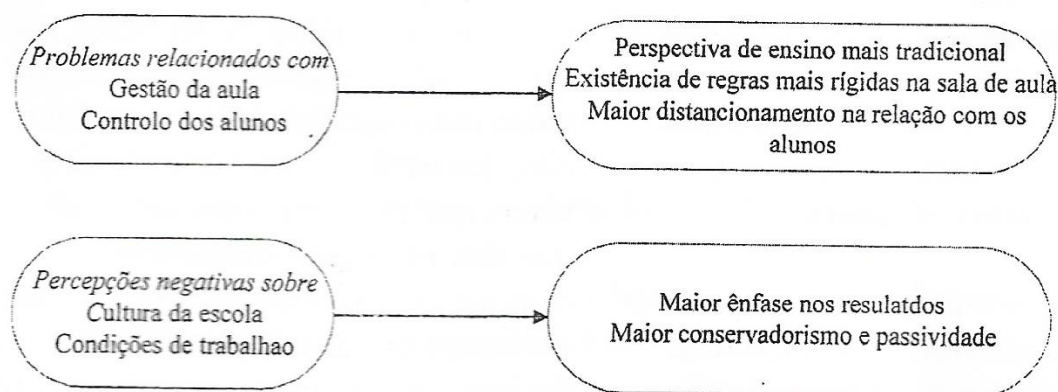
Ao buscar conhecer os conceitos que definem o período de inserção na carreira docente, Marcelo Garcia (2010) considera que esta é uma etapa do contínuo processo de desenvolvimento profissional do professor, que não se dá em um salto no vazio, entre o curso de formação inicial de professores e a formação contínua. Portanto, tem um papel determinante para se alcançar um desenvolvimento profissional progressivo. O autor ainda referenda Vonk, escritor holandês, que define o período de inserção como a transição do professor em formação até vir a ser um profissional autônomo. Outros autores referendados por Garcia, como Zaragaza e Kennedy, compreendem o período de inserção na docência como um período importante em que os professores “devem realizar a transição de estudantes a professores, por isso surgem dúvidas e tensões, devendo adquirir um conhecimento adequado e competência profissional num curto período de tempo” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 29), bem como, um momento de socialização profissional, no qual, os professores começam a conhecer a cultura da escola.

No que se refere à forma como os docentes aprendem e se desenvolvem profissionalmente, Flores (2004) aponta que os fatores contextuais do local de trabalho influenciam diretamente o modo de pensar e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos

professores iniciantes. Em sua pesquisa intitulada *Os professores em início de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos* a autora apresenta uma revisão de literatura que compreende a mudança dos professores em termos de: “aprendizagem, desenvolvimento, socialização, crescimento, melhoria, implementação de algo novo ou diferente, mudança cognitiva e afetiva e autoestudo” (FLORES, 2004, p. 107). A autora ressalta que tais mudanças do professor decorrem de um processo e que é compreendida ainda em dois níveis: mudança no nível das crenças ou teorias pessoais e mudança no comportamento profissional ou na ação docente.

Frente a esses conceitos a autora referenda Guskey, que aponta a mudança dos professores como sendo um processo gradual e difícil que envolve a interação entre o sujeito e o contexto de trabalho, e que por isso é fundamental oferecer aos professores o apoio e o encorajamento adequado. Flores (2004) constatou com base em um estudo de campo, que teve como sujeitos da pesquisa 14 professores iniciantes, que a influência de fatores relacionados aos problemas com a gestão de sala de aula e percepção negativa sobre a cultura escolar levou à incidência de alguns padrões de mudanças nos docentes, conforme mostra a figura 3 a seguir:

Figura 3: A percepção negativa do professor sobre a cultura escolar e o seu processo de mudança.

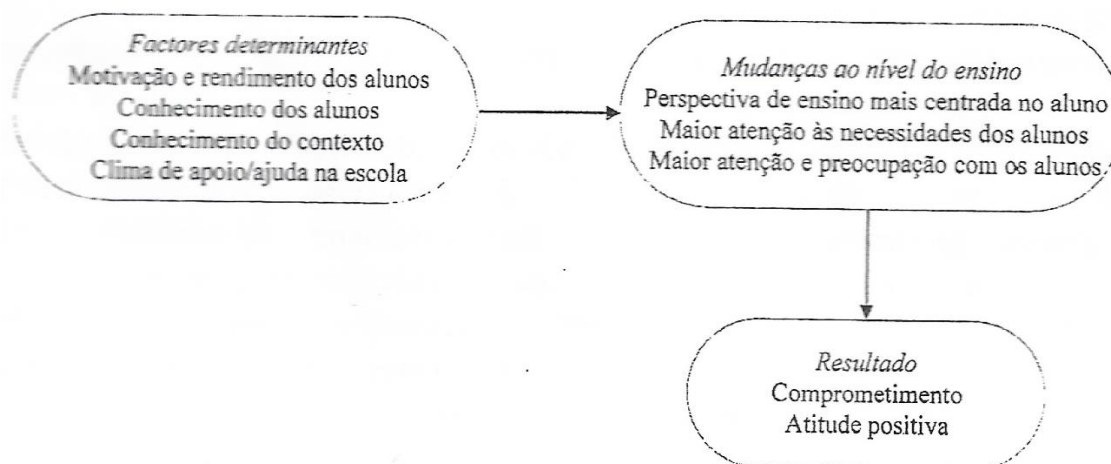


Fonte: (FLORES, 2004, p. 112).

Com base nesse esquema apresentado na figura 3, é possível verificar que em resposta aos problemas relacionados à gestão de sala e ao controle dos estudantes, os professores tenderam a apresentar um comportamento mais rígido na sala de aula e uma relação mais distante dos alunos. As percepções negativas sobre a cultura escolar e condições de trabalho, que geralmente decorrem da pouca interação entre os pares e da baixa motivação da equipe, levou os professores do estudo de Flores (2004) a tenderem para uma crescente ênfase nos resultados de desempenho dos alunos e da escola, assim como, no “aumento de regras formais e mais rígidas na sala de aula e a uma relação mais distante com os alunos” (FLORES, 2004,

p. 112). Em contrapartida, o trabalho identificou um outro tipo de mudança dos professores influenciada pelo clima de apoio e motivação vivenciado na escola, assim como pelo conhecimento da realidade escolar e pela resposta aos interesses e necessidades dos alunos, como podemos verificar na Figura 4:

Figura 4: A influência do clima de apoio e encorajamento profissional no processo de mudança do professor.



Fonte: (FLORES, 2004, p. 112).

Neste esquema verifica-se que as influências dos fatores determinantes acima explicitados geralmente resultam em comprometimento e atitude positiva em relação ao exercício profissional do professor. Flores (2004) indica ainda que os docentes, agora individualmente considerados, mudam mesmo quando inseridos em contextos em que não existe um clima de apoio e encorajamento. Em contrapartida outros professores não mudam, apesar de “trabalharem em contextos organizacionais onde a mudança se opera” (FLORES, 2004, p. 108).

Valli, referendado por Marcelo Garcia (2010), explica que os principais contratemplos que permeiam o início da carreira docente são a imitação acrítica de condutas realizadas por outros professores, a cultura escolar do isolamento entre os colegas de profissão, a dificuldade de aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial no cotidiano da sala de aula, como também o desenvolvimento de uma concepção técnica de ensino.

Giovanni e Dragone (2014) indicam que as reações dos professores iniciantes para superação das dificuldades podem ser variadas. Enquanto alguns buscam formas criativas e inovadoras, “tentando contornar os problemas e construindo novas possibilidades de atuação” (p. 65), outros exercem a profissão de forma pouco reflexiva e favorecendo a própria insatisfação com o trabalho.

A importância de políticas de formação para esta fase inicial da carreira é ressaltada por Vaillant e Marcelo (2012), ao afirmarem que as políticas integradas para a formação inicial e para o desenvolvimento profissional do professor devem dar uma atenção especial aos dispositivos de apoio para esta etapa permeada de fragilidades peculiares ao processo. Nas palavras dos autores:

As políticas integradas para a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente devem prestar particular atenção aos dispositivos de apoio para aqueles que iniciam na docência. Essa é uma das fases de aprender o ofício de ensinar que sistematicamente foi esquecida. Uma etapa na qual as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumulam-se e convivem sem boa vizinhança. É um momento importante na trajetória do docente que se refere à aquisição de um adequado conhecimento e competência profissional em um breve período de tempo e, em geral, na maior das solidões. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.125)

Os mesmos autores apontam que existem quatro modelos de iniciação dos docentes e três deles apresentam formas pouco efetivas de inserção: o modelo *nadar ou fundir-se*, que atribui ao docente principiante a responsabilidade de sua autoformação; o modelo *colegial*, que se assemelha ao anterior, mas nele predomina uma relação de espontaneidade ou voluntariado com os pares mais experientes; e o modelo de *competência atributiva*, que requer a existência de um mentor com formação adequada para orientar o processo de inserção do professor em suas diferentes fases. Esses modelos se referem a programas institucionais de inserção docente, e não somente a atividades pontuais e espontâneas.

Neste sentido, entende-se que é papel do professor iniciante ter um desempenho em que suas ações se configurem como aprendizagem. Desse modo, ele é um iniciante aprendiz, ao mesmo tempo em que ensina em um movimento bidirecional e de colaboração. Aprendemos com os alunos, com os textos, com os pares, com os filmes e nas mais diferentes formas de interação social. O prazer pelo aprender vivenciado pelo professor também é algo para se estimular no cotidiano escolar com os estudantes.

Ao se investigar os apoios que os professores iniciantes podem receber nesta etapa de desenvolvimento profissional, inspiramo-nos em alguns modelos bem sucedidos de indução realizados em um país da América Latina e outros dois realizados em cidades brasileiras.

3.3 Modelos inspiradores de formação para professores iniciantes em Manaus, Sobral e Chile

Os modelos de inserção profissional para professores desenvolvidos nas cidades de Manaus e Sobral, como também no Chile, remetem a algumas reflexões e possibilidades sobre a temática do professor iniciante. Contudo, não cabe aqui a transferência de um modelo pronto aplicável, pois cada programa foi desenvolvido para atender as especificidades da realidade educacional em que se insere, mas busca-se obter inspirações frente aos desafios dos programas de formação voltados para o professor iniciante.

Desenvolver um programa voltado para os professores no início da carreira visa contribuir para que os principiantes possam desenvolver, conforme postulam Vaillant e Marcelo (2012), ideias e habilidades críticas, e também refletir, avaliar e aprender sobre sua prática de ensino, e que assim possam se desenvolver profissionalmente.

O Programa de Tutoria Educacional do município de Manaus-AM foi desenvolvido e implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) a partir da abertura legal para a capacitação em serviço contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 61 incisos I e II, que estabelecem a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades. Este programa de tutoria implantado em 2015 contou com a parceria da Fundação Itaú Social junto às escolas da rede municipal de ensino, com o intuito de promover o desenvolvimento profissional do professor em estágio probatório⁸ na busca da melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

É importante mencionar que este programa não entende os professores em estágio probatório como inexperientes na profissão, pois segundo Gonzaga e Aikawa (2015), dentre os professores incluídos neste programa se tem: os professores recém-formados em pedagogia, tendo na SEMED sua primeira experiência docente, os professores experientes da rede particular de ensino (com mais de dez anos de trabalho efetivo), os professores com experiência da SEMED ou em outras secretarias de educação e que atuam em regime de contrato temporário, e também os docentes com uma matrícula efetiva na secretaria e outra em regime probatório.

⁸ De acordo com a Lei Nº 1126, de 05 de junho de 2007, art. 2, inciso VI, o Estágio Probatório é o período de três anos de efetivo exercício no cargo docente, no qual a Administração, por meio de comissão especialmente constituída, avalia, utilizando a Avaliação Especial de Desempenho (AED), a permanência ou não do profissional no serviço público municipal.

As autoras destacam que devido ao público de professores em estágio probatório apresentar características diversas, realiza-se um plano formativo personalizado de acordo com a necessidade de formação de cada tutorado. Deste modo, utiliza-se uma metodologia formativa baseada na “formação em serviço que prioriza a reflexão da prática docente na própria prática” (GONZAGA; AIKAWA, 2015, p. 14853). Associada a esta compreensão, o plano formativo personalizado abrange as singularidades das necessidades formativas de cada professor em estágio probatório, superando assim a perspectiva engessada da formação docente. Sendo assim: “Em cada fase de construção do plano formativo o tutorado é envolvido e através de uma leitura crítica de sua ação na visão do tutor, o professor consegue se perceber em sua própria prática e repensá-la.” (GONZAGA; AIKAWA, 2015, p. 14854). Entende-se, portanto, que o plano formativo individualizado possibilita ao professor iniciante a participação na construção do seu percurso formativo, possibilitando também que os professores se tornem reflexivos sobre sua ação e em sua profissão.

Partindo desta premissa, Gonzaga e Aikawa (2015) relatam que a metodologia do Programa de Tutoria se inicia com um diagnóstico baseado na observação do tutorado em ação, no contexto da escola e na reflexão sobre as questões observadas, juntamente com o tutorado. A partir desse diagnóstico elabora-se um plano de formação em que são consideradas as competências esperadas do professor nos âmbitos do planejamento, da gestão da sala de aula, das práticas de ensino e da avaliação dos alunos. Este planejamento de desenvolvimento profissional também leva em consideração o perfil do educador em formação. A seguir, a figura 3 apresenta uma breve explicação sobre este Programa de Tutoria, especificando o funcionamento e os sujeitos envolvidos no programa:

Figura 5: O programa de Tutoria Educacional.

O QUE É?	COMO É?	QUEM VAI FAZER?
Tutoria é uma metodologia de formação em serviço, realizada no cotidiano escolar, reconhecendo e valorizando os conhecimentos e vivências do tutorado para desencadear o processo de aprendizagem, buscando agregar novos conhecimentos de caráter prático.	Tutor e tutorado constroem uma relação de parceria e corresponsabilidade, com foco no desenvolvimento da prática do tutorado, de forma personalizada, sempre com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos educando.	A SEMED conta com PROEMEM para o gerenciamento da ação. Na parceria o Itaú Social contribui com a transferência da metodologia de tutoria através do CIEDS. Com esta metodologia, os tutores educacionais se inserem nas escolas como parceiros mais experientes dos professores.

Fonte: Gonzaga; Aikawa (2015, p. 14855).

Com base nessa imagem podemos ter uma visão geral sobre o que consiste este Programa de Tutoria, como também sobre a atuação do Projeto de Expansão e Melhoria Educacional da Rede Pública Municipal de Manaus (PROEMEM) e do Centro Integrado de

Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), que contribuem com as ações do Programa.

Teles (2019) aponta que em termos práticos o Programa se desenvolve na parceria entre tutor e tutorado, pois a cada encontro entre esses dois sujeitos se estabelecem interações únicas e singulares. Desta maneira, o Programa requer a construção de uma relação de parceria e corresponsabilidade entre ambos, o “que demanda habilidades específicas do tutor e abertura para a mudança do tutorado” (TELES, 2019, p. 147).

Já em Sobral, Ceará, a política para acompanhamento dos professores iniciantes consiste em um processo de formação e não de um programa de tutoria, como acontece em Manaus. Mesmo assim vale considerar que a educação nesta rede de ensino tem se mostrado referencial, por apresentar evoluções nos indicadores de avaliação educacionais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De acordo com Calil e André (2015), o processo de formação para os professores iniciantes no município de Sobral-CE acontece em três momentos: O primeiro consiste em uma formação de 200 horas/aulas, de caráter compulsório, realizada no decorrer do período do estágio probatório de três anos. Esta formação visa levar os iniciantes a conhecerem seu ambiente de trabalho e refletirem sobre as suas necessidades da prática dentro do contexto em que atuam. Neste período os professores recebem um incentivo financeiro de 25% do salário base de 4 horas, que está regulamentado pelo Decreto nº 967, de 03 de setembro de 2007. O segundo momento, de forma complementar e simultânea à formação do estágio probatório, consiste na formação realizada juntamente com os demais professores que atuam nas mesmas séries e áreas. O terceiro acontece quando planejam as aulas com o apoio do coordenador pedagógico.

Os encontros de formação destinados aos professores da Educação Infantil deste município, inclusive para os iniciantes, têm uma duração de oito horas/aula, sendo que cada dia o encontro se destina a um nível (Infantil Bebê, Infantil II, III, IV e V), e são realizados seguindo uma sequência de momentos conforme explica Calil (2014). A *Acolhida* é um momento de atividades lúdicas com o objetivo de integrar o grupo; o *Relembrando* se destina a lembrar o que foi estudado no encontro anterior; *Texto de estudo* é o momento de leitura e discussão de um texto referente ao tema de estudo do encontro; *Conhecendo o nosso material* visa à apreciação de cadernos de atividades e planos de aulas; *Orientações didáticas* consiste na expressão de dúvidas e dificuldades dos professores frente às orientações propostas; *Troca de experiências* consiste na apresentação de uma prática exitosa desenvolvida em uma escola escolhida no encontro anterior; *Registrando o que aprendi* é a ocasião em que os professores

fazem registros sobre o estudo oferecido no encontro; *Cuidando do mestre* é um momento para o próprio professor e que não se destina à preparação de atividades, podendo ser realizado com o apoio de uma fonoaudióloga; e por fim, *Atividades Interdimensionais* consiste em vivências formativas que envolvem Artes, Movimento, Música e Contação de Histórias, ministradas por especialistas das áreas.

Calil e André (2015) apontaram em suas pesquisas que neste município os gestores da política local reconhecem as necessidades formativas específicas para os professores iniciantes, o que resultou na implementação de um programa de formação destinado a esta etapa da carreira docente.

Por fim, o programa de formação para professores iniciantes no Chile, implementado em 2008, tem como foco principal apoiar os professores principiantes durante sua primeira experiência docente. Isso ocorre por meio de ações específicas realizadas dentro e fora dos ambientes educacionais, buscando contribuir para o desenvolvimento das habilidades profissionais dos iniciantes na função e a fim de aumentar as possibilidades de permanência na carreira, como também contribuir para a qualidade do seu desempenho na profissão.

Segundo Vezub e Alliaud (2012), este programa de formação é destinado a todos os iniciantes que atuam na educação básica, e é desenvolvido por intermédio de mentores formados pelas universidades especificamente para o acompanhamento dos iniciantes. Os mentores são selecionados entre os docentes que tiveram altas qualificações nas avaliações de seu desempenho ou apresentaram excelência acadêmica, e que trabalham preferencialmente nas mesmas unidades de ensino dos docentes principiantes ou em unidades educacionais mais próximas.

Os autores indicam, ainda, que os mentores neste programa desenvolvem seu trabalho durante o período de um ano letivo. Cada mentor acompanha no máximo três professores principiantes e a eles dedicam cerca de 160 horas anuais. Cabe aos mentores promover apoio aos professores em relação aos planejamentos das aulas, à observação e à análise das práticas desenvolvidas nas classes, oferecer *feedback* aos iniciantes e os direcionar para a reflexão sobre a prática, que inclui o uso de portfólios e cadernos de registros. Ainda como parte deste programa de tutoria, em 2003 o Chile implementou a avaliação de desempenho *Docente Más*. Segundo Elacqua (2018), os instrumentos utilizados nessa avaliação são: o portfólio, a entrevista por um professor avaliador, os relatórios de referências de terceiros e a autoavaliação.

O portfólio é composto por três partes: a descrição e reflexão da prática docente do iniciante, a gravação de aulas e o trabalho colaborativo. É corrigido por professores capacitados,

que tenham pelo menos cinco anos de experiência de atuação na carreira docente no mesmo nível ou na mesma matéria dos professores que estão sendo avaliados.

Elacqua (2018) descreve também que os resultados da avaliação de desempenho *Docente Más* consideram quatro categorias conceituais: Ótimo, Competente, Básico e Insatisfatório. Cada um desses níveis resulta em consequências para os docentes avaliados. Sendo assim, os professores que estão nos níveis de desempenho entre Ótimo ou Competente são reavaliados depois de quatro anos a partir da data da avaliação. Os que atingiram o nível Básico passam por um Plano de Superação Profissional e deverão ser reavaliados dois anos depois. Contudo, caso o professor não consiga passar do nível básico nas duas avaliações seguintes, será exonerado do cargo. Os docentes que estão na categoria Insatisfatório também deverão seguir o Plano de Superação Profissional e serão reavaliados no prazo de um ano, e caso permaneçam nesta categoria também serão desvinculados do cargo.

O programa de formação dos professores iniciantes no Chile se organiza da seguinte forma: com a formação de mentores mediante especialização realizada nas universidades, o acompanhamento dos professores iniciantes feito pelos mentores, e com as ações que consolidam o sistema educativo de acompanhamento dos principiantes como primeira etapa da formação contínua docente.

Motivada pelo exposto, a análise desses programas permite criar reflexões e trazer luz para possíveis programas de desenvolvimento profissional destinados aos ingressantes na rede municipal de ensino pesquisada, bem como servir de referência para a ampliação dos programas de formação profissional docente de outros municípios.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta sessão apresenta-se o percurso metodológico planejado para a coleta de dados produzida por esta pesquisa. Os procedimentos de coleta utilizados ao longo deste processo foram: análise documental com foco na legislação municipal para o segmento; aplicação de questionário on-line que objetivou coletar informações de caracterização dos professores iniciantes da RME, e a realização de um Grupo de Discussão que objetivou conhecer os desafios encontrados pelos professores na iniciação da docência na Educação Infantil, bem como suas perspectivas para o enfrentamento aos desafios apontados.

4.1 A abordagem qualitativa de pesquisa e o Grupo de Discussão

Para iniciar o relato sobre as etapas metodológicas percorridas nesta pesquisa é importante mencionar que a primeira etapa da coleta de dados consistiu em uma análise documental, que visou conhecer o contexto da rede municipal de ensino que acolheu esta investigação.

A partir dos dados coletados na análise documental, que constituiu o capítulo intitulado *O contexto da pesquisa*, foi possível verificar alguns documentos oficiais que estabelecem diretrizes e procedimentos para a organização do sistema de ensino da educação infantil deste município, tais como: as Diretrizes para Educação Infantil; Regimento Comum das Escolas Municipais; Lei nº 4430, de 01 de março de 2016, que institui o Programa Ler e Escrever: Fonte do Saber; Editais de concurso público para o cargo de professor de Educação Básica do município; Decreto nº 6393 de 24 de fevereiro de 2011, que regulamenta a avaliação de desempenho para fins de estágio probatório; dentre outros dados divulgados em cursos e palestras oferecidas pelo RME, que foram fundamentais para contextualizar a Rede Municipal de Ensino pesquisada.

Ainda como forma de contextualizar esta rede de ensino, aplicou-se como instrumento de coleta de dados um questionário *on-line* constituído por perguntas abertas e fechadas, que visaram levantar informações quanto à caracterização dos professores iniciantes que atuam nas EMEIs da rede de ensino pesquisada.

Para a elaboração do questionário foi utilizada uma plataforma digital chamada *Zoho Forms*, ferramenta que permite a criação de formulários digitais auxiliando também com o tratamento das informações coletadas. O questionário foi estruturado em duas partes. A primeira parte visou coletar alguns dados pessoais dos professores, tais como nome, idade, estado civil e outros dados referentes à trajetória acadêmica desde a escolarização básica até a formação profissional. A segunda parte permitiu coletar informações quanto à percepção dos professores sobre os conhecimentos relacionados à Educação Infantil adquiridos no Curso de Licenciatura em Pedagogia, como também à própria prática profissional desenvolvida nas escolas.

Ainda sobre essa etapa de pesquisa, vale mencionar que devido à conjuntura atual do país ocasionada pela pandemia do vírus COVID-19, declarada em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), todo contato com os profissionais que participaram desta etapa da pesquisa foi realizado de maneira virtual, contribuindo assim com o isolamento

social necessário para evitar o contágio em massa da população ao longo deste ano. O excerto da Organização Mundial de Saúde corrobora tal situação:

Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou hoje (11) que a organização elevou o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). A mudança de classificação não se deve à gravidade da doença, e sim à disseminação geográfica rápida que o Covid-19 tem apresentado. “A OMS tem tratado da disseminação [do Covid-19] em uma escala de tempo muito curta, e estamos muito preocupados com os níveis alarmantes de contaminação...”, afirmou Adhanom no painel que trata das atualizações diárias sobre a doença. (BRASIL, 2020)

No Brasil e no mundo, devido à disseminação da doença, foram implementadas diversas medidas protetivas sociais e de saúde pública para evitar o contágio, dentre elas: as medidas de reclusão e de distanciamento social, incluindo o fechamento de escolas e de estabelecimentos públicos; o uso de máscaras; a higienização frequente das mãos; entre outras ações que visaram à diminuição do risco de contágio.

Em meio a essas circunstâncias, para conseguir o contato das professoras iniciantes da RME houve apoio da Supervisora de Ensino da Educação Infantil deste município, que reuniu de maneira remota todos os coordenadores pedagógicos das EMEIs e solicitou que realizassem um levantamento da quantidade de professores que ingressaram na rede a partir de 2015, nas suas respectivas unidades de ensino.

Após essa solicitação, cada coordenador pedagógico encaminhou o nome, e-mail e número de celular dos professores com menos de cinco anos de ingresso na RME. O fornecimento destes dados contou com a autorização prévia dos próprios professores que se comprometeram a participar da pesquisa.

A primeira tentativa de contato com os professores foi realizada via e-mail, contendo uma breve apresentação referente ao objetivo da pesquisa acadêmica e o *link* para o questionário, porém houve pouco retorno de resposta. Na segunda tentativa disponibilizou-se o *link* do questionário via aplicativo *WhatsApp*⁹ para que cada professor pudesse responder utilizando o próprio celular, assim obteve-se resposta da maioria dos professores.

Luna (1997) aponta que a utilização de questionários como ferramenta de coleta de informações facilita enormemente a tarefa de tabulação e análise de dados, principalmente

⁹ WhatsApp é um programa de múltiplas funções (recebe e envia mensagens de texto ou de voz, realiza chamadas e videochamadas, compartilha imagens, documentos, etc.) para *smartphones*, ampla e cotidianamente utilizado na sociedade atual do país.

aquelas obtidas através das perguntas fechadas. O autor também faz um alerta quanto ao baixo retorno de resposta dos questionários enviados por correio. A este respeito, acredita-se que ter conseguido o retorno de resposta da maioria dos professores se deu devido à utilização desse aplicativo de mensagens.

Sendo assim, foram enviados vinte e nove questionários, dentre os quais se obteve resposta de vinte e seis professores. Com os dados coletados nesta etapa da pesquisa foi possível conhecer o perfil profissional geral dos docentes iniciantes que atuam nesta rede de ensino, que será apresentado na próxima sessão intitulada “*Os professores da rede municipal de ensino*”.

Ao se optar pela utilização da abordagem qualitativa de pesquisa buscou-se compreender os sentidos e significados das experiências vividas e narradas pelos participantes da pesquisa. Neste sentido, encontrou-se nos estudos de André (1983) o embasamento teórico que aponta as vantagens e as contribuições do uso da abordagem nos estudos acadêmicos.

Segundo a autora:

As vantagens do uso de dados qualitativos na pesquisa educacional são muitas. Entre outras, pode-se apontar que eles permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural (TIKUNOFF; WARD, 1980¹⁰). Eles se prestam também, de acordo com Eisner (1981)¹¹ a capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações. Além disso, os dados qualitativos podem contribuir para o estudo de constructos importantes como “criatividade” e “pensamento crítico” que por serem de difícil quantificação, deixam muitas vezes, de ser mais extensamente investigados (SCRIVEN; HARRISON, 1973¹²). (ANDRÉ, 1983, p. 66)

Seguindo esta premissa, a utilização desta abordagem visou compreender os significados das experiências profissionais vivenciadas pelas docentes ao longo dos primeiros anos de exercício da docência. Para a coleta de dados optou-se pela realização de um Grupo de Discussão, que é uma metodologia de coleta de dados frequentemente utilizada na abordagem qualitativa de pesquisa.

Considerando que o objetivo desta pesquisa é investigar quais são as dificuldades e as possibilidades de enfrentamento que os professores iniciantes encontram nos primeiros anos da docência na educação infantil na rede municipal de ensino, pretende-se por intermédio do Grupo de Discussão levantar informações que possibilitem a apreensão das perspectivas e

¹⁰ TIKUNOFF, W. J.; WARD, B. A. Conducting naturalistic research on teaching: Some procedural considerations. **Education and Urban Society**, 12, p. 263-290, 1980.

¹¹ EISNER, E. W. (1981) On the difference between scientific and artistic approach to qualitative research. **Educational Research**, 10, 4; 5-9.

¹² SCRIVEN, E.; HARRISON, A. A plea for research subjectivity. **Improving College and University Teaching**, 21, p. 38-9, 1973.

contextos apresentados pelas entrevistadas, atendendo assim ao esperado na abordagem qualitativa.

Os autores Molina e Neto (2012) afirmam que o Grupo de Discussão é um instrumento metodológico de pesquisa qualitativa que surgiu historicamente no final dos anos de 1930, período em que cientistas sociais começaram a investigar a relevância das entrevistas individuais que aconteciam em formato de grupos, e também como instrumento de pesquisa que permitia ao pesquisador melhor compreender o contexto dos entrevistados. Nas palavras das autoras:

[...] a utilização do grupo de discussão como instrumento de coleta de informações é adequada para estudos que desejam produzir conhecimento na perspectiva dos atores. Procedimento que significa valorizar as relações e o contexto social, tanto o que existe quanto o que os atores creem que exista. Significa conhecer a percepção dos atores sobre o contexto em que são constituídos, ao mesmo tempo em que o constituem. Possibilita conhecer a intensidade e a profundidade dos significados que os atores conferem à experiência investigada no contexto que a constitui. (MOLINA; NETO, 2012, p. 410)

A possibilidade de compreender as perspectivas dos próprios professores iniciantes, como é proporcionado por esta metodologia, converge, portanto, com a intenção desta pesquisa em investigar quais são os desafios enfrentados pelas professoras no início da docência na educação infantil, conhecer suas percepções frente ao apoio que recebem, como também elencar possibilidades de enfrentamento para os desafios apontados por elas.

Weller aponta que para que o grupo de discussão tenha a qualidade de método “é necessário que os processos interativos, discursivos e coletivos que estão por detrás das opiniões [elaboradas pelos sujeitos] sejam metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico” (2006, p. 244-245). Para a autora, as opiniões obtidas por meio do grupo de discussão são posições que refletem as visões de mundo do grupo social de que o sujeito entrevistado faz parte.

Damasco (2014) explica que os grupos de discussão têm origem em duas vertentes: a espanhola e a alemã. A vertente de Jesús Ibáñez, fundamentada na sociologia crítica espanhola, tem sua origem ligada às críticas ao grupo focal, e era utilizada em pesquisas de mercado a partir dos anos 50 do século passado. A autora aponta ainda que, segundo a definição de Callejo, o grupo de discussão na vertente espanhola, em relação ao número de participantes, consiste em uma reunião entre seis e dez pessoas, que são desconhecidas entre si e que debatem sobre a temática proposta por outra pessoa.

A vertente da Escola de Frankfurt, que tem origem alemã, ao contrário da vertente espanhola não representa a reunião entre seis e dez pessoas desconhecidas, pois busca “interpretar o espaço de experiências conjuntivas de seus participantes, sobretudo na compreensão das orientações coletivas emanadas das discussões” (DAMASCO, 2014, p. 104). Na perspectiva da vertente alemã, a autora elenca algumas considerações importantes para analisar os grupos de discussão:

Assim, a partir desta vertente, analisa-se os grupos de discussão de acordo com: a) os rituais de abertura, desenvolvimento e fechamento da discussão; b) particularidades quanto “a forma de se conversar” (SCHITTENHELM, 2010, p. 90¹³). Para Bohnsack (2014¹⁴), “a conversa dos gestos é uma parte do processo social que está acontecendo” (p. 223). Por meio da interação em grupos de discussão, constata-se a presença de footing (mudanças e trocas durante a interação), que levam à constituição de uma unidade conversacional, ou seja, a formação de frames. Segundo Mannheim (1950¹⁵), é justamente por meio da variação das palavras e das múltiplas conotações de cada conceito que se refletem “polaridades de esquemas de vida mutuamente antagônicos, implícitos nessas nuances de significado” (p. 76-77). Busca-se compreender as falas em grupos de discussão e não somente descrever aquilo que os/as participantes discutiram. (DAMASCO, 2014, p. 104-105)

Assim, considerando os conceitos e características das vertentes do Grupo de Discussão acima explanado, esta pesquisa será fundamentada na vertente alemã, devido a alguns participantes serem conhecidos entre si e por buscar compreender as visões de mundo das participantes, dentro do espaço experimental conjuntivo e das orientações coletivas que surgem no decorrer do grupo de discussão.

4.2 Os professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino

Para a caracterização dos professores ingressantes na Educação Infantil da rede municipal de ensino pesquisada, aplicou-se um questionário *on-line* com intuito de coletar informações referentes ao perfil social e profissional dos docentes iniciantes. Os dados que se referem ao perfil social dos docentes, tais como faixa etária, estado civil e proximidade entre a escola e residência dos professores foram tratados e dispostos na tabela 1, a seguir:

¹³ SCHITTENHELM, K. A transição de jovens-mulheres da escola para o mundo do trabalho: uma abordagem multicultural. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e Prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

¹⁴ BOHNSACK, Ralf. Documentary Method. In: FLICK, Uwe. **Qualitative Data Analysis**. Los Angeles, Londres: SAGE, 2014. p. 217-233.

¹⁵ MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia: introdução à Sociologia do Conhecimento**. Porto Alegre: Globo, 1950.

Tabela 1: Distribuição de professoras por idade, estado civil e município.

Idade	Freq.	Estado Civil		Onde Residem	
		Solteiras	Casadas	No município	Outras Cidades
21 a 29 anos	7	4	3	3	4
30 a 39 anos	9	3	6	5	3
40 a 49 anos	7	3	4	5	2
> que 50 anos	3	0	3	3	0
TOTAL	26	10	16	16	9

Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2020).

Em relação aos dados apresentados na tabela 1 verifica-se que grande parte das professoras reside no mesmo município onde trabalha, sendo a maioria casada, e estão majoritariamente na faixa etária entre 21 a 39 anos.

Sobre a formação destas professoras identificamos que 22 delas realizaram a educação básica em instituições de ensino público, 2 em escolas particulares e outras 2 em ambas. A maioria das docentes concluíram a graduação em Pedagogia a menos de dez anos. Poucas participaram de programas de iniciação à docência e grande parte buscou se aperfeiçoar por meio de um curso de pós-graduação. A tabela 2 a seguir apresenta uma sintetização destes dados coletados:

Tabela 2: Caracterização quanto à formação das professoras iniciantes da RME

Pedagogia (Tempo de Formadas em anos)	Freq.	Participação em programa de estágio ou iniciação à docência		Professoras com pós-graduação	
		Sim	Não	Sim	Não
≤ 5	10	2	8	8	2
6 - 10	7	2	5	6	1
≥ 11	9	2	7	7	2
Total:	26	6	20	21	5

Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2020).

Após a tabulação das informações obtidas por meio das questões fechadas, iniciou-se a análise das questões abertas do questionário. Luna (1997) afirma que as questões abertas precisam ter uma formulação clara, e que a eficiência da resposta dependerá da boa articulação dos participantes com a escrita. Considera também que a depender do tipo de informação que

se deseja coletar é preferível deixar que o próprio indivíduo forneça sua resposta por escrito, para que seja possível garantir o anonimato do participante¹⁶.

Em uma das questões abertas do referido questionário, foi solicitado às professoras que atribuíssem uma nota para seu nível de satisfação quanto às contribuições das disciplinas específicas – relacionadas à Educação Infantil e cursadas em sua formação inicial – para o exercício da docência – dentro de uma escala¹⁷ de 1 a 5, na qual a nota 1 significa que o curso pouco contribuiu e a nota 5 que o curso contribuiu bastante. Doze professoras apontaram grau de satisfação 4 e 5, justificando seu grau de satisfação conforme alguns relatos apresentados a seguir:

[...] Considero que as disciplinas relacionadas à educação infantil cursadas em Pedagogia contribuíram no sentido de despertar o meu olhar para a infância, para as fases do desenvolvimento infantil e a importância delas para a constituição do ser humano. (Professora 22)

Com certeza! Propiciaram a realização de um trabalho fundamentado em bases teóricas, ampliando conceitos e ideias. (Professora 4)

Contribuíram sim, principalmente quando estudei a teoria relacionando-a com a prática por meio do estágio obrigatório. (Professora 1)

Apesar da distância entre a teoria e prática, ela é fundamental para entender o desenvolvimento da criança. (Professora 14)

Entretanto, as quatorze demais professoras que atribuíram nota 3 e 2 indicaram em suas respostas que as disciplinas pouco contribuíram por serem muito teóricas e desarticuladas da prática. Em relação a este resultado Vaillant e Marcelo Garcia (2010) apontam que existem algumas limitações nas experiências práticas oferecidas pelo curso de formação inicial para os professores que influenciam no seu desenvolvimento profissional, e que devido a isso a formação inicial deveria planejar adequadamente os estágios curriculares, de modo que as necessidades práticas sejam contempladas como componente da formação docente.

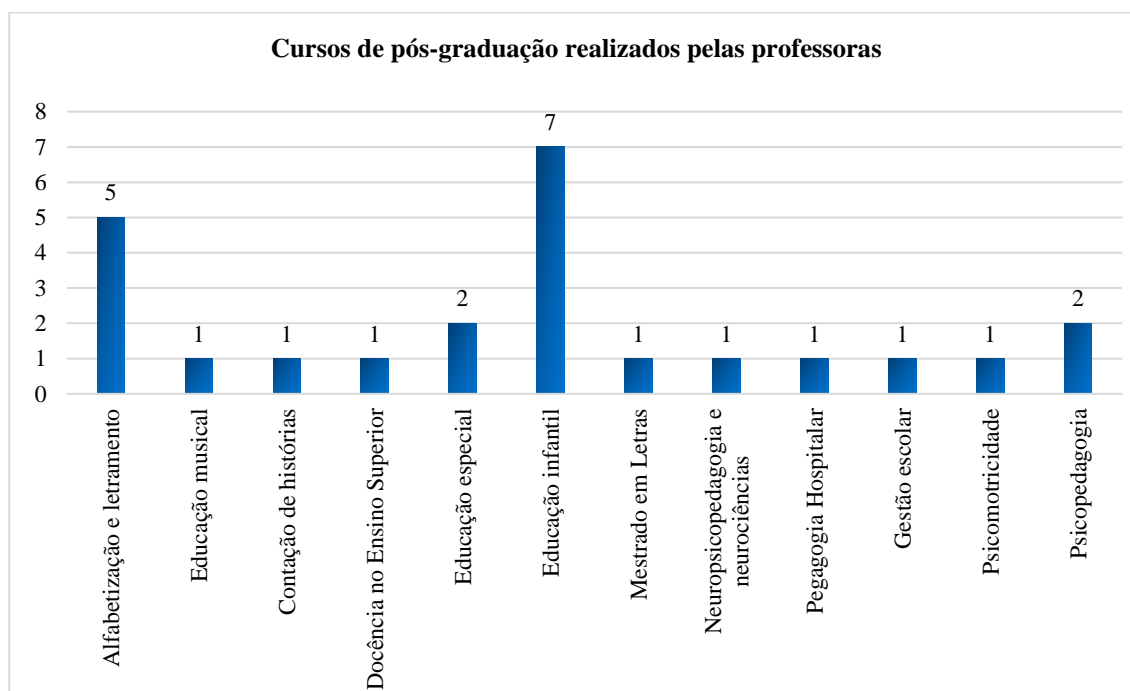
Conforme outro dado extraído do questionário nenhuma professora teve participação em algum programa de iniciação à docência, e seis delas tiveram somente participação em estágios remunerados nas redes públicas e privadas de ensino. Entende-se que a ausência de tais experiências contribui para a lacuna apontada pela maioria das participantes, quanto ao pouco conhecimento prático oferecido no curso de formação. Acredita-se que devido a essa

¹⁶ Para preservar a identidade das participantes o nome das professoras será substituído pela palavra “Professora” seguindo o número de organização no questionário.

¹⁷ Com base na metodologia de mensuração em escala proposta por Likert (1932).

lacuna na formação inicial muitas delas recorreram a cursos de especialização para suprir essa defasagem. Os cursos que a maioria das professoras escolheu para se aperfeiçoar estão relacionados à área de conhecimento da educação infantil, alfabetização e letramento, conforme dados apresentados no gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2: Cursos de pós-graduação realizados pelas professoras iniciantes na RME.



Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2020).

Segundo Gatti (2014), ao tratar dos programas de iniciação à docência que foram recentemente implementados, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa Especial de Formação de Professores da Zona Rural (Profir) do Estado do Acre, o Programa Bolsa Estágio Formação Docente do estado do Espírito Santo, e o programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, do estado de São Paulo, aborda que o surgimento dessas iniciativas deve-se à necessidade de melhorar a qualidade da formação inicial dos docentes, como também de melhorar a qualidade da educação escolar de jovens e crianças. Igualmente ressalta que estes programas sinalizam que muitas licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros professores.

Marcelo Garcia (2010), ao discutir o sentido da experiência na prática pedagógica, referenda Dewey, o qual defende que não é suficiente insistir na necessidade da experiência, mas sim na qualidade da experiência. Para Marcelo Garcia (2010) há dois aspectos básicos envolvidos no processo de avaliação da qualidade da experiência. Um dos aspectos se refere à

percepção de quão agradável ou desagradável a experiência é para o indivíduo que a vivencia; o outro se refere ao efeito que a experiência vem a ter em suas experiências posteriores.

Com objetivo de conhecer a percepção dos professores frente a sua atuação profissional nas escolas, foi solicitado aos professores que descrevessem uma atividade ou prática que desenvolvem na escola e que consideram como uma boa prática, ou prática exitosa.

As respostas obtidas por meio desta questão contemplaram alguns eixos relacionados às áreas de Artes, Jogos e Brincadeiras, Leitura e Letramento, Música, Roda de Conversa e o Protagonismo das Crianças. Estes eixos foram apontados pelas professoras como espaços de práticas bem sucedidas desenvolvidas por elas na rotina escolar. A frequência desses eixos que emergiram destas respostas está elencada na tabela 3, a seguir:

Tabela 3: Distribuição por eixos indicados pelas professoras

Prática (Categoria)	Freq.
Protagonismo da Criança	09
Leitura e Letramento	06
Jogos e Brincadeiras	05
Música	04
Artes	01
Total	25¹⁸

Fonte: dados do questionário. Elaborado pela autora (2020).

Analisando as categorias que emergiram por meio das respostas das entrevistadas percebe-se uma relação com os eixos de aprendizagem estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais para os estudantes ao longo de todo o processo de escolarização na educação básica (Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Este documento considera que a educação infantil deve promover ações que favoreçam as aprendizagens e desenvolvimento das crianças com base em dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras. O documento aponta que as aprendizagens neste segmento educativo se articulam em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Estes direitos se expressam nos cinco campos de experiências propostos para a educação infantil.

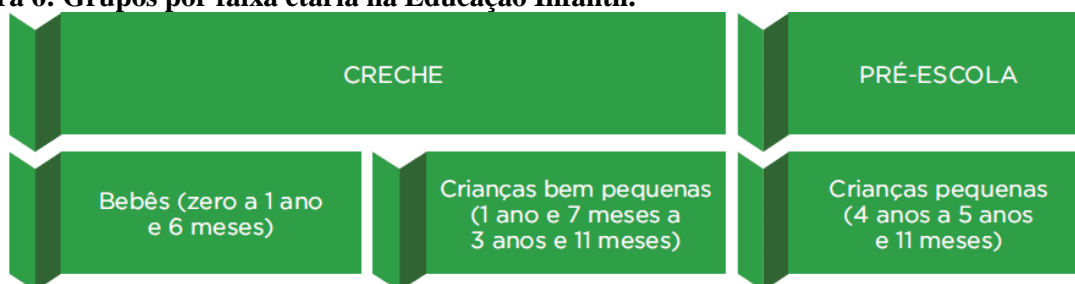
Os campos de experiências que definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, constituem um arranjo curricular que envolve as

¹⁸ Uma professora não respondeu à questão.

experiências concretas vividas pelas crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos tidos como patrimônio cultural. Os campos de experiência são assim denominados por: o *eu*, o *outro* e o *nós*; corpos gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os seis direitos de aprendizado e desenvolvimento, assim como os campos de experiências, norteiam a construção dos processos educativos na educação infantil.

O documento reconhece que a Educação Infantil possui especificidades nos diferentes grupos etários que constituem esta etapa da educação, assim, os objetivos de aprendizagem estão organizados no documento em três grupos por faixa etária que correspondem às características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na figura abaixo:

Figura 6: Grupos por faixa etária na Educação Infantil.



Fonte: Brasil (2017).

Vale ressaltar que o currículo da educação Infantil não deve ser uma lista de conteúdo, mas sim um conjunto de práticas articuladas aos saberes e experiências das crianças, articulado também ao patrimônio artístico, cultural, histórico e tecnológico da humanidade. Neste sentido, é importante também garantir às crianças da Educação Infantil aprendizagens sintonizadas às necessidades, possibilidades e interesses das crianças durante todo o processo educativo realizado nos ambientes escolares, tal como identificamos nas respostas das entrevistadas, ao solicitarmos que descrevessem uma prática exitosa desenvolvida nas escolas onde atuam.

Sendo assim, é importante para o professor que tem sua primeira experiência na educação infantil possuir conhecimentos específicos para atuar neste segmento educacional, ter clareza quanto à concepção de infância que norteia o trabalho pedagógico das escolas e dos diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, tendo em vista ampliar o conhecimento delas sobre o mundo físico e sociocultural, ofertando-lhes experiências que lhes possibilitem adquirir conhecimentos e utilizá-los em seu cotidiano.

Os relatos das professoras a seguir são exemplos de práticas exitosas identificadas por elas que evidenciam suas percepções sobre o Protagonismo das Crianças. O excerto da

Professora 11 indica como ela compreende e trata o protagonismo infantil em suas práticas pedagógicas:

[...] Assim, como nas atividades/ vivências ofertadas, nem sempre eles estão dispostos ou gostam da proposta que eu apresento, então procuro saber o que é do interesse deles e tento adaptar, oferecendo de outra forma ou num outro momento. Acredito que estratégias assim, tiram do professor a visão de que ele sempre precisa estar no centro de tudo, muito ao contrário, as crianças precisam e devem ser consideradas individualmente, cada uma com suas especificidades e o trabalho coletivo deve ser de qualidade e correspondente às necessidades delas. Um fator que eu acredito ser de grande importância também é a relação professor-aluno, escola-família, quando temos essa parceria de forma comprometida, todas as estratégias acabam sendo exitosas. (Professora 11)

Já a Professora 25 aponta que são várias as estratégias utilizadas por ela, em sua prática pedagógica, que favorecem o protagonismo infantil nos aspectos de desenvolvimento da oralidade, autonomia, interação e socialização entre os pares, como podemos identificar no excerto:

São várias, dentre elas: Caixa especial, onde cada aluno traz de casa algo para compartilhar com a sala e conta algo sobre aquela foto, objeto, lembrança de quando eram bebês, assim eles desenvolvem oralidade, autonomia, socialização e estímulo entre os pares. História com voto - ofereço para cada criança uma tampinha plástica e a opção de 4 livros para eu realizar a leitura. Nesse momento desenvolvemos a empatia, oralidade, noções de voto e democracia, quantidade entre outros. Adivinha com crachá, realizo a descrição das características físicas e complementares como roupa, calçado e as crianças tentam descobrir quem é o dono do crachá. Desenvolvimento da empatia, oralidade, respeito às diferenças e normalização das mesmas. (Professora 25)

Considerando as descrições das práticas exitosas do questionário, é possível inferir que, de modo geral, os professores iniciantes na Educação Infantil desta rede municipal de ensino adotam uma perspectiva de ensino centrada nas necessidades educativas das crianças, como também apresentam práticas curriculares em consonância ao que promulga a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal documento que norteia o trabalho pedagógico da Educação Infantil atualmente.

4.3 Apresentando as participantes do grupo de discussão

O grupo de discussão (GD) utilizado nesta pesquisa acadêmica foi realizado em duas partes. A primeira, com duração de 33 minutos, teve como questões norteadoras perguntas

acerca do tema “Desafios e dificuldades do professor iniciante”, a saber: quais são os desafios e dificuldades enfrentados pelo professor iniciante na educação infantil? Como os enfrenta? Qual(is) estratégia(s) utiliza? por que escolheram esse segmento educacional?

Sobre esta última questão norteadora, considera-se relevante conhecer a percepção das participantes a este respeito uma vez que, nesta rede de ensino em particular, a carga horária de trabalho dos professores da Educação Infantil é reduzida se comparada à carga horária de trabalho nas Creches e no Ensino Fundamental, o que implica redução de salário para os que atuam na Educação Infantil.

A segunda parte do grupo de discussão, com duração de 49 minutos, envolveu questões referentes ao enfrentamento dos desafios apontados por elas: quais apoios recebem no início de sua docência? Quais fatores contribuíram para a sua inserção na docência? Quem são os profissionais que deveriam acolher e apoiar nesta etapa da carreira? Qual sua percepção sobre o apoio da equipe gestora, dos colegas mais experientes e da comunidade escolar?

O GD contou com a participação de quatro professoras iniciantes da RME pesquisada, uma convidada ouvinte e a pesquisadora. Todo o conteúdo produzido no grupo foi gravado em vídeo e transcrito para fins de análise dos dados.

É importante ressaltar que ao longo do período de pandemia as professoras tiveram que se desdobrar entre muitas demandas, constituídas tanto por afazeres domésticos e cuidado com os filhos, como também por planejamento e gravação de aulas virtuais, acompanhamentos das atividades remotas enviadas para as crianças, dentre outras inúmeras demandas do cotidiano.

Assim, em meio a esta conjuntura, a principal forma de interação entre as professoras participantes do GD e a pesquisadora se deu por intermédio de videoconferências. A ilustração a seguir (fig. 5) representa o formato do grupo de discussão realizado virtualmente para esta pesquisa, como também introduz a apresentação das participantes.

Figura 7: Formato do grupo de discussão realizado por videoconferência devido à pandemia do Coronavírus.



Fonte: editado pela autora (2020) a partir de Shutterstock (2020).

A professora A é casada, tem 41 anos, sua primeira formação é na área de Ciências e Biologia e a segunda em Pedagogia. Atuou na rede Estadual de Ensino do município de São Paulo por onze anos. Ingressou nesta RME em 2015, iniciando como professora na creche. Logo no ano seguinte passou a atuar nas salas de Educação Infantil.

A professora B tem 28 anos, pedagoga, ingressou nesta RME em 2017 iniciando como professora no Ensino Fundamental, começou a atuar na Educação Infantil logo no ano seguinte. Antes de ingressar na rede teve experiência como professora do ensino fundamental na rede particular, e estágio curricular em Educação Infantil na rede pública.

A professora C tem 33 anos, pedagoga, casada e mãe de dois filhos pequenos. Começou a carreira na educação como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil no berçário em uma rede municipal vizinha. Ingressou na RME em 2017 como professora no Ensino Fundamental. Igualmente às professoras anteriores, começou a atuar na Educação Infantil no ano seguinte ao seu ingresso.

A professora D tem 33 anos, pedagoga, ingressou na RME em 2018 atuando na Creche, e também no ano seguinte começou a atuar nas salas de Educação Infantil. Anteriormente ao seu ingresso como professora teve experiência como auxiliar de classe, na Educação Infantil deste mesmo município.

Vale mencionar que a professora A participou do grupo de discussão com o filho de dois anos de idade no colo, e a professora C também é mãe trabalhadora; apesar da demanda

exaustiva que vivenciaram ao longo da pandemia elas decidiram participar e contribuir com a pesquisa.

Conclui-se assim a apresentação do percurso metodológico realizado para coleta de dados, como também da conjuntura na qual se deu a realização da pesquisa e da apresentação dos sujeitos participantes. No próximo capítulo, de maneira analítica, apresenta-se o tratamento e interpretação dos dados, a fim de responder aos objetivos da pesquisa.

5 A ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados provenientes do Grupo de Discussão, analisados por meio de categorias construídas com base na metodologia Análise de Prosa proposta por André (1983) e tendo como referência as principais ideias dos constructos teóricos estudados.

A leitura minuciosa das transcrições obtidas a partir das entrevistas objetivou conhecer os principais desafios encontrados pelos professores iniciantes na Educação Infantil, como também as estratégias utilizadas para os superar. Desse modo, este capítulo foi organizado em duas partes: na primeira apresenta-se o percurso percorrido para a construção das categorias de análise, na segunda tem-se a análise e interpretação dos tópicos relacionados às categorias de análises, **Condições de Trabalho e Colaboração entre os Pares**.

5.1 A construção das categorias a partir dos tópicos

A fim de compreender os significados implicados nas narrativas das quatro professoras iniciantes participantes, e objetivando responder aos objetivos gerais desta pesquisa, optou-se por utilizar a metodologia Análise de Prosa, formulada por André (1983). A autora aponta essa metodologia como uma forma de investigar os significados oriundos de dados qualitativos coletados na pesquisa, e assim justifica:

[...] Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas, etc. (ANDRÉ, 1983, p. 67)

Sendo assim, a Análise de Prosa considera o sentido mais amplo dos resultados, permitindo revelar a realidade da investigação considerando os diferentes significados implícitos. Ao abordar algumas questões metodológicas desta forma de análise, André (1983) sugere como pressuposto fundamental a criação de um sistema de categorias oriundas do material disponível, buscando identificar os tópicos e temas mais relevantes identificados a partir da verificação dos dados coletados.

André (1983) referencia Mills, que explica a distinção entre os termos “tema e tópico”. Segundo este autor, o tema é uma ideia enquanto o tópico é um assunto, o que implica dizer que os temas envolvem maiores abstrações do que os tópicos. A autora afirma que embora a definição de Mills seja bastante esclarecedora para fins didáticos, não determina o processo de levantamento de tópicos e temas, pois os critérios que determinam a relevância de um tópico ou tema são constituídos por fatores como: a orientação teórica do pesquisador, nível de conhecimento do dado coletado, vivências, valores, crenças e perspectivas do pesquisador.

Neste sentido, a leitura das transcrições das narrativas obtidas por meio do Grupo de Discussão possibilitou identificar 7 tópicos oriundos do tema “Desafios do professor iniciante na Educação Infantil”, apresentados a seguir, organizados da maior para a menor frequência e considerando a quantidade de vezes que os assuntos apareceram nas narrações.

Quadro 3: Levantamento dos tópicos referentes ao tema desafios do professor iniciante na educação infantil.

TÓPICOS		FREQUÊNCIA
1	Pouca prática para atuar na Educação Infantil	7
2	Baixo salário	4
3	Uso de material apostilado com crianças bem pequenas ¹⁹	4
4	Jornada de trabalho e HTPC reduzido em comparação aos demais segmentos da RME	3
5	Dificuldade de trabalhar com projetos da RME	1
6	Responsabilidade frente à turma/ família	1
7	Acolhimento da criança deficiente	1

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base nos dados coletados no grupo de discussão.

A partir deste levantamento é evidente que o tópico “Pouca experiência para atuação na educação infantil” foi o desafio mencionado com maior ênfase pelas participantes. Gatti (2004) e Vaillant e Marcelo Garcia (2012) afirmam que os fatores que contribuem para esta situação são as lacunas presentes nos cursos de formação inicial docente, como por exemplo, a insuficiência de disciplinas e a distância entre a teoria e a prática, principalmente no que se refere aos conhecimentos voltados para o nível de ensino da Educação Infantil.

¹⁹ O termo “bem pequenas” utilizado pela BNCC se refere ao grupo etário de crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.

Além desse tópico, outros também foram apontados pelas participantes, como o uso de material apostilado com crianças bem pequenas, a dificuldade de trabalhar com os projetos da Rede Municipal de Ensino, a responsabilidade da professora frente à turma e/ou às famílias e o acolhimento da criança deficiente na rotina de sala de aula. Levando em consideração a abrangência destes tópicos optou-se por tratá-los por intermédio da categoria de análise **desafios do professor iniciante na Educação Infantil**, por entender que essa categoria inclui todos os tópicos apontados.

Outros assuntos mencionados pelas participantes que incidem diretamente na atuação do professor iniciante na Educação Infantil se referem ao baixo salário, jornada de trabalho e HTPC reduzido em comparação com os demais segmentos da RME pesquisada, assim como a falta de profissional de apoio para trabalhar com crianças da Educação Inclusiva. Estes constituíram a segunda categoria de análise que denomino aqui de **condições de trabalho**.

Uma vez identificados os tópicos relacionados ao tema *desafios encontrados pelos professores iniciantes na Educação Infantil*, identificou-se também os que se relacionam com as estratégias de enfrentamento aos problemas por eles apontados. O levantamento destes tópicos são dispostos no quadro 4, a seguir:

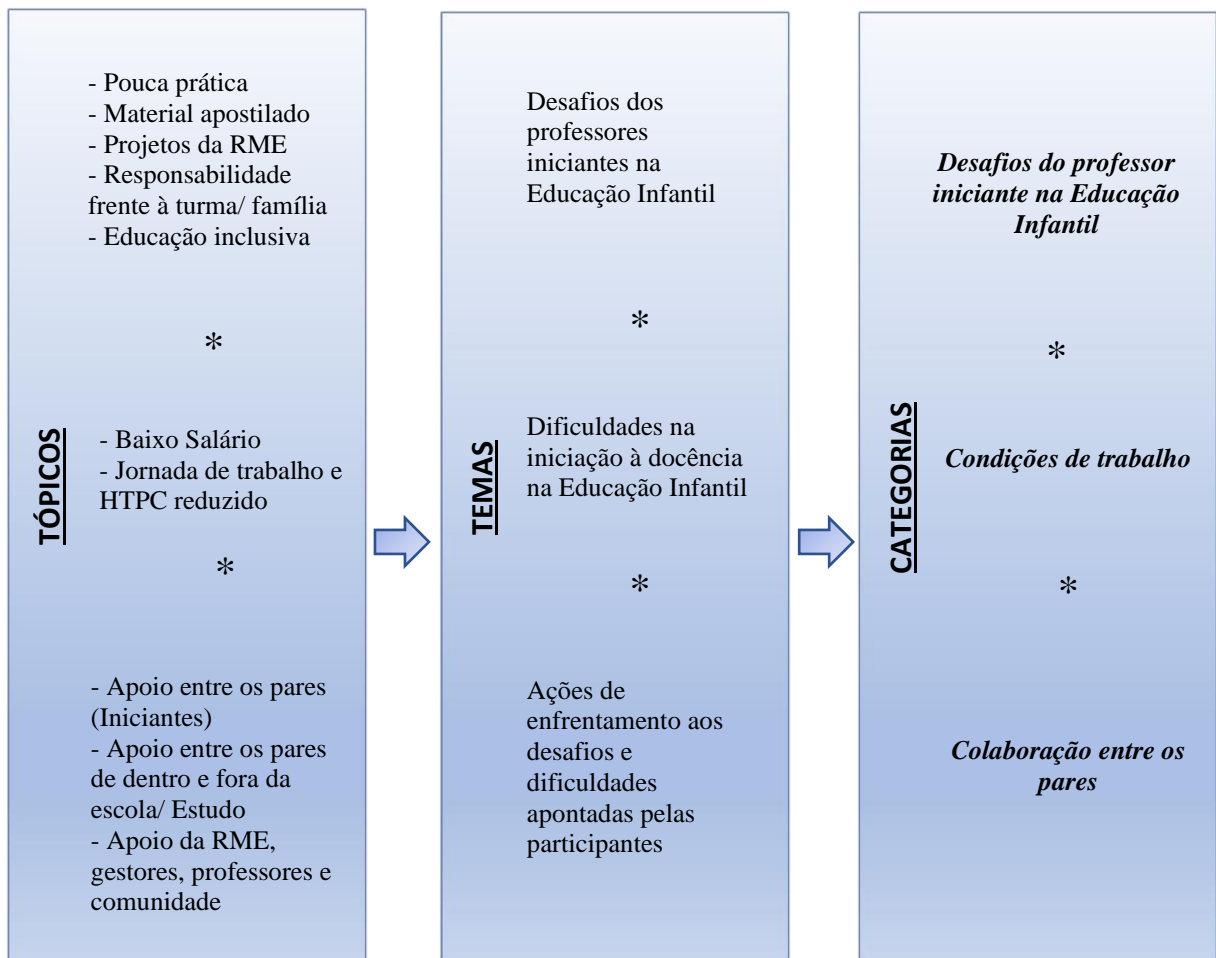
Quadro 4: Levantamento dos tópicos referentes ao tema Enfrentamento aos desafios encontrados.

TÓPICOS		FREQUÊNCIA
1	Apoio entre os pares (iniciantes)	6
2	Apoio entre os pares de dentro e fora da escola/ Estudo	4
3	Apoio da RME, gestores, professores e comunidade	5

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base nos dados coletados no grupo de discussão.

Com base nestes tópicos obtidos por meio dos discursos das participantes identificou-se uma terceira categoria, denominada **colaboração entre os pares**, pois nela é possível abranger todos os tópicos relacionados à perspectiva de superação aos desafios elencados pelas iniciantes. Cabe ainda afirmar que alguns autores, como Vaillant (2019); Beraza (2019) e Marcelo Garcia (2010), apontam que a troca de experiência entre os pares é uma importante ferramenta que contribui para o processo de desenvolvimento profissional docente.

A ilustração a seguir, mostra a sistematização percorrida por esta pesquisa que, com base nos tópicos apontados pelas participantes, possibilitaram a criação das referidas categorias de análise:



Organização das categorias por meio da Análise de Prosa.

Na sequência retomam-se os tópicos mencionados pelas participantes e suas respectivas categorias de análise, relacionando-as com as principais ideias dos referenciais teóricos que embasam este estudo, objetivando analisar e interpretar suas narrativas.

5.2 As categorias de análise: da discussão e interpretação

Desafios do professor iniciante na Educação Infantil

O tópico **pouca experiência para atuar na Educação Infantil** foi mencionado com maior frequência no discurso das professoras como um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes principiantes na Educação Infantil. As participantes relataram que as práticas docentes, adquiridas em outros segmentos educacionais e nos cursos de formação inicial, não foram suficientes para diminuir o impacto e o choque de realidade na atuação como professor iniciante na Educação infantil, como podemos verificar nos depoimentos abaixo:

[...] minha primeira formação é em Ciências e Biologia. A minha segunda formação é em pedagogia, hoje eu estou terminando a psicopedagogia também. E ingressei na prefeitura da Atibaia no ano de 2015. Minha experiência anterior é no estado de São Paulo, 11 anos como efetiva, na prefeitura de São Paulo também como efetiva, e no SESI... E quando eu cheguei na prefeitura cheguei na educação infantil, cheguei numa creche. E o impacto foi grande por conta de eu ter experiência no Fundamental II e Médio. (Professora A)

[...] Antes de entrar na rede, a minha experiência era na rede particular do ensino fundamental... E eu nunca tinha tido contato com a educação infantil. O estágio da grade curricular... Era isso que eu sabia da educação infantil, né? Que me ajudou muito... E quando eu fui pra educação infantil, no desconhecido, era porque eu tava procurando algo mais leve... Eu não tinha noção de rotina da educação infantil, de uso de massinha, de uso de material, de como administrar o material. Eu não sabia cantar, eu não sabia brincadeira de roda, né... (Professora B)

[...] foi um choque de realidade pra mim porque a minha experiência era com criancinha pequena, com bebezinho, né?... (Professora C)

Verifica-se a partir dos excertos acima mencionados que as práticas pedagógicas de que os professores iniciantes dispõem, para o período de iniciação à docência na Educação Infantil, são geralmente aquelas adquiridas nos cursos de formação docente, e muitas vezes se trata de conhecimentos adquiridos durante a realização dos estágios curriculares. Neste sentido, Vaillant e Marcelo Garcia (2012) argumentam que o estágio é uma aproximação à prática e não a prática no sentido estrito e que, por isso, não se pode esperar que ele produza o conhecimento que deriva da prática.

Vaillant e Marcelo Garcia (2012) apontam que na maioria dos países existe uma grande insatisfação com a qualidade da formação inicial dos professores frente às necessidades atuais da profissão. As lacunas encontradas nos cursos de formação inicial docente são apontadas também na literatura em relação “à organização burocratizada da formação, ao divórcio entre a teoria e prática, à excessiva fragmentação do conhecimento que se socializa e à escassa vinculação com as escolas” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 63).

Considerando as lacunas nos cursos de formação inicial apontados pelos autores anteriormente, eles argumentam que as instituições de formação profissional docente devem cumprir basicamente três funções: em primeiro lugar a de preparar os docentes em início de formação, de maneira que lhe assegure um desempenho adequado em sala de aula; em segundo, as instituições têm a função de certificar o exercício da docência; e em terceiro lugar, as

instituições de formação de professores devem exercer a função de socialização e reprodução da cultura.

A Professora D relatou que sua experiência como assistente educacional, anteriormente ao seu ingresso na RME como professora da Educação Básica, influenciou positivamente para que o seu período de iniciação na carreira docente ocorresse de forma mais branda, pois devido a sua participação junto às professoras, no trabalho diário com as crianças, suas necessidades de prática não eram escassas e já lhe permitiam atuar de forma mais segura e confiante, conforme mostra o seu depoimento.

[...] eu era assistente educacional, e aí na escola em que eu trabalhava, eu já ficava em sala de aula, né, sempre que necessário. Então assim, indiretamente eu já tinha uma certa experiência em relação ao material, né? Às rotinas. Então em relação a isso foi bem tranquilo, me ajudou muito essa minha iniciação como assistente... (Professora D)

Analisando os depoimentos das professoras, percebe-se a necessidade de que as instituições de ensino contemplem nas suas grades curriculares vivências práticas que ofereçam aos professores em formação conhecimentos básicos para sua atuação neste segmento educacional.

Bastante relacionado ao tópico anterior, na menção sobre a **dificuldade para trabalhar com os Projetos** desenvolvidos pela RME, a Professora B explica que durante seu período de iniciação na Educação Infantil apresentou dificuldades para compreender o funcionamento de tais Projetos, e explicita:

A rede municipal tem muito projeto, e eu não trabalhava com projeto. Então até eu entender o objetivo, a proposta, demorou também e eu passei um pouco de dificuldade. Também por uma outra visão que eu tinha da particular que era uma questão mais de exposição, de mostrar [...] E a proposta da prefeitura era diferente, era mais convivência mesmo com exploração das crianças e isso foi difícil pra mim. (Professora B).

Desta forma, a professora B justificou que sua principal dificuldade em relação aos projetos decorre da busca em envolver os alunos diariamente nas atividades de desenvolvimento de habilidades de leituras e escritas. Com base nesse depoimento, pode-se perceber a importância de um profissional de referência na escola, que ofereça aos professores iniciantes o apoio necessário para sua atuação. Vaillant e Marcelo Garcia (2012) indicam que alguns programas de inserção incluem, entre suas atividades, o assessoramento aos docentes iniciantes por intermédio de docentes mentores. De acordo com Alexandre (2017), o professor

mentor é o profissional considerado especialista no domínio de sala de aula, dos conteúdos curriculares e da prática pedagógica; da gestão de relacionamento e da motivação dos estudantes e docentes. É um docente experiente que alcançou a autonomia na carreira, e desenvolveu estilo próprio para ensinar.

Ainda sobre os desafios que permeiam o período de iniciação na docência, a Professora D aponta outros dois fatores que marcaram esse período: **a responsabilidade frente à educação e ao cuidado para com as crianças**, como também as diferentes conjunturas e estilos de trabalho encontrados em cada escola em que iniciou, e assim explicita:

Acho que na realidade tudo que é novo traz consigo, né, alguns obstáculos, algumas incertezas, né? E saber que você está à frente da sala de aula que é sua total responsabilidade isso gera uma ansiedade, né, em relação a tudo. E eu acredito assim, como eu logo que eu ingressei, eu passei em três escolas, digamos assim, né? Eu comecei na creche, depois eu vim pro infantil [...]. Então cada escola, querendo ou não, ela tem um jeitinho de conduzir, né? Algumas formas de... Interação do grupo, enfim. Então tudo isso gera realmente essa incerteza se você está trilhando o caminho certo e trazendo o resultado esperado, né? E [...] a proposta da educação voltada à vivência, ela é muito rica, realmente, porque nada como você poder atuar, né, naquilo pra você ir alinhando, realmente as necessidades, né? E os objetivos. Mas é complicado você saber que você é responsável ali pela formação, né? De diversas famílias com diversas culturas e conceitos. Então acho que isso é bastante destruturador [...] (Professora D)

Com base na literatura, entende-se que muitos dos aspectos negativos que permeiam os anos iniciais de exercício da docência podem ser minimizados caso se tenha uma efetiva mediação das instituições educacionais (MARCELO GARCIA, 2010, p.15; VAILLANT, 2019, p. 90). Sendo assim, esta narrativa nos chama a atenção para o fato de que não é somente o professor em início de carreira que necessita de apoio institucional, mas também aqueles que transitam entre os segmentos educacionais e/ou reiniciam em uma nova escola, pois é um momento de encontro com diferentes realidades e demandas que exigem novos conhecimentos e adaptações específicas a cada contexto.

Outro tópico mencionado pelas participantes foi o **uso de material apostilado com crianças bem pequenas**. As professoras enfatizaram em seus discursos que realizar vivências e experiências com as crianças promoviam melhores resultados de aprendizagem, do que as atividades realizadas pelos alunos no livro didático. A narrativa da professora C explicita essa questão:

Mas assim, uma das minhas... Dos meus principais desafios foi o livro didático Buriti²⁰ com o infantil III. Crianças que não sabiam nem pegar no lápis porque não é da idade, aquelas mãozinhas daquele tamanho e ter que pintar um quadradinho desse “tamanho” no Buriti. Então eu acho assim que foi um desafio e que, assim, eu dava Buriti duas vezes por semana porque era obrigada, porque eu tinha vontade de deixar aquele Buriti guardado lá no armário [...] porque assim, as crianças precisavam o quê? ... A manusear a tesoura, brincar bastante de massinha, pintar azulejo pra fazer movimento de cima pra baixo, fazer desenho naquelas folhas grandes. (Professora C)

Ainda sobre essa questão, a Professora A reforça também a importância das vivências desenvolvidas nas rotinas escolares, junto às crianças de três anos de idade, em detrimento do uso do referido material apostilado, e afirma que o trabalho com tais vivências amplia as possibilidades de interação com as crianças, como também as práticas profissionais dos professores. Assim relata:

A gente fazia um Buriti de vez em quando, mas a gente explorava a vivência como ninguém, a gente fazia experiência, juntava as três salas, ia pra fora, vocês não encontravam a gente em sala de aula, né? E assim foi, minha trajetória na educação infantil foi essa, eu nunca fiquei em sala de aula, era sempre fora. Na escola tem árvore, a gente plantava, e eu me apaixonei de uma tal maneira que o impacto na minha vida de ser professora da educação infantil eu poderia dizer que é um marco, assim, profissional (Professora A)

Nas interlocuções do grupo de discussão acerca deste tópico é possível fazer uma correlação com os dados levantados por meio do questionário *on-line*, referentes às práticas exitosas desenvolvidas pelos professores iniciantes da RME, apresentada no Capítulo 4, *Percurso metodológico*, pois estes depoimentos fazem relação com os eixos de aprendizagem estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que nos leva a inferir que o trabalho a partir de interações e brincadeiras está consolidado na prática docente destas principiantes.

É importante aqui mencionar que no ano de 2019 a RME pesquisada deixou de utilizar as referidas apostilas, e passou a adotar o livro de sugestões de atividades para os professores que atuam com as crianças bem pequenas. Tal livro é organizado a partir de práticas e experiências voltadas para o cotidiano da Educação Infantil, e servem de inspiração para o planejamento das vivências de ensino para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças menores de 3 anos de idade, atendendo assim às orientações e diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular.

²⁰ Material apostilado utilizado para o registro das crianças sobre a sua participação nas vivências escolares.

O último tópico relacionado à categoria de análise Desafios envolve o **acolhimento da criança com necessidades especiais**. Em relação a este assunto a Professora C declara:

[...] outro desafio que eu tive muito grande também [...] é que eu tive um aluno muito especial, né? [...] ele não tinha os braços nem as pernas. [...] E aí quando ele chegou também foi um desafio... E de bastante aprendizado, na verdade. Acho que todo mundo aprendeu muito com ele, foi, assim, a gente aprendeu mais com ele do que ele com a gente. Porque foi um trabalho que eu tive que fazer com as famílias, com as crianças pra não olharem aquela criança diferente, com as famílias pra não olharem pra aquela mãe diferente. Ou seja, a gente estava recebendo um aluno, mas a gente estava recebendo a mãe também, acolhendo a mãe... (Professora C)

Este relato traz uma percepção positiva da docente em relação ao seu trabalho, pois é evidente no depoimento seu comprometimento em promover o pleno desenvolvimento de todas as crianças, como também o posicionamento que assume frente às demandas da educação inclusiva.

A história da educação de pessoas com deficiência, segundo Carneiro (2011), apresenta um cenário de total exclusão. Esses indivíduos eram apartados do convívio social geral, passando por períodos de segregação em escolas ou classes especiais, de forma que sua integração em ambientes educacionais só seria possível por meio do processo de normalização, até o presente momento que prevê direitos iguais e equidade educacional.

Nesse sentido, a autora aponta que para superar os desafios relacionados à educação inclusiva, com o intuito de garantir a inclusão, a permanência e o desenvolvimento das crianças com deficiência no ambiente escolar, é necessário buscar colaboração, “unir o trabalho já existente que chamamos de comum, ao trabalho específico, que chamamos de especial” (CARNEIRO, 2011, p. 89-90). Dito de outra maneira, entre os professores das classes regulares e o professor especializado. É igualmente importante estabelecer parcerias com outras áreas da comunidade como a saúde, assistência social, esporte e lazer.

Pode-se identificar, a partir dos excertos, que são inúmeros e complexos os desafios que os professores iniciantes encontram nos seus contextos de trabalho. Gatti (2014) afirma que os professores se desenvolvem profissionalmente em sua formação na graduação como por suas experiências concretizadas no trabalho dentro das instituições escolares. Ressalta ainda que esse desenvolvimento profissional envolve mobilizações de saberes que vão além de técnicas e métodos de trabalho, incluindo também valores, confronto de ideias, crenças, práticas, rotinas, entre outros realizados na ação docente cotidianamente.

Condições de Trabalho

No que diz respeito aos tópicos relacionados à condição de trabalho mencionada pelas participantes: a **jornada de trabalho e HTPC reduzido em comparação aos demais segmentos da RME** e o **baixo salário**, é necessário aqui contextualizar que a jornada de trabalho dos professores e o HTPC nesta rede de ensino apresenta carga horária diferente para os professores que atuam na Educação Infantil em comparação aos que atuam nos segmentos Creche e Ensino Fundamental. Portanto, os professores da Educação infantil cumprem uma jornada de trabalho de vinte horas/aulas semanais e duas horas semanais de HTPC, já no segmento Creche e Ensino Fundamental os professores cumprem vinte e cinco horas/aulas e três horas semanais de HTPC. Em virtude disso, os salários dos professores da Educação Infantil são menores se comparados aos salários dos professores dos demais segmentos.

Nascimento e Santos (2015) investigaram o conceito de condição de trabalho com base nos autores Gatti e Barreto, Oliveira e Vieira, Tardif e Lessard, e Hypólito e Fanfani. Segundo as autoras, as condições de trabalho docente compreendem quaisquer recursos que permitam a realização da atividade de ser professor – “sejam eles de ordem estrutural, operacional, pedagógica, financeira, material, humana e situam-se em um período histórico dado.” (NASCIMENTO; SANTOS, 2015, p. 6).

As autoras afirmam ainda que as condições de trabalho são constituídas por dimensões quantitativas que podem ser o tempo de trabalho, o salário, o número de horas-aula, o número de alunos na classe, entre outros. Assim como são constituídas por outras dimensões que têm relação com os sentimentos experimentados pelos docentes frente aos desafios específicos da realidade em que atuam.

Vale ainda mencionar que no momento da realização do Grupo de Discussão o município ainda não atendia a Lei 11.738/2008, que se refere à implantação do piso salarial nacional para os professores. Lê-se no parágrafo 4º, da referida lei: “[...] a composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, p. 6). Prevê também que 1/3 desta jornada de trabalho deve se destinar às atividades extraclasse, tais como: a preparação de aulas, o atendimento aos pais, aos colegas, aos alunos, às reuniões pedagógicas e às didáticas de ensino; pois se entende que estes momentos são necessários para a melhoria da qualidade do ensino, bem como para a redução das desigualdades regionais.

Frente às questões das demandas de atividades extraclasse, a Professora C relata as dificuldades que enfrenta devido a sua jornada de trabalho não contemplar tais atividades

extraclasse, e argumenta: “[...] a gente devia ter o tempo de fazer o planejamento na escola sem aluno, pra não prejudicar o tempo deles na escola...” e explica sua percepção acerca deste desafio:

[...] mas eu acho que a gente na educação infantil, nós somos as professoras que mais trazem trabalho para casa porque a gente não consegue fazer nada na escola de parte pedagógica, por exemplo, semanário, relatório, diário, eu não consigo. Porque assim, se eu parar ali meia hora pra escrever, não leva, né? Leva muito mais [...] os meus alunos vão tá fazendo o quê? [...] E aí assim, num momento de parque tá bom, mas se eu tô concentrada fazendo uma coisa eu não tô olhando meus alunos, e se acontece alguma coisa ali como que eu vou responder?... e o nosso HTPC é muito curto, né? Eu vejo assim que a gente via essa diferença e a gente acha muito injusto [...] eu acho que a gente tinha que trabalhar cinco horas igual à creche fazendo uma hora na escola voltada pra esse planejamento, pra essa parte pedagógica, parte de registro...
(Professora C)

Concordando com a percepção da professora acima, a Professora B relata em seu discurso a dificuldade que enfrenta para realizar seus planejamentos de aula, e aponta esta condição de trabalho como uma desvalorização profissional.

Porque, gente, como que pode essa desvalorização, né? Porque a gente trabalha muito sim, né? A gente tá lá, a gente precisa levar a parte burocrática pra casa, pra fazer, porque realmente não dá pra fazer com 28, agora são 28 crianças, não dá, né? E não só a parte burocrática, educação infantil requer um preparo de material, de organização, né? Como que a gente vai fazer tudo isso ali na hora? A gente se vira, faz, mas não precisa disso, né? A gente precisava desse apoio nessa questão. (Professora B)

Sobre as demandas de planejamento e avaliação na Educação infantil, a Base Nacional Comum Curricular ressalta a importância dos registros para evidenciar a progressão no desenvolvimento das crianças. Aponta que é necessário que o professor acompanhe todo o processo de desenvolvimento dos estudantes, realizando diferentes registros destas observações, evidenciando assim todo o desempenho do aluno e de todo o grupo através de “relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos” (BNCC, 2017, p. 41) sem intenção de classificar os estudantes como “aptos” e “não aptos”.

Visto o que já foi abordado ao longo desta pesquisa sobre a BNCC, é importante ainda refletir sobre o que parece ser uma visão instrumental da organização das práticas pedagógicas para a Educação Infantil, em que se percebe um foco na organização dos campos de experiência e dos objetivos de aprendizagem por um código alfanumérico, que serve para o controle dos

conteúdos explorados. Tal foco pode favorecer a desvalorização da avaliação de contexto e das interações entre seus pares e adultos.

Quanto à questão salarial dos professores da Educação Infantil a professora D aponta contradições, constituídas por entusiasmo com a docência e descontentamento com as condições de trabalho. “[...] *A questão salarial é indiscutível, [...], mas eu acho que não pode ser um fator totalmente determinante, porque a gente tem que tá feliz também naquilo que a gente escolhe, né? [...]*”. Esta narrativa corrobora com que postula Beraza (2019), ao afirmar que o salário não é o principal motivador para os docentes, havendo outros fatores que exercem maior influência, tais como reconhecimento, êxito com os alunos, sentimento de autoeficácia, entre outros.

Ao pensar sobre os novos desafios na formação de professores, Beraza (2019) considera três dimensões que constituem a figura do professor. A dimensão pessoal, um fato chave que exerce influência significativa na relação com os alunos e colegas, diz respeito à personalidade, empatia e vivências que constituem qualquer ação humana. A dimensão profissional é a essência do que um docente é e deve fazer, “está atrelada a fortes processos de mudança e à necessidade de formação ao longo da vida” (BERAZA, 2019, p. 11). Por fim, a dimensão laboral é o fator que condiciona a atuação e permanência na docência. Dentre estas dimensões é comum encontrarmos na literatura uma importância maior dada à dimensão profissional, e pouco foco nas dimensões pessoal e laboral.

Colaboração entre os Pares

A ideia da troca de experiência entre os pares como um instrumento importante que contribui para o desenvolvimento profissional do docente é compartilhada entre os autores Vaillant (2019), Passos et al. (2020) e Marcelo Garcia (2010). Tal importância é tida pelo fato de enriquecer as práticas dos professores e conseqüentemente contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Frente às dificuldades e desafios apontados pelas professoras no grupo de discussão, as docentes sinalizaram que percebem a colaboração entre os pares como a principal possibilidade de enfrentamento dos desafios, como demonstram os seguintes depoimentos:

[...] apoio que eu tive nesse ingresso foi de professor pra professor, a gente se apoiava uma na outra. (Professora C)

Sorte que eu tinha duas companheiras maravilhosas e a gente se unia e a gente se rebelava, assim, nossas crianças andavam descalças, brincavam com lama. Nossas crianças pintavam tudo e todos, e eles inteiros. Então eu cheguei junto com duas pessoas, depois veio uma coordenadora [...] que também era uma pessoa fora da caixinha. Então a gente virou um quarteto ali fazendo aquilo que a gente acreditava ser uma educação infantil que deveria ser, né?
(Professora A)

Estes excertos nos permitem verificar como o compartilhamento de experiência entre os pares afetou o período de iniciação na docência das participantes, o que nos leva a perceber a importância do papel do outro na constituição do profissionalismo dos professores principiantes.

André, Martins e Pereira (2017) apontam que “as relações com os pares, vividas no cotidiano da escola, são determinantes na constituição da identidade e da profissionalidade docentes” (p. 516). A oportunidade de compartilhamento de informações e experiências entre os pares é um dos pontos significativos para o reconhecimento do Eu através da visão do Outro.

Com referência às concepções wallonianas, Almeida (2014) aborda que a relação Eu-Outro permeia toda a constituição psíquica do indivíduo, desde o nascimento até o fim da vida, e “que, conforme o indivíduo vai se reconhecendo como eu, também vai reconhecendo o Outro, pois a elaboração do Eu e do Outro para a consciência faz-se simultaneamente” (ALMEIDA, 2014, p. 601).

Cabe aqui mencionar que na teoria psicogenética de Wallon existem três domínios funcionais: o motor, o afetivo e o cognitivo, que de forma integrada entre si, e interagindo em constante movimento, constituem o conceito que o teórico denomina de Pessoa. Sob a ótica walloniana, a escola é um espaço onde permeiam os conceitos de meios e grupos presentes nas relações que se estabelecem entre o Eu e o Outro. A respeito desses conceitos Werebe e Nadel-Brulfert (1986) explicitam:

Meios e grupos são noções conexas que podem, às vezes, coincidir, mas são distintos. Os meios nada mais são do que o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais. Ele comporta, evidentemente, condições físicas e naturais, que são, porém, transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente. (WEREBE; NADEL-BRULFERT, 1986, p. 170)

Desta forma os pressupostos wallonianos, aqui apresentados de forma breve, permitem-nos compreender que a dinâmica que ocorre nas trocas de experiências entre os pares no meio escolar é fundamental para o reconhecimento do Eu por meio do olhar do outro. A narrativa da

Professora B demonstra a contribuição destes momentos de trocas de experiência para seu desenvolvimento profissional:

[...] foi conversando com pessoas que eu estudei, que tive o prazer de trabalhar, que eu fui tendo luz assim no túnel, né? [...] Eu lembro até hoje... Uma professora que trabalhava comigo, ela falou assim, “Olha, lembra da sua infância, tenta lembrar da sua infância”. E por mais que eu não lembrasse das brincadeiras, das cantigas que eu fazia na minha infância, foi ali que eu fui resgatando algumas coisas e fui aprendendo, assim, conversando, observando. Também observando muito minhas parceiras, [...] eu observava a rotina das meninas do III e do IV [...] então a gente trocava muito e isso foi o que me ajudou demais. (Professora B)

A formação colaborativa para o desenvolvimento profissional docente é uma necessidade frente às exigências das novas demandas sociais e do novo perfil dos alunos que atendemos nas unidades de ensino. Construir ambientes formativos colaborativos não é uma tarefa simples, é necessário mobilização e disposição da equipe para a sua construção. Passos et al. (2020) afirmam que as culturas colaborativas nos processos de inserção profissional beneficiam as discussões das práticas dos professores que, muitas vezes, são cercadas por tensões e incertezas devido à realidade complexa das instituições de ensino nos dias atuais.

A professora C relata como aconteciam os momentos de troca de experiências entre os pares iniciantes “*[...] entraram várias professoras ingressantes ao mesmo tempo e a gente se conheceu logo nos primeiros dias, então a gente uma apoiava a outra [...] tudo que a gente tinha de dúvida, tudo que a gente não sabia fazer eram todas que não sabiam fazer. Então a gente se juntava [...] nos HTPC’s e tipo uma foi dando suporte pra a outra [...]*”.

Ao mesmo tempo que elas desenvolveram como estratégia de superação aos desafios o apoio entre os pares, elas reconhecem também que é necessário um apoio mais efetivo, que venha do grupo gestor e da rede de ensino como um todo, o que podemos verificar nos depoimentos das participantes:

[...] E em questão do apoio eu acredito que o apoio realmente é de todos os ramos, tanto a família, sociedade, quanto a gestão escolar, é um conjunto, realmente... O crucial é essa valorização e união em equipe, enquanto equipe, enquanto comunidade, né? E enquanto focar todos no mesmo objetivo, então acho que o que precisa é isso. (Professora D)

[...] Então esse apoio inicial, no meu caso na educação infantil, ele veio das outras professoras. Eu estava numa escola onde a gente dependia umas das outras pra aprender... Eu olhava o que elas faziam, eu pedia ajuda. Logo na sequência eu senti a diferença que fez a coordenadora entrar na minha sala

e me orientar, me apontar. Então inicialmente esse apoio foi das colegas, depois esse apoio veio da coordenação fez toda a diferença... (Professora A)

Analisando estes excertos é evidente a importância atribuída ao coordenador pedagógico em prol do aperfeiçoamento profissional da equipe docente, principalmente no que se refere ao processo de iniciação dos professores na carreira. Foi possível identificar também a percepção das professoras iniciantes em relação à atuação pedagógica da gestão escolar, percepção tal que supera a visão do gestor sempre ligada aos aspectos administrativos da função.

Os grupos colaborativos de professores com gestores e outros profissionais da escola, segundo Passos et al. (2020), mostram-se como um importante dispositivo de apoio profissional docente, mediante organização a partir da “participação voluntária, partilha de objetivos e de responsabilidades para tomadas de decisões-chave” (PASSOS et al. 2020, p. 5). Isto implica dizer que nos grupos colaborativos os docentes têm oportunidade de desenvolver e potencializar a sua capacidade de reflexão sobre a sua própria ação pedagógica. A prática docente é, então, entendida como o eixo que conduz à reflexão. Os autores afirmam também que “quanto mais o grupo se pautar pelo respeito ao outro, mais os pontos de vista poderão ser discutidos e clarificados na direção de gerar novas aprendizagens do professor e compromissos coletivos” (PASSOS et al. 2020, p. 5). e assim contribuindo para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Veem-se na literatura muitos estudos que apontam a importância dos programas de apoio para os professores iniciantes na escola, pois se entende que esta é uma fase da carreira repleta de desafios e impasses, e por isso necessita de uma maior atenção. Uma das possibilidades indicadas por estes estudos sugerem que um professor mais experiente da escola que, conhecendo a realidade organizacional onde atua, disponha-se ao papel de orientador/mentor dos novos professores.

Sobre o papel dos professores experientes dentro dos programas de apoio aos professores iniciantes, Mizukami, Reali e Tancredi (2010) indicam que espera-se destes profissionais, denominados mentores, habilidades como a de conhecer e discutir com os iniciantes práticas de ensino, ajudando-os a refletir sobre sua atuação de forma contínua, e assim, desenvolver neles destrezas como a olhar para si mesmos e para os alunos, para seus conhecimentos e práticas e saber tomar decisões fundamentadas. Construindo desta maneira relações de confiança necessárias para que os dilemas e problemas oriundos da fase inicial da carreira possam ser superados.

Enfim, em alguns países já é possível identificar políticas de atendimento aos professores nos anos iniciais da carreira, como abordam Rocha e Souza (2017). Contudo, no

Brasil ainda existem poucos projetos, programas e políticas voltadas ao assessoramento, acompanhamento e mentoria do professor iniciante. Devido a isso, faz-se necessário o incentivo a pesquisas que abordem a temática da iniciação docente, como também conhecer as iniciativas de apoio aos professores principiantes desenvolvidas em diferentes contextos (como realizado no capítulo de aportes teóricos, explicitando as experiências desenvolvidas em Manaus, Sobral e Chile) a fim a contribuir para que as políticas voltadas à inserção profissional docente sejam implementadas e adequadas aos diferentes contextos educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa foi para mim um desafio enorme, por dois motivos. O primeiro tem relação com o fato que, igualmente aos sujeitos participantes desta pesquisa, me encontro na situação de iniciante, no meu caso, de pesquisadora iniciante, e por isso compartilhei alguns dos dilemas e incertezas que permeiam os processos de iniciação profissional.

O segundo motivo foi o momento histórico inusitado de pandemia por Covid-19 que afetou a minha rotina. Anteriormente trabalhava 8 horas diárias junto aos meus estimados alunos e colegas de profissão no meio escolar, e ao longo da pandemia passei a trabalhar quase 12 horas diárias em regime de *home office*, devido à demanda de produção de videoaulas, bem como do planejamento e do acompanhamento remoto dos processos de aprendizagens de todos os alunos. Assim, também não poderia deixar de mencionar as questões de cunho emocionais, que envolviam o temor da contaminação pelo vírus, as perdas de entes queridos e as incertezas que acompanharam toda essa conjuntura. Muito embora estas questões sejam a mim particulares, não temos dúvidas que, de alguma forma, também impactaram a vida dos diversos interlocutores envolvidos nesta pesquisa.

Devido a este cenário foi necessário muita mobilização, engajamento e determinação para prosseguir com a pesquisa. O caminho percorrido de muito estudo e reflexão sobre minha própria prática profissional motivou a estabelecer **o objetivo geral da pesquisa**, que consistiu em investigar os desafios, dificuldades e possibilidades que os professores iniciantes afirmam encontrar nos primeiros anos da docência na Educação Infantil, a partir do que se desdobraram os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer como se dá o ingresso dos professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino pesquisada;
- Identificar quais são os desafios e dificuldades enfrentadas no início da docência na educação infantil, na visão dos professores;
- Analisar qual a percepção do professor sobre as possibilidades de apoio no início da docência e discutir com as professoras iniciantes as possibilidades de enfrentamento dos desafios.

A seleção do tema de pesquisa, e conseqüentemente os objetivos apresentados, foram estabelecidos também a partir de minha trajetória profissional como professora iniciante na educação infantil. A vivência de todos os desafios relacionados à etapa inicial da carreira possibilitaram os seguintes questionamentos de pesquisa: quais as principais dificuldades e

desafios que os professores iniciantes da educação infantil afirmam enfrentar? quais os apoios que recebem no início de sua docência e qual sua percepção sobre esse apoio? quem são os profissionais que os deveriam acolher e apoiar, segundo os próprios professores iniciantes? o que os fazem escolher e permanecer nessa modalidade de ensino?

É importante ainda mencionar que a rede municipal de ensino estudada é meu atual espaço de trabalho. Contudo, não foi fácil me desvencilhar do papel de professora iniciante para assumir o papel de pesquisadora, visto que minhas atribuições profissionais perpassam a realidade pesquisada. Entretanto, buscando repostas para minhas indagações, me coloquei no papel de observadora e pesquisadora dos fenômenos, que se revelavam por meio do grupo de discussão realizado com 4 professoras iniciantes.

Para a fundamentação teórica deste estudo utilizei, principalmente, os estudos de Vaillant (2019), Marcelo Garcia (2010), Flores (2004), Vaillant e Marcelo (2012) e Passos et al. (2020), que abordam a temática do desenvolvimento profissional do professor em início da carreira. Outros autores como Campos (2006; 2008) e os textos relativos a BNCC (2017) direcionaram o olhar para o segmento educacional estudado.

O processo de análise dos dados foi inspirado na abordagem da Análise de Prosa de André (1983), e dele emergiram três categorias: Desafios do professor iniciante na Educação Infantil, Condições de Trabalho e Colaboração entre os Pares.

Os dados obtidos a partir da primeira categoria permitiram conhecer os principais desafios encontrados pelas professoras iniciantes que atuam na RME sede da pesquisa. Dentre os resultados destacaram-se a pouca prática das iniciantes para atuar na Educação Infantil, o uso de material apostilado com crianças bem pequenas, a dificuldade de trabalhar com os projetos da RME, a responsabilidade frente à turma/família e o acolhimento da criança deficiente na sala regular. Depreende-se, a partir da análise destes dados, que são inúmeros e complexos os desafios que os professores iniciantes encontram no início da sua carreira, uma vez que estão atrelados às diferentes realidades particulares de seu contexto de trabalho.

Na segunda categoria destacaram-se como as principais dificuldades, assuntos relacionados à jornada reduzida de trabalho e ao HTPC, como também ao baixo salário, que, para os professores da educação infantil encontra-se defasado em comparação aos professores dos demais segmentos desta rede de ensino. No que se refere a este assunto foram identificadas contradições entre o entusiasmo com a docência e o descontentamento com as condições de trabalho.

Na última categoria buscamos conhecer as principais estratégias apontadas pelas professoras para a superação dos desafios encontrados, bem como identificar suas percepções

frente ao apoio que recebem no seu ingresso. Os achados relacionados a esta categoria apontaram o compartilhamento de experiências entre os pares como a principal estratégia de enfrentamento dos desafios do período de iniciação à docência das participantes, indicando a importância do papel do outro na constituição do profissionalismo docente.

Ao analisar os resultados da pesquisa em cada categoria, compreendi que o compartilhamento de saberes e experiências foi a principal estratégia de enfrentamento dos desafios, conforme indicado pelas participantes. Devido a isso, sugeri um olhar para as políticas de inserção profissional docente desenvolvidas em outras cidades, de modo que possam se constituir como modelos inspiradores para uma possível proposta desenvolvida nesta rede de ensino.

Vaillant (2019) aponta a formação colaborativa como um instrumento chave para a melhoria da profissionalização docente e, consecutivamente, para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Trata-se de uma construção, que por ter esse caráter não pode ser imposta dentro do ambiente escolar. É uma articulação complexa, contudo, possível de ser realizada mesmo frente às dificuldades vivenciadas singularmente por cada escola.

As professoras iniciantes valorizaram o aprender em conjunto, o que pode favorecer a construção de uma cultura colaborativa nas escolas, como também a formação de comunidades de aprendizagens docentes. Passos et al. (2020) ao tratar da formação desses grupos colaborativos, reconhece a importância de tais comunidades para o suporte e o crescimento profissional dos professores, pois ali são criadas oportunidades para que os docentes estudem, pensem, falem do seu trabalho e dos seus contextos.

Apesar das dificuldades cotidianas que decorrem do contexto escolar, é nítida a perseverança das professoras que continuam a contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que procuram se desenvolver profissionalmente.

Assim, encerro essa pesquisa entendendo que o presente estudo tem relevância para o campo de formação dos professores, uma vez que são poucas as iniciativas implementadas em âmbito nacional voltadas para a inserção profissional dos professores. Espero continuar contribuindo com a formação desses profissionais, tecendo reflexões para a área, na esperança que iniciativas destinadas ao professor iniciante sejam compreendidas e implementadas pelas políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, R. F. Mentoria de professores(as) iniciantes na Educação Infantil: Uma experiência na formação online. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13 - EDUCERE, IV, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2017. p. 11447-11466. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27204_14191.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.

ANDRÉ, M.; CALIL, A. M. G.; MARTINS, F. P.; PEREIRA, M. A. L. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 505-520, jun./ago. 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66 –71, 1983.

ATIBAIA Connection. 2018. Disponível em: <https://atibaiacconnection.com.br/lerescrever/> Acesso em: 20 ago. de 2020.

ATIBAIA (SP). **Decreto nº 6393/ 2011**. Regulamenta a avaliação de desempenho para fins do estágio probatório, previsto na Lei Complementar Nº 582, de 19 de dezembro de 2008, que dispõe sobre Organização, Estrutura de Cargos, Empregos e Carreiras, estabelece o Sistema de Evolução Funcional, institui nova tabela de vencimentos, e dá outras providências. Sistema de Leis Municipais, Atibaia, SP: 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 24 de agosto de 2020.

_____. **Decreto nº 9.099, de 14 de fevereiro de 2020**. Aprova a Resolução SME/CME nº 01, de 04 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais de Atibaia. Atibaia Connection, 2020. Disponível em: <https://atibaiacconnection.com.br/lerescrever>. Acesso em: 20 ago. 2020.

_____. **Edital de abertura de inscrições do concurso público n. 01/2019**. Instituto Brasileiro de Administração Municipal, 2019. Disponível em: <http://docs.static.ibamsp-concursos.org.br/580/01-%20Edital%20Abertura%20-%20Retificado.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2021.

_____. Secretaria de Educação. **Diretrizes Pedagógicas para Educação Infantil**, Atibaia: Secretaria de Educação, 2016.

BARROS, B. C. de. **Ser professora iniciante na educação infantil**: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superação de dilemas. 2015. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara-SP, 2015.

BERAZA, M. A. Z. Novos desafios na formação de professores. *In*: FORTUNATO, Ivan (Org.) **Formação permanente de professores**: Experiências Ibero Americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

BRAGANÇA PAULISTA (SP). Gabinete do prefeito. **Projeto de lei complementar n.22/2019**. Dispõe sobre a criação de emprego e alteração da lei complementar n.259, de 24 de março de 2000, e dá outras providências. Câmara municipal de Bragança Paulista, 2019. Disponível em: <https://camarabp.sp.gov.br/download/a5RRyvDifCbtqDWtGWCC-DL1Jk5-wkxhUNFR47THgBHDaoDrKj5lsecAqlg1CykIg3HKbtYbW8BA6g15TPgKqDOe83OrWrbZsgzVLt9xeGmAqbsWQBRqI9y5gLOVBi> . Acesso em: 26 fev. 2021.

BRASIL. IBGE. **Educação**, 2018. Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/atibaia/panorama>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

_____. Ministério da Saúde. Rede UNA-SUS. Assessoria de Comunicação. Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus, **Rede UNA-SUS**, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 21 nov. 2020.

_____. **Lei nº 11.738/2008**. Estudo sobre a Lei do Piso Salarial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192#:~:text=A%20Lei%20do%20Piso%2C%20como,Tribunal%20Federal%2C%20na%20ADI%204167. Acesso em: 6 jan. 2021.

CALIL, A. M. G. C. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**. 2014. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2014.

_____.; ANDRÉ, M. E. D. A formação para professores iniciantes em Sobral/CE. In: EDUCERE, CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba-PR: PUC, 2015, p. 13293-13309. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17330_9707.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

CALVO, Gloria. Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. In: OREALC / UNESCO. **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual**. Santiago: UNESCO, 2014. p. 112 – 151. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822/PDF/232822spa.pdf.multi>. Acesso em: 12 set. 2020.

CAMPOS, Educação infantil: conquistas e desafios. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (Org.). **Reescrevendo a Educação: propostas para um Brasil melhor**. São Paulo: Ática/Scipione, 2006. p. 91 – 104.

CARNEIRO, Relma U. C. Educação Inclusiva na Educação Infantil. **Dossiê Temático - Infância e Escolarização**, p.81-93, 2011. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/688/574>. Acesso em: 26 fev. 2021.

CHAVES, A. M. de Q. **Professores iniciantes da educação infantil**: Percursos de aprendizagem da docência. 2013. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

DAMASCO, D. G. de B. **Contando uma história**: O ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes no Distrito Federal. 2014. 463f. Teste (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2014.

ELACQUA, G. *et al.* **Profissão Professor na América Latina**: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo. Washington-EUA: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018.

FOTOSPUBLICAS. 2018. Disponível em: <https://fotospublicas.com/descubra-os-encantos-da-aconchegante-atibaia- apenas-70-km-de-sao-paulo/> Acesso em: 01/03/2021.

FERREIRA, A. D. P. **Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos**: Ingresso profissional, expectativas e possibilidades. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Taubaté, Taubaté-SP, 2016.

FLORES, M. A. F. Os professores em início da carreira e o seu processo de mudanças: influências e percursos. **Revista de Educação**, Lisboa-PT: Universidade de Lisboa, v. 12, n. 2, p. 107 – 117, 2004.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre-RS: Artmed, 2000.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo-SP, n. 100, p. 33-46, dez.-fev. 2013-2014.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. O professor iniciante e a comunicação oral em sala de aula: algumas reflexões em direção a políticas de inserção profissional docente. *In*: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (Org.). **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 5-12.

GONZAGA, L. T.; AIKAWA, M. S. Programa de Tutoria Educacional: uma experiência inicial de formação continuada em serviço. *In*: EDUCERE, CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. Curitiba-PR. **Anais** [...]. Curitiba-PR: PUC, 2015, p. 14851-14860. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15962_9613.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto, 2000.

LAURINDA, L. R. A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 31(4), p. 595-604, out./dez. 2014.

LIMA, J. A. Comunidades profissionais nas escolas: o que são e o que não são. *In*: FLORES, M. A.; FERREIRA, F. I. (Orgs.). **Currículo e comunidades de aprendizagem**: desafios e perspectivas. Santo Tirso-PT: De Facto Editores, 2012. p. 201-248.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

MANAUS (AM). **Lei nº 1126/2007**. Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e subsídios dos profissionais do magistério do município e adota outras providências. Manaus, AM: Sistema de Leis Municipais, 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 24 de agosto de 2020.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte-MG: ANPED/Autêntica, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 24 de junho de 2020.

MOLINA, R. K.; NETO, V. M. Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupo de discussão. **Educação**, Porto Alegre-RS: PUCRS, v. 35, n. 3, p. 402-413, set./dez. 2012.

NASCIMENTO, M. G. C. A; SANTOS, J. V. As percepções de professores acerca das condições de trabalho e sua relação com a aprendizagem profissional no início da carreira. **37ª Reunião Nacional da ANPED**, Florianópolis-SC: UFSC, p. 1-15, 2015.

PASSOS, L. F.; ANDRADE, M. de F. R. de; APARICIO, A. S. M.; COSTA, E. C. dos S. Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-18, jan./dez. 2020.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERONDI, M. M. **A iniciação à docência de professoras atuantes na educação infantil**: conquistas, desafios e estratégias de superação. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação da Área de Ciências Humanas e Sociais) - Faculdade/Programa, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba-SC, 2019.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. *In*: PERRENOUD, P. **A prática reflexiva do ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-25.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 215-221, 1991

TELES, N. C. G. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional**. 2019. 227f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Pós-graduação em

Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2019.

VAILLANT, D. Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 87-106, jan./abr. 2019.

_____.; MARCELO, G. **Ensinando a ensinar**: As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEZUB, L; ALLIAUD, A. **El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles**: Informe final. Montevideo-UR / Buenos Aires-AR: ANEP, CODICEN, 2012.

WEISZ; T., Alfabetização, educação infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos. *In*: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (Org.). **Reescrevendo a Educação: propostas para um Brasil melhor**. São Paulo: Ática/Scipione, 2006. p. 77-90.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo-SP, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

APÊNDICES

Apêndice A – Levantamento das pesquisas correlatas

Referência Completa	Objetivos	Metodologia	Referencial Teórico	Principais resultados	Observações
<p>CHAVES, A. M. de Q. Professores iniciantes da educação infantil: Percursos de aprendizagem da docência. 2013, 122f. Dissertação Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.</p>	<p>Investigar os percursos de aprendizagens da docência de professoras iniciantes na Educação Infantil.</p>	<p>Pesquisa qualitativa caracterizada como um estudo descritivo explicativo. Os dados foram coletados em encontros mensais, com o grupo de professoras, com pautas organizadas no decorrer do processo, voltadas a verificar a memória dessas profissionais, em relação aos fatos, casos, situações e demais experiências que promovem/ promoveram a aprendizagem da docência na Educação Infantil.</p>	<p>Ariés; Sarmento; Veenman; Huberman; Tardif; Josso</p>	<p>Os dados que emergiram das narrativas das professoras mostrou as dificuldades enfrentadas, seus anseios, a opção pela carreira, seus maiores incentivadores, os sentimentos e concepções sobre o ser professora da E.I., os principais impactos da inserção na carreira e de que forma os enfrentaram, além dos modelos que inspiram a sua prática.</p>	<p>A pesquisa realizada, além de trazer dados acerca dos percursos de aprendizagem da docência das professoras da Educação Infantil, se configurou como um momento de reflexão e de formação, tanto para as professoras como também da pesquisadora.</p>
<p>SOUZA, R. P. DE. Professor iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente. 2018, 471f. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2018.</p>	<p>Identificar e analisar os sentidos e significados sobre o trabalho docente na E.I. apropriado e atribuídos por professoras iniciantes/ingressantes.</p>	<p>As participantes da investigação são professoras da educação infantil, ingressantes na carreira docente na Rede pública de ensino do município de Goiânia sob a ótica do materialismo histórico-dialético. A coleta de dados se fez por meio de questionário, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental.</p>	<p>Marx e Engels Kosik Duarte Frgotto Húngaro Leontiev</p>	<p>Os significados constituídos sob o capitalismo – para o trabalho docente na educação infantil – não são imparciais ou neutros em relação aos interesses de classe e gênero. Os sentidos, ora são configurados em consonância com os significados naturalizados ideologicamente e determinados por aspectos objetivos e subjetivos, ora são resistentes aos mesmos.</p>	<p>Compreende que a inserção na docência na educação infantil contém elementos singulares referentes à formação inicial e continuada.</p>
<p>ZURLO, B. T. C. P. de B. Fatores de influenciam os</p>	<p>Estudar os fatores que influenciam os</p>	<p>A metodologia dessa pesquisa é de abordagem qualitativa de</p>	<p>Huberman; Imbernón;</p>	<p>Os resultados apontaram que: autonomia,</p>	<p>Este estudo aponta as principais dificuldades</p>

<p>professores iniciantes a permanecerem na carreira docente. 2015, 128f. Dissertação Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.</p>	<p>professores iniciantes (regentes da E.I. e primeira etapa do E. F.) atuantes em instituição particular, estarem motivados a permanecerem na carreira docente, tendo em vista compreender seu desenvolvimento profissional.</p>	<p>Ludke e André (1986) e Chizzotti (2001), tendo como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática de Martins (2003, 2004 e 2012) e Santos (1992 e 2005).</p> <p>A coleta de dados se fez por meio de questionário aberto e a técnica do Grupo Focal de Gatti (2005). Os sujeitos foram seis professoras iniciantes (regentes da E.I. e primeira etapa do E.F.).</p>	<p>Marcelo García; Marcelo García e Vaillant; Martins e Nóvoa</p>	<p>possibilidade de voz, prática colaborativa e a formação continuada permanente, dentro do contexto da organização da escola, bem como as condições objetivas de trabalho, destacaram-se como fatores motivacionais do grupo em unanimidade. Já, com relação aos fatores motivadores subjetivos destacaram-se a influência da família e o entendimento de que a profissão docente apresenta grande relevância social.</p>	<p>enfrentadas pelos professores iniciantes, como também, aponta indicadores que possam auxiliar no aperfeiçoamento dos programas de formação continuada para professores iniciantes.</p>
<p>CARDOSO, S. Professoras iniciantes da educação infantil: Encantos e desencantos da docência. 2013, 157f. Dissertação Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2013.</p>	<p>Compreender os desafios e dilemas das professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil da rede Pública Municipal da abrangência da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, MG, Brasil.</p>	<p>Estudo de abordagem qualitativa. Para a coleta de dados foram utilizados questionário, observação e entrevista semiestruturada; e, para a exploração dos dados, optamos pela análise de prosa.</p>	<p>Garcia; Huberman; Tardif e Raymond; Lima</p>	<p>O estudo revelou que as professoras iniciantes da E.I. vivenciam diversos dilemas e tensões nos primeiros anos da carreira, identificados em sua fala por meio da constatação de fatores que, ao mesmo tempo, levam ao encanto e/ou desencanto.</p>	<p>A pesquisa revelou a necessidade de se reconhecer a importância e a necessidade de construção de propostas, programas e ações de iniciação à docência de maneira a possibilitar uma maior aproximação da prática educativa na Educação Infantil.</p>

<p>GODEGUEZ, A. D. O programa mesa educadora e as suas contribuições para a formação dos professores da educação infantil em São Caetano do Sul. 2016, 120f. Dissertação mestrado profissional em educação: Formação de formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.</p>	<p>Investigar a visão de professores iniciantes acerca das contribuições que o Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância trouxe para o aprimoramento das práticas em sala de aula e, especificamente em relação ao ensino da Matemática.</p>	<p>A investigação realizada é de abordagem qualitativa e utilizou dois procedimentos metodológicos: a entrevista semiestruturada com a coordenadora do Programa e com quatro professoras da Educação Infantil da rede municipal de São Caetano do Sul (SP) participantes do Programa e a análise dos documentos do Programa para identificação das concepções, da metodologia e das informações sobre a sua implementação.</p>	<p>Imbernón Marcelo García Vaillant Tardif Gatti Lima Campos Kishimoto Oliveira</p>	<p>Ficou constatado que o Programa possibilita o desenvolvimento profissional das professoras, apoiando-as a superar as carências de sua formação inicial. Confirma-se que a coordenadora do Programa desempenha papel fundamental nesse processo de rompimento de barreiras e aperfeiçoamento profissional.</p>	<p>O Programa visa ao desenvolvimento profissional dos docentes a partir do compartilhamento das suas experiências do cotidiano escolar.</p>
<p>BARROS, B. C. de. Ser professora iniciante na educação infantil: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superação de dilemas. 2015, 159f. Dissertação Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. Araraquara, 2015.</p>	<p>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</p>	<p>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.</p> <p>A coleta dos dados aconteceu por meio da realização de entrevistas individuais, sendo todas audiogravadas para posterior transcrição e análise.</p>	<p>Angotti Nóvoa Guarnieri Lima, Oliveira- Formosinho André,</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>

<p>SOUSA, R. de M. Professores iniciantes e professores experientes: Articulações possíveis para a formação e inserção na docência. 2015, 116f. Dissertação Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2015.</p>	<p>Consistiu em analisar a inserção do professor iniciante na escola, acompanhado por um professor experiente investigando como esse egresso vai constituindo sua identidade profissional docente nos anos iniciais da profissão.</p>	<p>Estudo de abordagem qualitativa, ancorando-se no método (auto) biográfico, com a adoção de memoriais da trajetória de formação profissional e entrevistas narrativas produzidos por cinco professoras iniciantes. Ainda como sujeitos dessa pesquisa acrescentou-se duas professoras experientes, as quais produziram os memoriais de formação, com foco no acompanhamento dessas iniciantes.</p>	<p>Nóvoa Josso Ferraroti (auto)biografia</p>	<p>Os resultados das análises dos dados evidenciaram os principais dilemas e desafios desses egressos no processo de inserção no ambiente escolar. Também se destacou a relevância e as contribuições do acompanhamento de um professor experiente como forma de apoio nas escolas onde trabalhavam.</p>	<p>Ressaltou-se a importância da atuação do grupo de pesquisa do OBEDUC na realização da formação desses iniciantes, minimizando suas dificuldades por meio de um acompanhamento sistematizado e reflexivo do processo de ensino e aprendizagem.</p>
<p>SANTOS, M. R. D. dos. As significações produzidas pelo professor iniciante frente aos desafios da atividade profissional da educação infantil. 2018, 239f. Dissertação Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Mossoró, 2018.</p>	<p>O objetivo é apreender os sentidos e significados do professor iniciante sobre os desafios enfrentados no início da atividade profissional na Educação Infantil.</p>	<p>Empreendemos uma análise das significações de uma professora iniciante, à luz de categorias teórico-metodológicas da Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky. Para a produção das informações, utilizamos a entrevista recorrente de Leite; Colombo (2006). O sujeito da pesquisa foi uma professora da rede municipal de Mossoró/RN,</p>	<p>Huberman Nóvoa Pimenta</p>	<p>Inferiu-se que a constituição das significações da professora, sobre sua atividade profissional, se deu mediada por uma relação dialética do “eu” com o “outro”. Foram revelados os desafios encontrados pela professora nos aspectos do brincar, cuidar e educar, bem como, o desafio para avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.</p>	<p>Os desafios vividos e enfrentados pela professora, no início de sua carreira, situaram-se mais no âmbito afetivo, nas relações que estabeleceu com seus pares (colegas de trabalho mais experientes, alunos e familiares dos alunos), do que na questão do domínio do processo pedagógico.</p>

<p>FERREIRA, A. D. P. Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos: Ingresso profissional, expectativas e possibilidades. 2016, 108f. Dissertação Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté. Taubaté, 2016.</p>	<p>Conhecer como ocorreu o ingresso dos professores iniciantes na Educação Infantil, analisar quais foram as ações de formação continuada, acolhida e integração desses professores, de forma a identificar quais são os desafios encontrados no início da carreira docente.</p>	<p>A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou como instrumentos para a coleta de dados um questionário, respondido por oitenta e nove professoras, e dois encontros de grupos focais, dos quais participaram dez professoras, sendo quatro no primeiro encontro e seis no segundo encontro.</p>	<p>Vaillant e Marcelo Garcia Tardif Nóvoa</p>	<p>Os relatos das professoras apontaram que a formação inicial não consegue atender à complexidade que envolve a prática docente e que os primeiros contatos do docente com a profissão são marcados pela necessidade de acolhimento por parte da escola, priorizando, inclusive a possibilidade da existência de um mentor que acompanhe este docente em suas atividades.</p>	<p>A dinâmica proporcionada pelos Grupos Focais permitiu que as professoras levantassem os desafios e as possibilidades de ser professor iniciante na Educação Infantil, apontando ações possíveis de serem implementadas, inclusive, em termos de políticas públicas.</p>
<p>SOUSA, F. S. A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ ingressante na educação infantil e na alfabetização. 2017, 208f. Dissertação Pós-graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília UnB. Brasília, 2017.</p>	<p>Identificar os elementos que constituem a construção da profissionalidade docente de pedagogos do gênero masculino na Educação infantil e nos três primeiros anos da alfabetização no momento de inserção à docência</p>	<p>Foi realizado entrevistas semiestruturadas com professores iniciantes/ingressantes do gênero masculino em regime de contratação temporária e efetivos que exerceram ou exercem a atividade docente há, pelo menos, cinco anos na educação infantil ou na alfabetização na Secretaria de Educação do Distrito Federal.</p>	<p>Marx e Engels Nóvoa Nono e Mizukami Saviani Tardif</p>	<p>A pesquisa apontou diferentes contradições no processo de construção da profissionalidade docente desses professores.</p>	<p>Dificuldade de permanecerem na profissão, devido a dois principais fatores, o primeiro por terem que se provar enquanto professores pela condição de iniciantes/ingressantes e como capazes de exercer a docência nesses níveis de ensino pela condição de gênero.</p>

<p>MARINHO, M. J. de O. Iniciação docente na educação infantil; cenários de uma cultura profissional. 2014, 118f. Dissertação Programa de Pós-graduação em Educação PPGED da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal. 2014.</p>	<p>Compreender como ocorre o processo inicial de construção da cultura profissional das professoras principiantes na educação infantil, sob um olhar voltado para os aspectos organizacionais e dinâmicos da atividade docente (acontecimentos, interações, práticas, saberes, tensões e dilemas).</p>	<p>Pesquisa de abordagem etnográfica, foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Natal-RN, com creche e pré-escola. Os sujeitos são quatro professoras que tem menos de cinco anos de carreira na E.I. Utilizou-se a observação participante e a entrevista semiestruturada para coleta de dados.</p>	<p>CARIA DUBAR COULON Hargreaves Nóvoa Oliveira- Formosinho Tardif e Lessard</p>	<p>Entende-se que a docência na E.I. deve estar baseada numa rede de relações alargadas, sendo imprescindível aos principiantes o apoio e a orientação em relação às dúvidas, anseios e expectativas, como meio de socialização e ressignificação de sua prática docente.</p>	<p>O caráter multiforme dos achados evidencia que a cultura profissional das professoras principiantes tem se constituído a partir da confrontação com as diversas situações de imprevisibilidade em suas emoções, rotinas e dificuldades, pedagógicas e administrativas, simultaneamente aos dilemas do cuidar e do educar a criança.</p>
<p>PERONDI, M. M. A iniciação à docência de professoras atuantes na educação infantil: conquistas, desafios e estratégias de superação. 2019, 133f. Dissertação Programa de Mestrado em Educação da Área de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, 2019.</p>	<p>Analisar a iniciação à docência na Educação Infantil de professoras do município de Maravilha e as possíveis relações deste processo com a formação inicial.</p>	<p>A investigação teve uma abordagem qualitativa e desenvolveu-se pela pesquisa empírica. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas com seis professoras, todas atuando entre os cinco primeiros anos de docência na Educação Infantil no município de Maravilha.</p>	<p>Huberman Marcelo Garcia Cerisara Oliveira Kramer</p>	<p>Identificamos aspectos pouco desenvolvidos nas formações iniciais e que são limitantes em suas iniciações docentes.</p>	<p>A pesquisa revela que essas professoras iniciantes na Educação Infantil requerem um acompanhamento, por meio de formação continuada, para que possam desenvolver-se profissionalmente e qualificar a educação que desenvolvem.</p>

<p>OLIVEIRA, L. M. E. DE. A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil. Dissertação, 278f. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UNB. Brasília, 2017.</p>	<p>Compreender o trabalho docente na inserção da carreira, caracterizar as dificuldades e descobertas do início da docência na educação infantil e identificar as especificidades da atividade docente nessa etapa a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético.</p>	<p>Para esta pesquisa quanti-qualitativa, realizou-se um levantamento bibliográfico e entrevistas, como também, aplicou-se questionário.</p>	<p>Huberman Imbernón Garcia Veenman</p>	<p>Algumas categorias emergiram a partir da pesquisa e foram apresentadas de forma a compreender a construção da profissionalidade de professoras iniciantes na EI.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relação trabalho docente e trabalho feminino; - Satisfação/ insatisfação - Causalidade; - Especificidades; - Dificuldades; - Descobertas; - Recepção na rede e na escola. 	<p>O levantamento bibliográfico entre teses, dissertações, artigos apresentados na Anped, Endipe e Congreprinci e periódicos Qualis A e Qualis B, identificou as produções já existentes sobre a temática professores iniciantes no período de 2000 à 2014.</p>
<p>OLIVEIRA, M. O. de. A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil. Tese, 300f. Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018</p>	<p>Esta pesquisa investigou o período de inserção profissional na educação infantil procurando analisar as atividades propostas em classe para as crianças do berçário, em escola municipal de Guarulhos e problematizando as possíveis contribuições e limitações da formação inicial para o exercício dessa função.</p>	<p>A coleta de dados foi realizada por intermédio de resposta a questionário, realização de entrevistas semiestruturadas e de observação da atuação de quatro professoras, duas experientes e duas ainda iniciantes.</p>	<p>Ferreirinho Mariano Knoblauch</p>	<p>Os dados apontaram para a prevalência de práticas espontâneas e não planejadas e a proposição de atividades e de experiências formativas condizentes com as condições sociais objetivas nas quais se processa educação das crianças pequenas na escola pública.</p>	<p>A pesquisa nos revela que essas professoras iniciantes na Educação Infantil requerem um acompanhamento, por meio de formação continuada, para que possam desenvolver-se profissionalmente e qualificar a educação que desenvolvem.</p>

<p>TROVA, A. G. Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil. 2014, 165f. Dissertação Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho – UNINOVE. São Paulo, 2014.</p>	<p>Pesquisar e analisar como professores de Educação Infantil do município de São Paulo vivenciaram o seu primeiro ano de docência, visando compreender e considerar as condições e experiências na realização do exercício de sua profissão docente.</p>	<p>No procedimento metodológico foi utilizado pesquisa bibliográfica e levantamento documental. Empregou-se três técnicas de pesquisa com a aplicação de formulário (impresso e eletrônico) dois questionários (questões abertas e fechadas e duas entrevistas individuais não diretivas com quatro professoras concluintes do curso de licenciatura de pedagogia no ano de 2012 de uma universidade da cidade de São Paulo.</p>	<p>Nóvoa Claude Dubar Huberman Campos Kramer Oliveira</p>	<p>Os dados levantados permitiram identificar os desafios enfrentados no primeiro ano da docência destas professoras na Educação Infantil. Desafios estes identificados em sua formação inicial, na relação com os pares e na ausência de estrutura da instituição na qual trabalham em seu primeiro ano de exercício do magistério.</p>	<p>Apresenta propostas para repensar a matriz curricular do curso de pedagogia e sugere uma formação coletiva entre pares na escola para o professor iniciante.</p>
--	---	--	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020) com base no banco de dados da CAPES e BDTD.

Apêndice B – Questionário de caracterização dos professores iniciantes da Educação Infantil

Questões do formulário <i>on-line</i> – Zoho Forms²¹
1. Nome:
2. Data de Nascimento:
3. Telefone:
4. Estado civil:
5. Em qual município você mora?
6. Cursou sua escolarização básica em: (Escola pública, particular ou em ambas?)
7. Ano que concluiu a Licenciatura em Pedagogia:
8. Você possui especialização?
8.1 Se sim, qual foi o curso?
8.2 Em que ano concluiu a especialização?
9. Qual sua carga horária semanal de trabalho?
10. Há quanto tempo está atuando como docente?
11. Há quanto tempo está lecionando na Educação Infantil?
12. No momento, está trabalhando em duas jornadas?
12.1 Caso afirmativo, em qual segmento?
13. Participou de algum programa de estágio ou iniciação à docência? (Exceto estágio curricular da licenciatura)
13.1 Caso afirmativo a pergunta anterior, qual o programa?
14. Você considera que as disciplinas relacionadas à Educação Infantil, estudadas no curso de Pedagogia, contribuíram para sua prática docente, de que forma?
14.1 Em uma escala de 1 a 5, que nota você atribui para essa contribuição Obs.: Nota 1 (mínima) e Nota 5 (máxima)
15. Descreva uma atividade ou prática, que você realiza na escola, que você considera boa ou exitosa.

²¹ Zoho Forms é um recurso digital para criação de formulários *on-line*.

Apêndice C – Planejamento de roteiro para grupo de discussão com as Professoras Iniciantes da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.

ORGANIZAÇÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO GRUPO DE DISCUSSÃO		
Recursos tecnológico	Previsão de duração do evento	Participantes
- Aparelhos de celular ou computadores com o aplicativo ZOOM; - Gravador.	1h00 min.	- 4 professoras iniciantes; - 1 Convidado (ouvinte); - Pesquisadora;

ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

- Abertura da sessão/ Acolhimento: Silvana – pesquisadora

- Agradecimento pela presença e participação.
- Breve explicação do que é um grupo de discussão a partir do conceito de Weller, 2006.
- Apresentação do tema, dos objetivos da pesquisa e de como acontecerá a discussão.
- Apresentação do Termo de Livre Consentimento para que autorizem a realização do GD e da gravação.

- Questões norteadoras da discussão:

QUESTÕES	OBJETIVOS
EIXO I- DESAFIOS E DIFICULDADES DO PROFESSOR INICIANTE	
<ul style="list-style-type: none"> • Quais são os desafios enfrentados pelo professor iniciante na educação infantil? • Quais são as principais dificuldades que enfrenta no início da carreira? • Como os enfrenta? Qual(is) estratégia(s) utiliza? • Por que escolheram esse segmento educacional? 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer quais são os desafios e dificuldades enfrentados pelas professoras iniciantes; • Verificar as estratégias utilizadas para o enfrentamento dos desafios vivenciados; • Conhecer as necessidades formativas individuais e do grupo.

EIXO II- ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS APONTADOS PELAS PROFESSORAS INICIANTES.	
<ul style="list-style-type: none"> • Quais apoios recebem no início de sua docência? • Quais fatores contribuíram para a sua inserção na docência? • Quem são os profissionais que deveriam acolher e apoiar nesta etapa da carreira? • Qual sua percepção sobre o apoio da equipe gestora? dos colegas mais experientes? da comunidade escolar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Apontamentos para enfrentamentos dos desafios.

- **Encerramento:** Silvana – pesquisadora

- Novamente agradecer a participação no grupo de discussão e finalizar o encontro.

Título da Pesquisa: Professores iniciantes na educação infantil: Desafios e possibilidades de enfrentamento em uma Rede Municipal de Ensino

Pesquisadora: Silvana Saraíd da Silva

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo será desenvolvido a partir de inquietações da autora, no que se refere ao período de iniciação docente, no contexto de escolarização pública, no segmento Educação Infantil de ensino.

O objetivo dessa pesquisa é conhecer as perspectivas das professoras quanto aos desafios e possibilidades de enfrentamento pelos professores principiantes na Educação Infantil.

Procedimentos:

A coleta de dados desta investigação abrange dois momentos: o primeiro com a utilização de questionário eletrônico e o segundo pela análise do discurso das participantes obtidas por meio do Grupo de Discussão; a participação na primeira etapa de coleta não implica a participação na segunda.

Desconfortos e riscos:

Nenhum.

Benefícios:

Construir juntamente com as professoras iniciantes na Educação infantil reflexões acerca do tema desafios e possibilidades de enfrentamento de modo a contribuir com futuras ações que envolve este momento importante no desenvolvimento profissional docente.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Ressarcimento e indenização:

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador(a) Silvana Saraíd da Silva. Rua Brigadeiro José Vicente Faria Lima, 455 – apto. 234, Atibaia Jardim, Atibaia - SP, 12940–290. Contato: (11) 98431-7860.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos

nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

Apêndice E – Termo de autorização de uso de vídeo e áudio

Eu, _____,
CPF _____, RG _____, depois de conhecer e
entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem
como estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificados no Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a
pesquisadora Silvana Saraid da Silva do projeto de pesquisa intitulado “**Professores
iniciantes na educação infantil: Desafios e possibilidades de enfrentamento em uma
Rede Municipal de Ensino**” a realizar gravações de vídeo e áudio que se façam
necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos para fins científicos e de estudos
(livros, artigos e slides), em favor da pesquisadora supracitada, mediante o atendimento
da legislação vigente do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que resguarda os aspectos
éticos em pesquisas com seres humanos.

Data: ____/____/____

Silvana Saraid da Silva
Pesquisadora Responsável
Tel.: (11) 98431-7860
E-mail: silvana_saraid@yahoo.com.br
Endereço: Rua Brigadeiro José Vicente Faria Lima,
455, Apto 234, Atibaia Jardim, Atibaia-SP

Assinatura do participante