

ANA CARLA DE AMORIM

**INÍCIO DA DOCÊNCIA: APRENDENDO A SER PROFESSORA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
DEZEMBRO – 2018

ANA CARLA DE AMORIM

**INÍCIO DA DOCÊNCIA: APRENDENDO A SER PROFESSORA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^ª Dr.^ª Marta Regina Brostolin

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
DEZEMBRO – 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

A524i Amorim, Ana Carla de

Início da docência : aprendendo a ser professora na
educação infantil / Ana Carla de Amorim; orientadora

Marta Regina Brostolin.-- 2018.

107 f.; il.; 30 cm

Dissertação (mestrado em educação) - Universidade
Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018

1. Educação infantil. 2. Professores de educação infantil.
I.Brostolin, Marta Regina. II. Título.

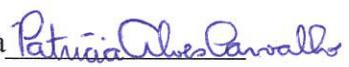
CDD: 372.21

“INÍCIO DA DOCÊNCIA: APRENDENDO A SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

ANA CARLA DE AMORIM

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) Orientadora 
Prof^a. Dr^a. Patrícia Alves Carvalho (PPGE/UEMS) Examinadora Externa 
Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Campo Grande - MS, 11 de dezembro de 2018

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei...
(Almir Sater)

A Simone Siqueira Duarte da Cruz
(Em memória)

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à Deus pelo dom da vida, por me fortalecer a cada dia e por colocar em meu caminho pessoas com quem eu pudesse contar e compartilhar esses momentos de aprendizado.

Aos meus pais que sempre me incentivaram em meus estudos e que não mediram esforços para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos professores do curso de Pedagogia e do Programa do Mestrado e Doutorado que sempre me incentivaram a continuar nos meus estudos, mesmo diante do cansaço e dos imprevistos.

A todos os meus professores da educação básica que a partir da dedicação na realização do seu trabalho foram fontes de inspiração para que eu buscasse a profissão docente.

A todas as professoras que participaram e contribuíram com a minha pesquisa, obrigada pela confiança e disponibilidade.

Ao grupo GEPDI – Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância, que esteve comigo nesse período de construção e desconstrução do conhecimento, partilhando de sua experiência e contribuindo para a minha formação profissional.

De modo especial, agradeço a minha orientadora professora Dra. Marta Regina Brostolin que me acompanha desde a graduação, todo o meu carinho, admiração e respeito. Obrigada por ter acreditado na minha capacidade para desenvolver um bom trabalho, apontando caminhos que me conduzissem a uma escrita melhor e pudesse concluir os estudos. Obrigada pela disponibilidade que sempre teve em me atender quando eu precisava e pelas palavras de incentivo para que eu não desistisse do Mestrado.

A todos as pessoas que me incentivaram a lutar e nunca desistir dos meus sonhos.

AMORIM, Ana Carla de. Início da docência: aprendendo a ser professora na educação infantil. Campo Grande – MS, 2018. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB). A pesquisa tem por objetivo analisar o processo de iniciação na docência da professora de educação infantil. O estudo apresenta como objetivos específicos revisar literatura a respeito do processo de iniciação e inserção na docência da professora de educação infantil; investigar e caracterizar os programas de inserção na docência existentes em nível nacional e internacional e identificar as dificuldades, os desafios e as superações diante das suas experiências enquanto professora iniciante. A pesquisa ancora-se teoricamente em autores como Veenman (1984) e Huberman (2007) sobre a iniciação na docência; Sarmento (2002 e 2015) no constructo da Sociologia da Infância e Garcia (1999) sobre os programas de inserção profissional dentre outros. A pesquisa de cunho qualitativo utiliza como instrumento para a coleta de dados a entrevista semiestruturada com cinco professoras iniciantes de um Centro de Educação Infantil particular da cidade de Campo Grande/MS. Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de apoio a professora iniciante desde programas de inserção à docência ao apoio que recebe da gestão, da família e dos seus pares no início da profissão. Destacam a importância do experienciar à docência ainda na formação inicial mesmo diante das dificuldades e dos desafios que possa enfrentar, com vistas as superações que a profissão pode proporcionar.

Palavras-chave: Professora iniciante; Educação infantil; Programas de inserção profissional; Dificuldades, desafios e superações.

AMORIM, Ana Carla de. Início da docência: aprendendo a ser professora na educação infantil. Campo Grande – MS, 2018. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

ABSTRACT

This work is vinculated to the research Pedagogical Practice and its affinities with teaching training, from the Graduate Program in Education of the Catholic University Dom Bosco (PPGE-UCDB). The research has as a primary goal to analyze the professional initiation of teachers in elementary school. Categorically, conducting a literature review on the topic; investigating and categorizing the educational formation programs both on a national and an international level, and identify the main challenges, obstacles, and solutions that teachers experience at the start of their careers. The theoretical foundation of this research is based on the work produced by Veenman(1984) and Huberman (2007) on teaching initiation.; Sarmento (2002 and 2015), on the sociology of childhood and Garcia (1999), addressing educational employability. The research utilizes a semi-structured interview format as a template for data collecting with five teachers from a private elementary school located in Campo Grande, Mato Grosso do Sul state. The results from this work indicate the demand of support on the professional initiation from the professional formation agencies, the administrative organizations, as well as familiar and spouse support. It is emphasized the importance of experimentation on initial teaching stages notwithstanding the possible hardships and challenges, in view of the professional turnaround that the field might offer.

Key words: Beginning teacher; Child education; Professional insertion programs; Difficulties, challenges and overcomes.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1 POR QUE PESQUISAR A PROFESSORA INICIANTE? | 15 |
| 1.1 A ESCOLHA DA PROFISSÃO..... | 18 |
| 1.2 DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO INICIAL | 21 |
| 1.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM CAMINHO DE DESCOBERTAS..... | 24 |
| 1.4 O EXPERIENCIAR A DOCÊNCIA..... | 27 |
| 2 PROFESSORA INICIANTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 31 |
| 2.1 APRENDENDO A SER PROFESSORA..... | 32 |
| 2.2 INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA..... | 37 |
| 2.3 PROGRAMAS DE INSERÇÃO NA DOCÊNCIA..... | 41 |
| 3 CAMINHOS DA PESQUISA..... | 46 |
| 3.1 CONSTRUINDO O ESTADO DO CONHECIMENTO..... | 49 |
| 3.2 A PESQUISA QUALITATIVA: DEFININDO CONCEITOS..... | 52 |
| 3.3 A COLETA DE DADOS: A UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..... | 54 |
| 3.4 PESQUISA DE CAMPO: O LOCAL DA PESQUISA..... | 56 |
| 3.5 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA..... | 57 |
| 4 DE ALUNA A PROFESSORA: O SER E O ESTAR NA DOCÊNCIA..... | 59 |
| 4.1 RECORDANDO AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NA DOCÊNCIA..... | 59 |
| 4.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA A VIDA PROFISSIONAL..... | 62 |
| 4.3 MOTIVAÇÕES QUE CONDUZIRAM À DOCÊNCIA..... | 64 |
| 4.4 A RELAÇÃO PROFESSORA E GESTÃO DENTRO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS..... | 70 |

| | |
|--|------------|
| 4.5 A PROFESSORA INICIANTE E A PROFESSORA EXPERIENTE..... | 75 |
| 4.6 A RELAÇÃO COM OS PAIS NO PROCESSO EDUCATIVO..... | 76 |
| 4.7 DIFICULDADES, DESAFIOS E SUPERAÇÕES..... | 79 |
| 4.8 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA..... | 82 |
| 4.9 PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA..... | 86 |
| 4.10 A PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA..... | 88 |
| 5 CONSIDERAÇÕES..... | 91 |
| REFERÊNCIAS..... | 93 |
| APÊNDICES..... | 103 |

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Início da docência: aprendendo a ser professora na educação infantil” está vinculada à linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco e tem por objeto de estudo o professor iniciante, ou seja, o professor que está adentrando na profissão.

A opção pelo professor de educação infantil como sujeito da pesquisa teve início ainda na graduação, devido à participação no PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica e no GEPDI – Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância. Assim, ao desenvolver o trabalho de conclusão do curso em Pedagogia com a temática “As concepções de gênero durante a formação dos (as) professores (as) de Educação Infantil” e a partir da leitura e da escrita a respeito da sua formação bem como do perfil docente e dos desafios da profissão na relação entre a professora e os alunos, surgiu o interesse em pesquisar e compreender melhor quem é este profissional.

Desse modo, a intencionalidade da pesquisa tem a sua importância uma vez que ao estudar o professor iniciante de educação infantil e a sua transição e transformação de aluno a professor das crianças pequenas, faz com que o professor tenha um novo olhar e uma nova percepção do que é uma escola, o que é ser professor e qual a sua concepção de educação, a partir das suas vivências e experiências desde a infância, na medida em que fortalece e consolida a sua carreira profissional.

Ao mesmo tempo, pesquisar o professor iniciante de educação infantil, é muito mais do que avaliar o seu processo formativo, as suas dificuldades ou superações, é analisar o contexto onde ele está inserido e considerar que o professor dos dias atuais seja ele iniciante ou experiente, assim como as crianças de educação infantil e os demais estudantes da educação básica não são os mesmos dos tempos de infância desse profissional.

Contudo, o desenvolvimento da escrita seja ela de cunho acadêmico ou pessoal não é fácil, pois, ela exige uma “sensibilidade” de quem escreve ao considerar o interesse de possíveis leitores com a pesquisa.

Nesse sentido, a justificativa acadêmica do trabalho é em decorrência das dificuldades, das provações, superações e conquistas que os professores iniciantes de educação infantil enfrentam no início da carreira, considerando que por muitas vezes é nessa fase inicial que os professores atuam sozinhos até adquirirem a autonomia e a experiência profissional.

A respeito das motivações que conduziram essa pesquisa e, portanto, têm caráter pessoal, apresentamos dois motivos: o primeiro pelo fato de ter concluído o curso de Pedagogia e ainda não ter iniciado na profissão, mas é algo desejado desde a infância. Segundo, porque existem boas lembranças dos tempos na educação infantil, recordações que esperamos levar para a sala de aula quando estivermos no exercício da profissão.

A investigação busca responder a pergunta: Como aconteceu a inserção na docência do professor de educação infantil e quais as dificuldades, desafios e experiências vivenciou? Está diretamente relacionada ao desejo em iniciar na docência e, ao mesmo tempo, aos receios, inseguranças e expectativas quanto ao novo e aos mais distintos sentimentos que essa experiência pode proporcionar.

Desse modo, o professor pode tanto despertar nas crianças desde a educação infantil, o desejo, a criatividade, a curiosidade, o interesse pelos livros, o pensamento crítico para futuramente tornar-se professor, como também, proporcionar momentos de afetividade, satisfação e prazer, apresentando uma escola atrativa, capaz de fazer com que as crianças tenham gosto por estar ali e querer voltar, considerando que dentro da afetividade também existem os momentos de frustração, pois essa escola também é a que diz não no sentido de dialogar.

Assim, a presente pesquisa de caráter qualitativo tem por objetivo analisar o processo de iniciação na docência do professor de educação infantil, com revisão de literatura e campo empírico para identificar suas dificuldades, os desafios e as superações diante das experiências enquanto professor iniciante. No entanto, para atender aos objetivos da pesquisa qualitativa, utilizamos como instrumento para a coleta de dados a entrevista semiestruturada com cinco professoras iniciantes de um Centro de Educação Infantil particular da cidade de Campo Grande / MS, com até três anos de atuação.

No que se refere à organização do trabalho, ele está distribuído em seções que contemplam desde as motivações da pesquisa até a permanência na profissão. Desse modo, abordamos inicialmente as motivações para a escolha profissional,

considerando o processo de formação inicial, bem como as experiências adquiridas durante o estágio supervisionado, situações vivenciadas no cotidiano e que contribuem para a constituição do ser professor.

Em seguida, apresentamos o sentido de infância/criança, na perspectiva da Sociologia da Infância defendida por Sarmento (2002 e 2015), e como essa compreensão pode contribuir para que a criança saia da posição de invisibilidade e se torne protagonista e reconhecida como sujeito de direitos na sociedade. Traçamos um percurso do professor desde a educação básica na condição de aluno, ao período da formação inicial com a escolha da profissão, até os conhecimentos necessários para o exercício da docência e a construção da sua identidade docente com a experiência profissional. A relevância da temática justifica-se porque o professor possui em sua rotina diária momentos individuais ou coletivos que podem conduzir a criança ao seu desenvolvimento integralmente.

No entanto, cada vez mais é observado nas salas de aula uma educação infantil voltada para a alfabetização e preparação para o ensino fundamental, diante disso, em muitos casos, a escola apresenta-se conservadora e disciplinadora e mesmo que a infraestrutura escolar apresente do mobiliário aos momentos de lazer e rotinas diárias destinados ao público infantil, a educação continua a ser considerada a partir do olhar do adulto sem respeitar muitas vezes as necessidades e interesses das crianças.

Posteriormente, a seção seguinte aborda a partir das considerações de Veenman (1984) e Huberman (2007) o professor iniciante, as fases da carreira, o choque de realidade, ou seja, o se deparar frente a complexidade que envolve o trabalho docente que difere e entra em conflito com o aprendido durante a formação inicial e a realidade que encontra na instituição de ensino, assim como as dificuldades e os desafios enfrentados no início da profissão, até os programas de inserção à docência como o PIBID, a Residência Pedagógica e a Mentoría, sendo esta última na perspectiva de Garcia (1999).

Para o desenvolvimento e realização do trabalho, destacamos a importância de uma pesquisa bem desenvolvida a partir de uma pergunta inicial, como forma de motivar novas perguntas, a perspectiva e os impactos que ela pode proporcionar na educação, bem como o caráter científico, a confiabilidade e o rigor apresentados na pesquisa científica.

Em continuidade aos estudos realizados, apresentamos o levantamento dos

24 trabalhos selecionados entre teses e dissertações disponíveis na base de dados da Capes e fazemos a relação entre os trabalhos, destacando entre eles os que mais contribuíram para a nossa pesquisa sobre o processo de iniciação à docência, o trabalho do professor de educação infantil e os programas de inserção profissional em nível nacional e internacional. Com isso, definimos o tipo de abordagem, a coleta de dados e a pesquisa de campo até a escolha e apresentação dos sujeitos da pesquisa.

Para concluir, apresentamos os relatos das professoras, com a análise dos dados coletados, a partir de um roteiro contendo perguntas que incluem a identificação das professoras, o seu processo formativo, as suas primeiras experiências na docência e as motivações para a escolha da profissão, a relação da professora iniciante com a gestão escolar, os pais e demais professoras, assim como as dificuldades, os desafios e superações e as razões que fazem com que permaneçam na docência.

Dessa forma, a utilização da terceira pessoa nesse estudo, é um convite ao leitor para que mesmo estando “do outro lado”, sinta de alguma forma uma identificação com a pesquisa e, ao mesmo tempo, uma inquietação, e com isso possa contribuir a partir do seu olhar com novas pesquisas.

POR QUE PESQUISAR O PROFESSOR INICIANTE?

Às vezes, diante da figura do professor (a) sinto-me como se estivesse diante de um velho e apagado retrato de família. Com o tempo, perderam-se as cores e apagaram-se detalhes e traços. A imagem ficou desfigurada, perdeu a viveza, o interesse. Mais um retrato a guardar na gaveta de nossos sonhos perdidos, para revê-lo em tempos de saudade (ARROYO, 2000, p.13).

A partir do pensamento de Arroyo acima, faço algumas considerações a respeito dos posicionamentos e posturas do professor nos dias atuais: se a figura do professor com a do velho retrato de família inicialmente parece esquecida, sem utilidade ou apagada, esta mesma imagem conta uma história, uma experiência de vida, deixa um legado, e ainda que passe despercebida por algum tempo, ela está guardada, não foi descartada e, dessa forma, ela pode a qualquer momento dar um novo sentido ou significado ao que parecia sem vida, sem brilho ou nitidez.¹

De acordo com Gondar (2016, p.38):

De todas as experiências que vivemos no aqui e no agora, vamos selecionar, como impressões ou lembranças, aquelas que nos afetam, num campo de relações. Todavia, o que nos afeta é aquilo que rompe com a mesmidade em que vivemos; a mesmidade não nos impressiona ou nos marca, e sim um encontro, uma palavra nova, uma experiência singular.

Sobre este aspecto, o fato de com o passar do tempo o retrato perder a sua cor, alguns detalhes e traços, isso não significa que perdeu a sua importância ou a sua estima, pois, a partir de uma foto “envelhecida”, existe a possibilidade de um novo olhar, outras perspectivas e dar um novo sentido aquele momento, aquela imagem, aquela cena, e assim, trazer para o presente algo significativo que ficou registrado na memória.

Desse modo, segundo Wadas e Souza (2004, p.309):

Trata-se de trilhar um caminho que não surge de um momento para o outro, é um processo repleto de imaginário social, imaginação, imagens e representações simbólicas que vão se estruturando durante o processo de nossas vidas, falamos nossas vidas porque como narradoras também somos professoras, com lembranças vivas, escolhas, sonhos que marcaram e que nos fizeram e fazem sujeitos – mães, mulheres, professoras.

¹ Nesse primeiro momento, utilizei a primeira pessoa no singular ao apresentar as justificativas e motivações que me levaram a pesquisar o professor iniciante de educação infantil.

Assim, diante de tantas lembranças da infância, será que o retrato velho guardado na gaveta pode perder o interesse? Talvez por um momento, pois, ao contrário, não existiriam objetos antigos e muitos deles associados ao passado, à infância. Desse modo, as lembranças de momentos felizes, lugares inesquecíveis, experiências vividas, remete a recordações que podem ter relação com os sentidos. Afinal, ao reviver as histórias, a casa ou a comida dos avós, as brincadeiras de infância, recordo uma infância onde ainda era permitido brincar na rua com segurança, e que para isso, a imaginação já era o suficiente para aguçar e explorar a criatividade.

Nesse sentido, Pollak (1992, p.201-202) observa que:

Existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, [...] que permaneceu muito forte na memória da pessoa, muito marcante, independentemente da data em que a vivência se deu.

Dessa forma, pesquisar o professor iniciante de educação infantil é um convite para voltar à primeira infância, recordar as primeiras escritas, mas acima de tudo, um autoconhecimento para compreender como a minha trajetória foi edificada, e, a partir dela, dar continuidade na construção e no desenvolvimento entre o aprender e o ser professor na educação infantil.

Nessa perspectiva, Fernandes e Park (2006, p.40) afirmam que:

O processo de esquecimento produz o deixar de existir, enquanto que a lembrança carrega o potencial da existência. Somos quem somos por causa daquilo de que nos lembramos; é isso que nos confere identidade e que permite o nosso reconhecimento por um outro.

E complementam (p.43): “[...] algo esquecido pode estar escondido e aguardando para se manifestar por ocasião de algo significativo / provocativo que a faça (re)aparecer ou presentificar-se”.

Para reforçar essa construção, guardo em minhas gavetas fotos da minha infância em momentos festivos, como festas juninas e a tão sonhada formatura junto de minhas professoras, que na ocasião eram chamadas de “tias”. Contudo, embora as fotos estejam engavetadas, isso não apaga da lembrança os ensinamentos e momentos vividos, tendo em vista que as professoras da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental são tidas como referência na constituição da minha identidade docente.

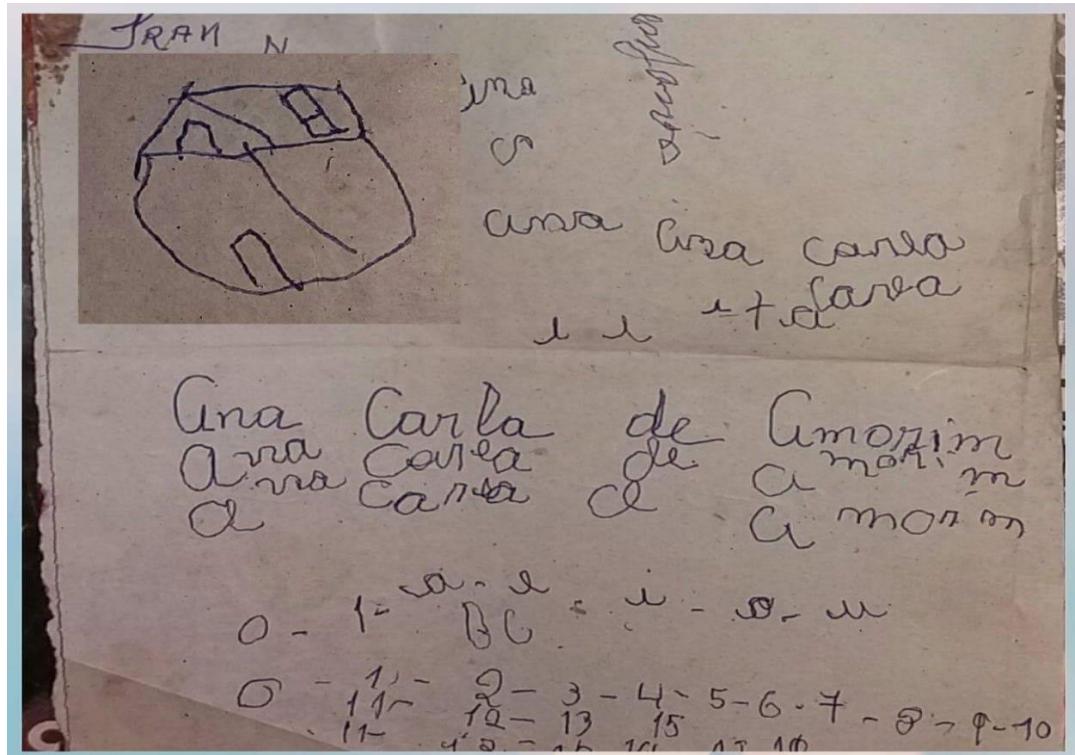
Diante disso, Ghedin et al. (2008), consideram os espaços e os lugares onde as coisas acontecem no cotidiano e acreditam que é preciso refletir o passado para compreendermos quem somos, o que fizemos ao longo do tempo e como nos transformamos no que somos hoje. Para os autores, essa é a reflexão que precisamos ter continuamente.

Além disso, desde criança eu tive professores que de alguma forma causavam admiração e respeito, bem como aqueles professores dos quais não desejo ter como exemplo. Portanto, as motivações que justificam a razão da pesquisa, têm caráter afetivo, em virtude da amabilidade e atenção com que alguns professores desde a primeira infância demonstraram comigo, incluindo os momentos de frustração, pois nem sempre foi prazeroso.

Dessa forma, a pesquisa que tem como sujeito o professor iniciante de educação infantil, permite uma relação próxima e pessoal, inicialmente porque almejo ser professora desde a infância, e devido à necessidade em obter um conhecimento mais aprofundado sobre o processo de inserção na docência, profissão que pretendo em breve exercer.

Nesse sentido, diante de uma realidade que até o presente momento desconheço por não atuar em sala de aula, procuro a partir de minhas inquietações, identificar quais os sentimentos, os medos, as expectativas, as dificuldades, bem como as superações enfrentadas por professores no início da carreira e, nessa construção, vou aprendendo a ser professor de educação infantil, trazendo como lembrança um dos meus primeiros registros iniciando a escrita conforme a figura a seguir:

Figura 1: Iniciando a escrita



Fonte: Imagem da autora, 1988.

De acordo com Chaves (2013, p.88-89):

Compreendo que o exercício do registro deixado aqui será parte de um processo de autodescoberta, de como me constitui o que sou. Para mim, será uma oportunidade de relembrar fatos do passado e me projetar no futuro. Com este exercício de escrita e de reflexão sobre os momentos que foram significativos em minha trajetória de vida pessoal, escolar e profissional, espero poder me tornar uma profissional mais bem formada para atuar junto das professoras da Educação Infantil.

Assim, ao justificar as razões e motivações que envolvem a pesquisa sobre o professor iniciante da educação infantil, recordo momentos da minha trajetória dos tempos de criança, ao mesmo tempo em que me preparam para ingressar na docência e exercer a profissão que escolhi desde a infância. Todavia, a escolha da profissão e o desejo de ser professor não surge para todas as pessoas da mesma forma, no período da infância ou até mesmo na vida adulta, tendo em vista que ao optar pela docência, as experiências e vivências anteriores podem influenciar na atuação e permanência na profissão.

1.1 A ESCOLHA DA PROFISSÃO

O curso de Pedagogia possibilita a formação do pedagogo e o capacita para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Diante disso, apresentamos a seguir as possíveis razões ou motivações para essa escolha, bem como as vantagens e desvantagens de atuar na primeira etapa da educação básica, isso porque de acordo com Fávero (1981, p.19):

A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo, não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. E um processo e, como tal, precisa ser pensado.

Todavia, podemos considerar que a escolha por trabalhar com as crianças menores em decorrência da desenvoltura com os conteúdos ministrados e com a disciplina em sala de aula, não são questões facilitadoras no exercício da profissão e o gosto pela docência, pois faz parte do currículo da educação infantil e da rotina momentos de brincadeiras, cantigas, contação de histórias, entre outros saberes. Esse é o trabalho do professor de educação infantil, da mesma forma como o desenvolvimento e a realização de atividades e brincadeiras compõem o ensino.

Conforme assegura Sarmento (2015, p.82):

A escola infantil ou jardim de infância é um mundo social de vida das crianças. Não fica fora de casa nenhum dos problemas ou dimensões que ocupam a vida da criança: o corpo, a condição social, o gênero, a pertença étnica e cultural. A escola infantil ou jardim de infância deve ser o lugar da afirmação plena dos direitos da criança. Nesse sentido, os estabelecimentos educativos são o lugar institucional onde a criança também realiza os direitos à proteção contra a violência, a exploração e o abuso; o direito à saúde e à proteção contra a doença; os direitos à alimentação, à higiene, ao exercício físico, ao contacto e usufruto da água, das plantas e da natureza em geral; os direitos ao afeto e às emoções, ao riso, ao convívio ao jogo e à brincadeira, ao reconhecimento de si própria em face às outras crianças.

Assim, precisamos considerar que esse não é um trabalho em que o professor de educação infantil tenha que exercer sozinho, no entanto, considerando que é ele quem passa a maior parte do tempo com as crianças, é de sua responsabilidade zelar para o cuidado e bem estar delas. Além disso, compreendendo as motivações que fazem da docência a escolha profissional, o reconhecimento por exercer um ofício, seja por iniciativa própria, ou estimulados por

professores ou familiares, é uma das motivações que fazem com que a procura pelo curso de Pedagogia aconteça.

Entre outros fatores que influenciam na escolha profissional em específico no curso de Pedagogia inclui desde questões financeiras com a facilidade no acesso em decorrência de ser este um dos cursos mais em conta e com possibilidade de entrada na carreira com maior brevidade e remuneração em menos tempo, e a disponibilidade de horário quando o curso é noturno que faz com que o acadêmico possa conciliar o estudo e o trabalho e a opção pelo curso seja prioridade.

Para Saraiva e Ferenc (2010, p.14):

A escolha do referido curso [...] não se tratou, em grande parte, de uma primeira opção, mas de consequência da não-aprovação em outros cursos pretendidos, da facilidade de aprovação para o curso de Pedagogia e, ainda, do fato de o curso ser oferecido no período noturno, possibilitando àqueles conciliarem atividades acadêmicas com as profissionais. Outro elemento relevante apontado pelos discentes como referência para a escolha do curso de Pedagogia foi a atuação de alguns familiares em atividades profissionais vinculadas à Educação.

Por isso, independente da escolha da profissão, em todas elas têm a contribuição e a participação de um professor, e mesmo que o futuro profissional não siga a carreira docente, ele sempre terá na memória a recordação de professores que marcaram a sua vida.

Nas considerações de Arroyo (2000, p.124):

Prefiro pensar que o aprendizado vem dos primeiros contatos e vivências dos mestres que por longos anos tivemos, desde o maternal. As lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens.

Dessa forma, durante o nosso processo formativo desde a educação básica até o ensino superior, trazemos concepções e visões a respeito do ser professor, da mesma forma em que nos constituímos e formamos como profissionais, educadores ou não. Assim, a figura do professor vai além da aparência, da docilidade ou aceitação, pode interferir e contribuir no profissional que nos tornamos a partir dos momentos e histórias vividas ainda no período escolar.

De acordo com Paula, Akamine e Azevedo (2016, p.822-823):

O professor representa algo para alguém que pode não significar para outro, e dentro de um curso de Pedagogia, por exemplo, cada aluno tem uma percepção diferente do que é ser professor. Se perguntados a respeito dos fatores e influências que levaram a essa escolha profissional, há os que reafirmarão tais influências em meio a histórias relacionadas às boas experiências e referências que tiveram com relação ao professor ao longo

da vida, mas há os que relacionarão a profissão a situações ruins vividas pelo sujeito com relação a um professor em específico ou à escola.

Desse modo, se as causas que determinam a escolha da profissão docente, podem ser de caráter pessoal ou motivadas por professores ou terceiros, o que justifica a opção pela docência na educação infantil? Essa é a reflexão que propomos a seguir a partir da formação inicial.

1.2 DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO INICIAL

Para atuar como professor na educação infantil, não basta o gosto pelas crianças pequenas, ou ao cuidado e a sensibilidade atribuídas às mulheres, mesmo porque existem mulheres que maltratam crianças assim como homens que são sensíveis, mas sim, de qualificação, um conhecimento específico de saberes próprios para o exercício da função em preparação para o trabalho docente.

De acordo com Paula, Akamine e Azevedo (2016, p.819):

[...] a imagem de que qualquer um pode ser professor, sem qualificação, apenas gostando de crianças ainda permeia essa etapa educativa, aproximando as funções desse profissional de funções domésticas, influenciando, assim, sua desvalorização enquanto categoria profissional.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.9.394 de 1996, traz a educação infantil como primeira etapa da educação básica, e conforme o artigo 62 da referida lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil [...].

No entanto, a formação docente não é construída durante a formação inicial ou ao término dela, ao contrário, ela é desenvolvida desde as primeiras relações, experiências e vivências ainda na infância, especialmente porque o processo de formação não é solitário, pois embora seja individual, é na relação com o outro que a construção do ser professor se realiza.

Por isso, Moita (2007, p.115) afirma que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade de sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

Assim, o processo de formação profissional acontece também no cotidiano: na família, em sala de aula, na convivência com amigos e outros pares, no lazer ou no trabalho, à medida que o professor ressignifica e dá um novo sentido à sua função, ao seu papel e à educação.

Portanto, Arroyo (2000, p.124) ressalta que:

A figura da professora, do professor é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. Quantas horas diárias, quantos anos vivendo com tipos tão diferentes de professores(as). Que marcas deixaram essas vivências nas representações do professor(a) que somos e que carregamos cada dia para nosso trabalho? Repetimos traços, de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres. Esta especificidade do processo de nossa socialização profissional nos leva a pensar em algumas das marcas que carregamos. São marcas permanentes e novas, ou marcas permanentes que se renovam, que se repetem, se atualizam ou superam.

No que diz respeito às experiências durante o seu processo formativo, o futuro professor tem a oportunidade nos momentos de estágio, de “identificar” ou caso esteja em atuação, “solucionar” possíveis conflitos que ocorrem em sala de aula. Para isso, a troca de informações e conhecimento com realidades distintas pode contribuir, no entanto, o que se observa é que os cursos de formação docente muitas vezes transmitem aos seus graduandos, a ideia de que mesmo diante das dificuldades, o professor pode transformar essa realidade, idealizando assim, um modelo ou exemplo de professor e de uma sala de aula, bem distante do que acontece na realidade.

Desse modo, Nóvoa (1999, p.118) acredita que:

[...] definem-se as actividades e abordagens da formação de professores, transmitindo ao futuro professor o que deve fazer, o que deve pensar e o que deve evitar para adequar a situação educativa ao modelo proposto. Estas abordagens da formação inicial são, em si mesmas, anxiogénicas, pois implicam uma constante comparação com o modelo de professor ideal, baseando-se no pressuposto de que o professor é o único responsável pela eficácia da docência, e estabelecendo uma relação directa entre a personalidade do professor e o êxito na docência

A este respeito, muitos professores atuantes transmitem a ideia de que na instituição de ensino existe a separação entre a teoria e a prática, como se ambas não tivessem qualquer relação. Contudo, no processo de formação inicial e após o seu término, esses processos são inseparáveis e, ao contrário do que muitos imaginam, se complementam, o que torna possível para o professor saber o que fazer, como fazer e por que fazer.

Segundo Sacristán (1999, p.18):

A relação teoria-prática é a abordagem certa para penetrar nessa complicada interação entre o que sabemos sobre algo e as formas de fazer as coisas para que se assemelhem aos resultados que consideramos aceitáveis e desejáveis. É uma forma de penetração declaratória de “entender o que se move”, porque o faz e como o faz, ou seja, representa indagar acerca do que move a educação.

Nesse sentido, durante o nosso processo formativo que envolve desde a educação básica, nos relacionamos com muitos professores, dentre os quais tivemos afinidade com alguns ao mesmo tempo em que ignoramos ou rejeitamos outros, o que pode contribuir para que não apenas a escolha profissional como a nossa atuação tenha sofrido influência em relação ao período em que éramos estudantes. Isso porque, de acordo com Nóvoa (1988, p.128):

[...] o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional [...] Mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva.

Assim, ao considerarmos a formação docente como um caminho que passa por diferentes momentos e fases, iniciando na educação básica, em continuidade com a escolha da profissão até a formação inicial e continuada, pode fazer com que o tornar-se professor não seja vinculado a um dom, vocação ou missão, mas, a uma profissão, ao mesmo tempo em que ele carrega consigo as experiências e vivências de sala de aula, conhecimentos prévios que precisam ser considerados.

Sobre este aspecto, os Referenciais para a formação de professores (1999, p.85) afirmam que:

O professor se desenvolve à medida que vai estudando, refletindo sobre a prática e construindo conhecimentos experenciais por meio da observação e das situações didáticas reais ou de simulação de que participa. Entretanto, o início dessa construção não se dá no momento em que ele ingressa num curso de formação inicial. A condição de aluno, pela qual todo professor passa durante muitos anos de sua vida antes da formação profissional, faz com que ele aprenda muito sobre a profissão no convívio diário com seus professores e colegas. Essa intensa experiência como aluno não pode ser desconsiderada, pois marca consideravelmente suas representações e concepções sobre o papel de professor e de aluno, e sobre as formas de atuação profissional.

Portanto, a formação do professor iniciante deve considerar todo o processo formativo: quem é este aluno, quais as suas experiências e vivências, os receios, os conflitos e satisfações, como preparação para superar as dificuldades e os desafios que surgirem com o início da docência. Diante disso, as experiências vivenciadas

ainda no período da graduação durante a realização do estágio supervisionado podem contribuir para a confirmação da escolha profissional.

1.3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM CAMINHO DE DESCOBERTAS

O estágio supervisionado permite ao acadêmico refletir sobre as rotinas escolares na prática docente, ao mesmo tempo em que possibilita a identificação com a cultura escolar, os seus valores e o contato com o professor iniciante ou o experiente. Assim, dividido entre as fases de observação e regência, ele contribui para o embasamento teórico e prático, e pode confirmar a escolha da profissão.

De acordo com Lima (2008), o estágio permite algumas percepções para os alunos, como o conhecimento do ambiente institucional, a localização e a acolhida até o contato com as pessoas que passam por ali diariamente e que fazem parte da rotina escolar. Do mesmo modo, a autora ressalta a importância do projeto político pedagógico e demais registros que envolvem a ação educativa, e que contribuem para a sua reflexão sobre a prática docente, com um olhar não apenas de aluno, mas de professor, a fim de identificar e considerar todas as situações que acontecem no cotidiano.

Assim, é no momento do estágio que o acadêmico encontra alguns dos principais desafios que irá enfrentar quando exercer a profissão. Da mesma forma, é ainda neste espaço que poderá vencer as dificuldades e superar os desafios, tendo em vista que nesse período, o acadêmico tem a possibilidade de arriscar, errar e aprender com a realidade que vivencia, ao mesmo tempo em que presencia ocasiões de partilha, desenvolvimento e aprendizado, situações que o acompanham durante toda a sua formação, seja ela inicial ou continuada.

Entretanto, para Souza (2014, p.48):

Apesar das críticas e insistências advindas do meio científico, dos avanços no que tange ao significado atribuído aos estágios curriculares no decorrer dos anos e até mesmo das tentativas de alguns cursos em reconhecer que o estágio deve permear toda a formação e ser compreendido como o momento de se sentir a dimensão do “ser professor”, esse espaço ainda tem se mostrado insuficiente para que o licenciando tenha condições de assimilar a complexidade dos problemas existentes no meio escolar.

Por isso, o vivenciar a experiência de sala de aula somente no estágio supervisionado durante a sua formação, pode intensificar os momentos de tensão, angústia e ansiedade no início da docência, pois, ao ingressar na instituição de

ensino, o professor será amparado por suas experiências e conhecimentos prévios, pela sua vivência em sala de aula ocorrida durante o estágio, assim como as informações e opiniões indicadas por outros professores ou pessoas próximas como os familiares, por exemplo. Ou seja, caso a sua experiência em sala de aula tenha sido prazerosa, ele terá uma motivação para atuar e enfrentar os desafios. No entanto, se durante o período do estágio a sua experiência não foi positiva, poderá encontrar dificuldades e maior resistência para seguir na profissão ou até mesmo realizar um bom trabalho superando esses desafios em virtude da realidade que vivenciou.

Nesse sentido, Barbosa e Amaral (2009) com o objetivo de conhecer a opinião dos alunos do curso de pedagogia em relação ao estágio, apresentam as principais dificuldades e as contribuições descritas por eles. Assim, além da carga horária elevada, a falta de tempo para a realização do estágio e preparação das aulas, a indisciplina e o respeito dos alunos, a timidez e a falta de experiência em sala de aula, a relação entre teoria e prática e a aceitação do professor regente, foram algumas das dificuldades apresentadas pelos acadêmicos. Sob outra perspectiva, o contato com os alunos e com a realidade, a experiência adquirida e a confirmação pela profissão escolhida, foram algumas das contribuições apontadas por eles.

Do mesmo modo, quando mencionamos situações e experiências ocorridas durante o período do estágio supervisionado, percebemos diante de um cenário a exposição de todos os seus integrantes, pois, a escola ao acolher o estagiário expõe a sua formalidade, a sua essência, mostra quem ela é, como foi constituída, quem faz parte dessa instituição, quais os seus valores, os seus objetivos, e ao mesmo tempo, expõe as suas fraquezas, dificuldades, os seus erros, as suas falhas. Da mesma forma, o estagiário expõe a sua conduta, a sua postura, o seu desejo de ser professor, bem como a sua personalidade, a sua timidez ou espontaneidade, pois, este pode ser o primeiro contato em um ambiente desconhecido, do qual deseja fazer parte. Além disso, são muitas as atribuições enquanto estudante, provas, trabalhos, o relatório de estágio, o planejamento da aula, a regência, o que faz com que muitas vezes o aluno não consiga aproveitar esse momento da formação.

A esse respeito, assim como todo o processo formativo, o estágio supervisionado não pode ser compreendido como a separação entre teoria e prática, como se as duas modalidades não tivessem qualquer relação no âmbito

educacional. Por isso, ele deve ser concebido como um conhecimento teórico e prático, e não apenas prático ou ainda como complemento da carga horária, não sendo atribuído a ele qualquer sentido ou valor.

Desse modo, para Pimenta (1997, p.74):

O estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria. A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade.

Diante disso, atividades desenvolvidas durante todo o processo formativo como debates, relatos de experiência, rodas de conversa, seminários e a participação em eventos, são ações que contribuem como preparação para o ingresso do aluno no ambiente escolar, podendo nesses momentos, questionar e oferecer possibilidades para situações que acontecem no cotidiano e que poderão vivenciar futuramente.

De acordo com Pimenta e Lima (2006, p.17):

O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem tanto a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações, como pode provocar, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a serem desenvolvidos concomitante ou após o período de estágio.

No entanto, ainda que durante a sua formação inicial o acadêmico cumpra com as atividades do estágio e participe de iniciativas que partilham conhecimentos da prática docente, isso não garante o êxito na profissão, mas uma preparação para o exercício da docência, conforme as considerações de Lima (2014, p.79):

[...] não é por meio do estágio que o aluno em formação torna-se professor, mas acreditamos que as atividades que promovem a intervenção pedagógica no decorrer do curso devem ser o ponto de partida para a construção de uma identidade afirmadora do “ser professor” e, principalmente que forneçam subsídios e que o professor tenha atendidas suas expectativas e necessidades no início da carreira.

Dessa forma, consideramos que o período do estágio supervisionado é um dos momentos em que o aluno se identifica com a profissão, assumindo as responsabilidades da sala de aula, sem, no entanto, esquecer os seus medos e receios inerentes ao exercício docente.

1.4 O EXPERIENCIAR A DOCÊNCIA

Durante o processo de iniciação profissional à docência, assim como em todo processo de experimentação, o professor iniciante a partir das atividades desenvolvidas durante o estágio e com o seu trabalho realizado com as crianças, mesmo sem experiência pode assumir as responsabilidades e atribuições de uma sala de aula assim como o professor experiente, ainda que para eles o processo de iniciação à docência tenha sido vivenciado de maneira distinta.

Desse modo, para Santos (2014, p.25) o início da docência: “[...] contempla os primeiros anos de atuação, momento em que o professor encontra-se num processo de transição, de socializar-se com um sistema, onde realiza seu trabalho, mediante a uma prática de ensaio/erro”.

Embora existam realidades às quais o professor iniciante não sente dificuldade ao iniciar na profissão, há situações em que o professor iniciante luta para sobreviver ao novo, ao mesmo tempo em que descobre que entre tantos desafios em virtude da inexperiência, ou se insere à cultura escolar para que possa ser “aceito”, ou se arrisca e apresenta um trabalho diferenciado, ciente de que pode não ser “bem visto” pelos demais profissionais por oferecer uma proposta inovadora.

A este respeito, tendo como base as obras de Tardif (2002) e Veenman (1988) sobre o choque de realidade e Cavaco (1995), Marcelo Garcia (1999) e Huberman (1995), sobre os momentos de sobrevivência e descoberta, Mariano (2006) associa o início da carreira a uma peça teatral. Nesse sentido, no primeiro ato o nosso papel não é o de protagonistas (professores regentes), mas sim de coadjuvantes (alunos estagiários), no qual somos responsáveis, mas não temos como prever a nossa atuação, embora no nosso pensamento, quando tivermos o papel principal, a nossa atuação será melhor do que a atual, e assim, todos irão gostar do nosso trabalho sempre nos recebendo de braços abertos e com um sorriso no rosto, no entanto, na maioria das vezes não é isso que acontece na realidade e então acontece o choque.

Ainda segundo a autora, por não sabermos como lidar com o inesperado, questionamos qual é o nosso papel e nos isolamos, pois temos receio de assumir que não estamos dando conta. E com o término do segundo ato, o desejo que vem à mente é de abandonar tudo, mas outras pessoas conseguiram, então precisamos lutar pela sobrevivência. Com o passar do tempo, chega o tão esperado momento

da descoberta, temos o reconhecimento do público e de alguns colegas de cena, fazemos parte do elenco e com o fim do terceiro ato, nos sentimos realizados pelo dever cumprido, mas o espetáculo continua e com ele permanecemos, melhorando a cada dia a nossa atuação.

Contudo, essa fase inicial da docência não acontece da mesma forma para todos, e neste momento o professor iniciante, mesmo diante da incerteza e inexperiência, precisa demonstrar confiança e segurança para desenvolver o seu trabalho com base nos conhecimentos que possui.

Segundo Papi e Martins (2010, p.43):

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional.

Entretanto, nem sempre esse processo de construção, desenvolvimento e aquisição de novos conhecimentos, é fácil, tranquilo ou prazeroso, pois, esses momentos de construção e desconstrução geram conflitos e questionamentos, que necessitam de um tempo para serem acomodados, reconstruídos e transformados.

Então, Aguiar (2004, p.111) considera que: “[...] ninguém pode viver a mudança pelo outro. Não é simples nem fácil desestruturar esses momentos de luto, de perdas e até mesmo de dor de ter de romper com um saber que já estava estruturado, ancorado, para dar lugar a um saber novo ou um novo saber”.

De fato, para Contreras (2002, p.123):

[...] este é um momento em que surge o conflito de que precisa ensinar e ao mesmo tempo não adquiriu ainda a segurança e nem possui a certeza de que está no caminho certo. Neste período, o professor procura utilizar diferentes recursos pessoais e sociais para dar o passo inicial a sua carreira. É um período onde não sabemos muito bem qual o rumo tomar.

Nesse sentido, dar o primeiro passo, enfrentar os desafios e os medos do início da docência, talvez seja o grande desafio do professor iniciante, tendo em vista que todo processo de mudança proporciona instabilidade e conflitos, ao mesmo tempo em que tentar outras experiências e possibilidades provocam transformação, permitindo não apenas enfrentar os medos e receios quanto ao novo, como também descobrir que não era tão difícil como imaginava e se habituar mais facilmente.

Diante disso, de acordo com Rocha (2006, p.67):

Certa vez, ouvi uma história sobre um jovem e talentoso dominador de dragões. Após anos de estudo, resguardado pelos saberes oriundos de sua formação, ele saiu a campo para exercer sua profissão e grande foi a sua surpresa ao descobrir que aqueles dragões não existiam. O que fazer diante de tal situação? O grande mestre passou a se dedicar, então, a ensinar aos seus discípulos a arte de domar dragões.

O exemplo da citação acima nos mostra os receios que todo profissional tem ao iniciar na profissão, o professor que ao terminar o curso ingressa na docência tem os mesmos medos que um professor que ao terminar a graduação faz a especialização e só depois inicia na docência. Ou seja, às vezes, o professor iniciante idealiza momentos que poderá enfrentar no dia a dia tendo como base alguma realidade que presenciou. Contudo, como já afirmamos, a intensidade e o processo de iniciação ocorre para ambos de forma distinta. Todavia, a expectativa e a ansiedade por atuar podem provocar um imaginário de situações que na verdade podem não existir ou não acontecer.

Assim, a respeito do processo de iniciação na docência, Papi (2011, p.126) contribui para a questão, trazendo o depoimento da professora Joana afirmando que:

O começo não foi fácil, porque em sala de aula só tinha entrado para fazer o estágio, que é só duas vezes, depois fiquei quantos anos afastada. No começo foi difícil mesmo, porque por mais que eu soubesse que era isso que eu queria pra minha vida dali em diante, eu tinha medo realmente de entrar numa sala de aula, enfrentar as crianças, 30 carinhas te olhando.

Portanto, o professor que está por iniciar na docência, cria uma expectativa de como poderá ser a sua atuação em sala de aula, e diante da sua vulnerabilidade, seja por timidez ou por nunca ter trabalhado com crianças pequenas, pode ter um olhar apenas para as suas deficiências, e não consegue pensar no quanto as suas qualidades podem contribuir para superar os desafios e as dificuldades, aumentando com isso a sua resistência à entrada na carreira. Por isso, a importância do suporte da gestão escolar e dos professores experientes no início da docência, conforme observa Rocha (2006, p.76):

O apoio dos professores mais experientes e o modelo de gestão pedagógica da escola vão além da preocupação com o bem estar do professor que começa a ensinar, refletindo o compromisso de todos no empenho para a qualidade do ensino oferecido à nossas crianças.

E cada vez mais nos esforçemos para descobrir quais os tipos de dragões que existem e atuemos em equipe para domá-los. Que as dificuldades do início da docência existem já não é novidade para ninguém: elas existem! Porém nenhum dragão resistirá se o esforço para domá-lo for coletivo. Podem acreditar: dragões têm medo de multidão!

Dessa forma, o processo de inserção na docência é um desafio para o professor iniciante que procura um reconhecimento enquanto profissional docente e luta para que possa desenvolver um bom trabalho e ter êxito na profissão que escolheu para exercer.

PROFESSOR INICIANTE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ensinar é um gesto de generosidade, humanidade e humildade. É oferecer alimento saboroso, nutritivo e digerível àqueles que querem saber mais, porque ensinar é um gesto de amor. (TIBA, 2006, p.53-54).

O professor que tem diretamente na relação do seu trabalho o próprio ser humano, por muitas vezes, acaba por enfrentar as dificuldades e os conflitos do ofício sozinho, pois nem sempre recebe o apoio dos pares e da coordenação pedagógica ao iniciar na carreira. Diante disso, ele utiliza dos conhecimentos adquiridos e das vivências em sala de aula desde a educação básica, para superar os desafios até adquirir experiência.

Para Tardif (2012, p.51):

[...] é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços da personalidade profissional.

Seria mais fácil se para o exercício da docência houvesse uma receita, um roteiro, uma fórmula que preparasse o professor não apenas para a atuação profissional bem como para enfrentar os desafios e as dificuldades e como superá-los no cotidiano escolar. Todavia, sabemos que tornar-se professor demanda tempo, é um processo que é individual e que necessita de uma formação adequada durante a sua preparação para a docência. Além disso, cada profissional tem a sua identidade formada a partir das suas crenças, os seus valores, advindos da cultura familiar e o ambiente que o cerca, fatores que influenciam na sua postura e no seu posicionamento em sala de aula.

Para enfrentar e superar os desafios da profissão docente, o profissional precisa identificar e reconhecer qual é o seu lugar e qual é o seu papel neste cenário educacional que muda constantemente. Havia um tempo em que a professora na educação infantil era chamada por muitas crianças e adultos de tia, ou seja, não havia uma identificação específica para a função de professora. Durante muito tempo e, até mesmo ainda nos dias de hoje, se tem a percepção de forma

equivocada que para ser professora de educação infantil basta ter o dom, a vocação ou a missão para isso, uma construção social que atribui em grande parte essas características ao público feminino, não sendo reconhecida enquanto profissão.

Com o passar do tempo, a definição da docência enquanto profissão vem desmistificar esse conceito, determinando que para ser professor são necessários conhecimentos específicos, uma formação adequada e vai além do gostar de crianças, tendo em vista que são muitas as atribuições destinadas ao professor de educação infantil.

Do mesmo modo, se as crianças no passado eram consideradas como plantas², hoje, muitas vezes tem a imagem vinculada à figura de aluno, em uma fase preparatória para o ensino fundamental, cumprindo exigências da sociedade capitalista. E, nesse ritmo acelerado, fazendo uma analogia com os sentidos, esquecemos o olhar, o escutar, o gosto das coisas, o conversar, e nos preocupamos apenas em agir, fazer, seja para alcançar resultados, cumprir metas ou prazos, e assim, a hora vai passando, os dias que eram intermináveis passam voando e a rotina do dia a dia fica cada vez mais constante, repetida e estressante.

Diante disso, ainda que as mudanças aconteçam timidamente e a longo prazo, o reconhecimento do trabalho do professor enquanto profissão, ofício, contribui para uma compreensão do seu papel na realização do seu trabalho, bem como na identificação de quem é este professor e, principalmente, quem é o professor iniciante.

Nesse sentido, poderíamos dizer que a educação é a mesma, mas os tempos são outros ou a forma de educar e, os professores e alunos, não são mais os mesmos? Esses são alguns dos questionamentos que pretendemos discutir a seguir.

2.1 APRENDENDO A SER PROFESSOR

Antes de mais nada, precisamos compreender qual a concepção que se tem de infância e quais as implicações para a educação infantil, tendo em vista que

² Frederich Froebel para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. [...] O bom jardineiro sabe “ouvir” as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. Para Froebel, assim também ocorre com as crianças e, portanto, os adultos encarregados da educação delas deveriam comportar-se tal como o jardineiro. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a09.pdf>

durante muito tempo a criança não era reconhecida perante a sociedade, possuidora de direitos e com particularidades diferentes da vida adulta.

Nesse sentido, para Marques (2017), a infância não é uma etapa passageira da vida incompleta da criança relacionada à negação: aquela que não fala, não trabalha e não é adulta, mas sim, uma categoria com características específicas na sociedade, da qual a criança faz parte, pois, ela já existe.

Por isso, ao reconhecermos a criança como um ator social, um sujeito de direitos e com autonomia, admitimos que ela tem voz e vez, e que pode falar, se posicionar e interferir nas ações do cotidiano.

De acordo com Momo e Costa (2010, p.988):

A infância como a fase da inocência, da dependência, da insegurança e da ignorância dos segredos do mundo e da vida parece que está desaparecendo rapidamente. No lugar dela instalam-se as infâncias dos tempos pós-modernos, insondáveis, múltiplas, instáveis, paradoxais, selvagens, incontroláveis, enigmáticas.

Portanto, precisamos considerar as múltiplas linguagens e formas de manifestação dessa “infância” que não é única, acabada ou imutável, mas que se modifica e transforma constantemente, de acordo com os diferentes contextos e realidades em que se encontram em um determinado tempo e espaço.

Dessa forma, muitos estudos vêm contribuindo no que se refere ao respeito a essa singularidade da infância e das crianças pequenas, conforme asseguram Nascimento e Motta (2013, p.216):

[...] a sociologia da infância tem contribuído significativamente, contrapondo-se às perspectivas adultocêntricas que caracterizaram os estudos da infância ao longo dos séculos e apagaram a possibilidade de participação das crianças nos contextos em que se inserem. As crianças ganharam visibilidade e seus mundos sociais passaram a ser considerados e descritos.

Entretanto, sabemos que o reconhecimento do sentimento de infância é recente, e que embora estudos evidenciem a criança como ator social e produtora de cultura, por outro lado, ainda existe a educação tradicional exercida durante séculos, permeada pela repetição de comportamentos e ações considerados “adequados” e “próprios” para a criança. Diante disso, como ficam as crianças que “fogem” ou não “seguem” o padrão reconhecido socialmente nos dias atuais?

A esse respeito, Santos, Anjos e Faria (2017, p.164) afirmam que:

Nesse contexto, as crianças que não se enquadram em determinados padrões passam a ser percebidas como sujeitos que não alcançaram um determinado nível de maturação, desviando-se daquilo que se espera em

termos de desenvolvimento para uma criança considerada “padrão”, com história única, de determinada idade no que se refere à fala, à motricidade, ao gênero, dentre outros aspectos.

Desse modo, precisamos repensar a infância a partir das características e especificidades da criança, ou seja, a partir do que ela tem e não do que lhe falta, ainda que pelo olhar do adulto, mas na percepção da criança, respeitando as suas limitações e potencialidades.

Assim, nas palavras de Chaves (2013, p.25):

Conhecer as especificidades da criança implica compreendê-la como um ser que possui necessidades relacionadas com sua existência concreta e concebê-la como um ser social e histórico, inserido em uma organização familiar e em um determinado contexto comunitário e cultural. Nessa perspectiva, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças são concebidos como processos sociais e individuais que ocorrem em uma relação de reciprocidade, mediados pelos elementos da cultura.

Logo, identificar na criança a sua autonomia e as suas habilidades como sujeito da sua história, é reconhecer que ela assim como o adulto é capaz de aprender e se desenvolver não apenas no ambiente escolar como também fora dele.

Sobre este aspecto, Carvalho e Fochi (2016, p.158) asseguram:

As crianças aprendem muito além dos momentos que o adulto estabelece em seu planejamento e orientação. As crianças aprendem em seus próprios recursos, com seus pares, nas interações com as coisas e, também, nas transmissões da cultura e dos adultos.

Com efeito, percebemos uma nova concepção de criança, atuante, participativa, que é influenciada pelo meio em que vive, mas que ao mesmo tempo contribui com as constantes mudanças na sociedade.

Segundo Marques (2017, p.154):

[...] implica uma radical mudança de paradigma: de uma criança incapaz e indefesa passamos a uma imagem de criança ativa e social, com inúmeras formas de linguagem e que, por meio da interação com seus pares, os adultos e o mundo, vivencia um processo de descoberta, de apropriação, de interpretação e de transformação do real.

Portanto, refletir sobre a concepção de infância e criança na educação infantil, pode proporcionar a partir de pequenas atitudes, o direito de cuidar e educar, mas acima de tudo, o direito de ser criança, permitindo que a criança possa se expressar, se posicionar, que ela tenha a liberdade de participação não sendo limitada entre o olhar fixo para o professor, de forma passiva e obediente e o espaço que lhe cabe entre a mesa e a cadeira da sala de aula.

Nesse sentido, Fleury (1995) adverte que a professora descreve a criança como aquela que pula, corre, é ativa, mas que deixa de existir a partir do momento em que entra na sala de aula, assumindo as responsabilidades de adulto com os deveres de aluno.

No entanto, o professor ao proporcionar momentos de ludicidade por meio da musicalização, da dança, da fantasia, do uso da imaginação, na interação com os outros pares e adultos, contribui para o aprendizado das crianças, em oposição ao modelo de escolarização que ainda está presente em muitos ambientes escolares de educação infantil. Diante disso, temos a concepção do conceito de infância e de criança, bem como da referência de muitos profissionais ao lidar com as diferenças entre criança e aluno. Mas afinal, de qual criança/infância estamos falando?

Para Fleury (1995, p.134):

Será essa criança o indiozinho que corre nu e segue seu pai a buscar o peixe para a família com seu arco e flecha pequenos, próprios para seu tamanho? Ou será aquela criança, de classe média ou alta, que tem seu próprio horário cronometrado, que vai da aula de natação para o inglês, da escola para o jogo de tênis, que é considerada irresponsável, que não trabalha, mas brinca e estuda? Ou ainda, será aquela criança, das classes trabalhadoras, que trabalha até doze horas/dia e que desde a mais tenra idade exerce uma importante função na força de trabalho? Ou aquela criança que fica a perambular pelas ruas das grandes cidades esmolando ou cometendo infrações etc?

Todas não são crianças? Não são todos seres humanos que estão no período de vida que vai do nascimento até a entrada na puberdade? Todavia, suas situações de socialização, condições de vida, tempo de escolarização (se é que o têm), brincadeiras e trabalhos são os mesmos?

Assim, considerando a infância e as suas múltiplas linguagens e realidades, a criança quase não é percebida ou não tem espaço, pois tem a sua participação limitada e restrita na sociedade, que é desenvolvida na perspectiva do adulto. Para modificar essa realidade que ainda predomina socialmente, muitos estudos têm sido desenvolvidos a partir do olhar e da concepção da criança, refletindo a respeito do seu papel e da sua participação e contribuição para a sociedade.

De acordo com Müller e Carvalho (2013, p.43-44):

Ao questionar concepções clássicas sobre os processos de socialização, substituindo a visão da criança como receptora passiva pela da criança coconstrutora de sua inserção na sociedade e na cultura; ao sustentar que a compreensão sobre a infância deve ser construída com a criança e não somente a respeito dela; ao identificar processos sociais complexos e dignos de estudo no mundo da criança, superando assim o foco no desenvolvimento individual em termos de seus desenlaces no futuro, Corsaro contribui para a consolidação da Sociologia da Infância e para a reflexão sobre caminhos alternativos para práticas pedagógicas e políticas públicas de Educação Infantil.

Nesse sentido, a sociologia da infância traz a criança do presente, sem perspectivas do que virá a ser quando crescer, mas pensando no que ela pode realizar diariamente, como um ator social, sujeito de direitos e que tem autonomia. Desse modo, ao considerarmos as etapas do desenvolvimento infantil, e neste caso a infância, compreendemos o educando como uma criança e não na concepção de aluno, dependente e passivo, que acolhe e reproduz o conhecimento, mas uma criança que age, interage e interfere no meio social.

Diante disso, o professor de educação infantil, ainda que em um espaço escolar, não pode desconsiderar essa etapa do desenvolvimento infantil e os cuidados destinados à primeira infância, educar cuidando e cuidar educando, sem no entanto, escolarizar os corpos das crianças pequenas em preparação para o ensino fundamental, com as atividades que desenvolve no dia a dia.

Para Delgado (2015, p.63):

Há uma beleza invisível no ato de cuidar, nos gestos que acolhem, que confortam, que respeitam e humanizam os pequenos. Por outro lado, há uma supremacia dos aspectos educativos determinados na legislação e impregnados nos discursos, pela falta de entendimento na prática cotidiana.

Desse modo, ao pensarmos os espaços destinados aos pequenos nas instituições de ensino não como uma preparação para a escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental, mas como uma extensão do lar, tendo em vista que as crianças passam a maior parte do tempo longe dos familiares, e sendo o professor uma das referências que elas têm do adulto, talvez possamos contribuir para que mesmo diante da rotina entre planejamento, reuniões e atividades, o trabalho com as crianças de educação infantil não se torne repetitivo e pesado.

A esse respeito, Delgado (2015, p.69) complementa:

A importância da participação das professoras nesse processo é primordial, já que a criança, principalmente a pequena, depende dos adultos para sua sobrevivência, ou seja, precisa deles para ser educada, cuidada, respeitada, reconhecida nas suas especificidades e necessidades.

Assim, ao ouvirmos e percebermos as crianças, as suas falas, os seus gestos, os seus gostos e ao compreendermos os seus medos e as suas inseguranças, como também ao reconhecermos as suas formas de se expressar e se relacionar com os seus pares, permitimos não apenas o desenvolvimento integral de autonomia e socialização, bem como a possibilidade de conhecermos e compreendemos o mundo infantil.

De acordo com Sarmento (2002), o imaginário infantil é um fator de conhecimento, e não uma incapacidade, imaturidade ou um erro. Tornar visível o mundo na construção do saber pelas crianças que são protagonistas, pode ser também o modo de construir novos espaços educativos que reinventem a escola pública como a cada uma das crianças, reencontrando o lugar onde as crianças se constituem em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo.

Dessa forma, ainda que hoje sejamos adultos, todos nós um dia fomos crianças, porém, com infâncias distintas, e diante dessa realidade, os professores iniciantes adentram em sala de aula todos os dias, com os seus conflitos, as suas indagações e com a mesma falta de reconhecimento profissional, que os acompanham desde o seu processo formativo, quando escolheram por profissão a docência.

2.2 INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA

Durante o período da formação inicial, é comum que o acadêmico tenha insegurança, dúvidas e questionamentos a respeito da profissão, afinal, é algo que ele ainda não conhece, é novo, têm expectativas a respeito de como será a sua vivência inicialmente no estágio e, posteriormente, como regente em sala de aula. Entretanto, essa ansiedade e insegurança podem ser maiores, caso o acadêmico após o término do curso tenha como única experiência as atividades desenvolvidas durante o estágio obrigatório.

Conforme Cavaco (1990, p.126):

A entrada no mundo do trabalho é, simultaneamente, uma confirmação social e uma promessa de acesso à autonomia econômica e à possibilidade de construir um projecto de vida próprio. Sendo uma situação significativa, de realização e de esperança, porque corresponde à inserção na vida activa, manifesta-se também como um período de dúvidas e de angústias.

Com o término do curso, ao contrário das experiências de estágio e vida acadêmica onde errar era permitido, agora, como profissional ao assumir uma sala de aula, com ela, independente da inexperiência, aumentam as suas responsabilidades tendo em vista que já é um professor.

Diante disso, para Veenman (1984, p.8): “além de ser uma iniciação na profissão, o primeiro ano ensinando também é uma iniciação no mundo adulto com

suas responsabilidades (viver fora de casa, procurar novas acomodações, fazer novas amizades, formar uma família”).

Assim, o início da docência pode ser um desafio para este profissional, uma vez que ele não tem mais o “apoio” dos professores esclarecendo dúvidas, oferecendo sugestões e fazendo as intervenções necessárias, como acontece com acadêmicos que durante o curso já atuam no estágio remunerado, por exemplo. Contudo, o professor poderá encontrar dificuldades no exercício da profissão independente da experiência que tenha: seja pela ausência de recursos, com a falta de apoio pedagógico, carência de participação das famílias, dentre outros.

De acordo com Perrelli e Garcia (2013, p.246):

Se para qualquer professor a docência é uma atividade difícil e complexa, para o principiante o é ainda mais. A transição de estudante a professor é, em geral, um momento carregado de expectativas. O docente iniciante vivencia muitos conflitos, além de sentimento de angústia e de despreparo para enfrentar a concretude da vida profissional.

Dessa forma, ainda que o processo para formação do professor de educação infantil contemple desde a educação básica até a formação continuada, não quer dizer necessariamente, que o professor que inicia na profissão está preparado para entrar em sala de aula, em decorrência dos anos que vivenciou as situações do cotidiano enquanto aluno.

Por isso, Mariano (2006, p.17) afirma que:

Antes de nos tornarmos professores, fomos estudantes durante cerca de doze anos, o que nos leva a pensar que conhecemos, muito, a profissão na qual ingressamos. Conhecemos? Sim, mas talvez não muito, porque o nosso novo papel nos faz vivenciar novas situações e experiências. Teremos, agora, de executar tarefas e assumir responsabilidades que nos eram desconhecidas quando estávamos “do lado de lá” da situação.

A escolha da profissão muitas vezes é um momento de tensão, pois diante de uma variedade de opções, a tomada de decisão nem sempre é vivenciada com tranquilidade, principalmente, quando se refere à profissão docente, que tem como objeto de estudo o próprio ser humano.

Nesse sentido, para Huberman (2007), a entrada na carreira correspondente aos 2-3 anos de ensino e é marcada por dois momentos: a sobrevivência ou choque da realidade, um período no qual o professor iniciante tem uma constante preocupação com as suas tarefas cotidianas: o que fazer, como fazer ou como agir diante de situações de dificuldade devido à falta de experiência no início da

docência; e a descoberta, momento em que o professor diante da realidade, assume as responsabilidades por ter uma turma de alunos e fazer parte do corpo docente.

Esses dois momentos são essenciais para o exercício da profissão, pois, se durante o estágio supervisionado vivenciado ainda na formação inicial o futuro professor tem uma “base” do que possa ser a sua realidade, é a partir da regência, ao assumir uma sala de aula, que o agora professor vai ao encontro do que é real.

Neste aspecto, Mariano (2006, p.18) considera que:

[...] podemos, de alguma forma e em certa medida, comparar a profissão de professor com a de artista. Idealizamos o que esperamos encontrar, mas nem sempre consideramos que, muitas vezes, teremos de usar improvisos e ter uma preparação constante para assumirmos tal papel.

A profissão docente passa por transformações constantemente e tem em seu público-alvo na educação infantil, as crianças, cada uma com suas características pessoais, os seus valores, crenças e culturas distintas, e levam para a escola e a sala de aula essa “bagagem” de informações das quais muitas vezes o professor iniciante não está preparado ou não sabe como lidar com essa realidade. Por isso, é comum ao questionar professores recém-formados ou até mesmo experientes na docência a respeito da profissão a expressão “isso é na teoria, mas na prática não é assim que funciona”. Ou seja, ainda que exista uma concepção de que a teoria e a prática são processos distintos, utilizados separadamente, quando na verdade, devem caminhar juntos, essa incompREENSão pode fazer com que muitos desistam no início da carreira ou até mesmo não iniciem na profissão.

Para Huberman (2007), o ciclo de vida dos professores ainda tem outras fases: fase da estabilização, fase da diversificação, serenidade e distanciamento ou conservantismo e lamentações e por fim, o desinvestimento. Segundo o autor, a fase da estabilização é marcada pelo reconhecimento do “ser professor”, que pode variar entre 4 e 6 anos. Trata-se de um momento de pertencimento a um grupo (o grupo de professores) e de independência, libertação, emancipação ou afirmação na profissão.

Assim, nesse momento fica em evidência a identidade docente, que embora tenha um caráter pessoal, ela se desenvolve na relação com o outro, que se transforma e se modifica constantemente e que não tem fim.

Segundo Huberman (2007), na fase da diversificação ou experimentação (7-15), o professor a partir das experiências e vivências pessoais vai construindo,

formulando e adequando a forma como ministra as suas aulas, desde a escolha dos materiais, a maneira como irá avaliar os alunos e a otimização dos espaços educativos, ficando em evidência a criatividade em busca de novos desafios como uma ascensão profissional.

Nesse momento, o professor vai adquirindo confiança, sendo capaz de transmitir segurança em suas ações, um período em que o professor reconhece qual o seu papel e traz uma identificação para a sua turma de alunos, sendo capaz de proporcionar atividades e vivências de acordo com a necessidade das crianças.

Após essa fase, de acordo com Huberman (2007), há um momento em que o trabalho docente vira rotina, momento este no qual ele questiona e reflete sobre a carreira. O que fez da vida até aqui? Deverá seguir lecionando? Partirá para novas experiências? Essa é a chamada fase do pôr-se em questão (15-25).

Estes são alguns questionamentos que podem surgir nessa etapa da vida profissional. Entretanto, é na fase da serenidade e do distanciamento (25-35) ou do conservadorismo e das lamentações, dependendo da personalidade e experiências vivenciadas na qual o professor que chega até aqui, começa a recordar o tempo da juventude e da energia que tinha durante as atividades com os seus alunos, ao mesmo tempo em que se torna menos sensível e tolerante quanto à opinião dos outros, não sendo mais prioridade o seu aperfeiçoamento profissional, chegando enfim a fase do desinvestimento na qual Huberman (2007), destaca uma preocupação com a realização pessoal, dedicando um tempo maior para a vida social e externa ao ambiente escolar, momento que pode ser proveitoso para aqueles que obtiveram a realização profissional ou amargo para aqueles que encerram a carreira com frustração pela profissão e ansiosos pela aposentadoria.

Dessa forma, é possível afirmar que independente da fase em que se encontre no início ou fim da carreira, o ciclo de vida profissional pode ser vivido com mais ênfase em alguns momentos do que em outros, não sendo um processo linear, pois varia de pessoa a pessoa permitindo ao professor refletir e avaliar, e se necessário, reavaliar e atribuir novos sentidos e significados para o seu trabalho docente. Por isso, destacamos a importância de políticas de formação continuada e programas de iniciação à docência que promovam e possibilitem não apenas o ingresso do professor iniciante na docência, como também a permanência na profissão.

2.3 PROGRAMAS DE INSERÇÃO NA DOCÊNCIA

Ao falarmos de programas de inserção à docência, precisamos compreender a importância das políticas públicas, dos posicionamentos e as atitudes da sociedade, do Estado, de professores iniciantes e experientes, assim como toda a comunidade escolar, e a partir disso, identificarmos as consequências e o que isso pode influenciar na atuação do professor no início da carreira.

Segundo Teixeira (2002, p.2):

“Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos.

Assim, por opção política ou ideologia, podem ser criados programas de interesse público, no entanto, quem está no poder sabe o que precisa ser feito, mas não faz, acaba por priorizar ações que não atendem a necessidade da maioria, e com isso, não resolve o problema. Entretanto, assim como temos a ação e a não-ação de quem está no poder, temos também a ação e a não-ação do professor iniciante, do professor experiente e da gestão escolar, posicionamentos, ações ou omissões, que podem interferir na atuação profissional e, consequentemente, na qualidade do ensino.

Por isso, para Kuenzer (2011, p.79-80):

[...] produz-se uma situação interessante: quem detém o saber específico, geralmente não dispõe de mecanismos de conhecimento da realidade concreta. Por outro lado, a população, que vive os problemas no seu cotidiano e o identifica com clareza, não possui conhecimento específico que lhe permita transformar a situação em que vive, geralmente não ultrapassando as suas propostas o nível do senso comum.

Nesse sentido, sob efeito de contradição, da mesma forma em que a criança deve se adaptar a escola, que muitas vezes não está preparada para recebê-la, para superar as dificuldades do início da docência, o professor iniciante também precisa se habituar de acordo com as circunstâncias, a cultura e os valores da instituição de ensino. Diante disso, conforme Almeida e Noronha (2015, p.12):

Essa problemática seria minimizada se as escolas investissem em uma cultura colaborativa institucionalizando espaços de trocas não só entre os grupos de profissionais, como também de alunos, de funcionários e de pais. A escola se renova quando cria espaços para compartilhar aprendizagens baseadas na reflexão compartilhada sobre experiências práticas. Entretanto, o que prevalece nas escolas é a carência de um clima saudável de comunicação entre os professores e de processos de formação colaborativos.

Dessa forma, há a necessidade não apenas do surgimento como também da ampliação de políticas educacionais efetivas, que contribuam para o desenvolvimento profissional e educacional dos professores, dos alunos e da comunidade escolar. Desse modo, sabemos que há uma distância entre a realidade de muitas escolas e instituições de ensino, do que deveria ser considerado ideal, no entanto, a participação em programas de incentivo à docência, demonstra um diferencial no processo de inserção do professor iniciante, quando este recebe o suporte da instituição educacional e dos seus pares. Diante disso, experiências de programas como o PIBID³ podem contribuir para amenizar os conflitos e o choque da realidade ao ingressar na profissão.

Para Paniago, Sarmento e Rocha (2017, p.34):

O PIBID, criado em 2007, tem como foco a elevação da qualidade da formação inicial de professores por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano da rede pública de Educação Básica, a fim de que possam vivenciar experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de ensino inovadoras e interdisciplinares.

Como forma de iniciação docente, o PIBID possibilita aos alunos que dele participam a entrada no ambiente escolar antes mesmo do término do curso ou do período do estágio supervisionado, fazendo com que os acadêmicos tenham uma concepção do papel do professor desde o planejamento e as atividades desenvolvidas, vivenciando as suas experiências iniciais de sala de aula.

De acordo com André (2012, p.125):

A criação do Pibid, no âmbito da Capes, tinha a intenção de formar profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação. Um grande diferencial nesse programa é a concessão de bolsas não só a alunos e professores das universidades, mas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como coformadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade.

³ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Participam do PIBID alunos selecionados pelas Instituições de Ensino Superior sendo contemplados com bolsas desde o início da graduação, além disso, os alunos do PIBID têm a flexibilidade das atividades e um tempo maior para permanecerem na escola, o que pode ser um diferencial após a formação inicial.

A respeito do PIBID, para Paniago, Sarmento e Rocha (2017, p.36-37):

Neste programa, os alunos das Licenciaturas, sob a supervisão de professoras das IES e da escola de educação básica, podem participar, nas escolas públicas, a partir da sua formação, de experiências de aprendizagem da docência que perpassam desde o conhecimento de questões administrativas, de gestão, questões socioculturais dos alunos, relações interpessoais, até práticas de ensino em sala de aula.

Da mesma forma que o PIBID aproxima a relação entre a universidade e a escola, inspirada na residência médica, na Residência Pedagógica o professor experiente acompanha o professor iniciante orientando e conduzindo as suas atividades, assim, essa troca de conhecimentos e experiências pode contribuir para o processo de iniciação do professor na docência.

Segundo o documento da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2018, p.17-18):

O Programa da Residência Pedagógica é uma ação implementada pela Capes para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação. Visa fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

A residência pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática.

De acordo com o documento da CAPES (2018), com o propósito de atender acadêmicos matriculados em cursos de licenciatura, o programa da Residência Pedagógica busca desenvolver em escolas públicas da educação básica, atividades que incluem desde a ambientação escolar, imersão e regência com planejamento e execução de intervenção pedagógica, até a elaboração do relatório final com avaliação e socialização dos trabalhos realizados. O acadêmico residente terá a orientação de um professor da instituição de ensino superior e será acompanhado por um professor da educação básica.

Diante disso, o programa da Residência Pedagógica surge como uma possibilidade de inserção no mundo do trabalho, no entanto, não podemos

considerar somente a existência do programa sem analisar os interesses, os benefícios e prejuízos da sua aplicação, uma vez que isso pode levar a conclusões equivocadas e ao mesmo tempo contraditórias, isso porque segundo a Manifestação (2018, p.2-3), a partir da reivindicação de entidades educacionais e análise crítica sobre a Residência Pedagógica, entre outras coisas:

[...] a proposta responsabiliza formadores pela insuficiência dos resultados dos processos de ensino e pelas desigualdades educacionais [...]. Assim, o MEC reitera o discurso de culpabilização da formação de professores pela falta de qualidade da educação e também pelas desigualdades educacionais [...] A proposta mostra também seu caráter centralizador e verticalizado, sem debate com a sociedade civil, as instituições formadoras e as entidades científicas da área, o que nos preocupa sobremaneira. [...] constatamos que a Política Nacional de Formação de Professores apresentada não contém elementos que nos permitam falar de avanços, muito menos de revolução na formação de professores. Ao contrário, representa um grave retrocesso frente aos importantes avanços – ainda que tímidos – alcançados com a instituição de formas de gestão democrática da política nacional de formação dos profissionais da educação, desde 2004. Ainda mais, reafirmam o autoritarismo e a falta de diálogo do MEC com os profissionais de Educação, o tecnicismo e a precarização da compreensão da docência e de sua formação, constituindo-se em mais um retrocesso nas políticas educacionais.

Ainda segundo a manifestação, o programa apresentado pelo MEC não valoriza a formação profissional do professor da educação básica, desconsiderando questões como infraestrutura precária, jornada de trabalho extensa, violência escolar e piso salarial distante da realidade e do esperado, condições que fazem com que a procura de jovens pelos cursos de licenciatura continue em níveis cada vez menores.

Por outro lado, há programas de inserção profissional para os professores iniciantes desenvolvidos em âmbito internacional, como a Mentoria, que contribuem para o ingresso do professor em sala de aula, uma vez que o mesmo é acompanhado e supervisionado por um professor mais experiente, proporcionando uma relação de confiança, permitindo o seu crescimento pessoal e profissional.

Para Karkowska et al. (2015, p.6): “No contexto da educação, a mentoria é uma relação colaborativa temporária entre dois professores, que tem por base uma relação entre um professor experiente, ou um mestre, e um professor jovem ou em início de carreira”.

Nesse sentido, Tancredi, Mizukami e Reali (2012, p.64) afirmam que:

Entre as diversas maneiras de ajudar os professores novatos a se envolverem com o seu próprio aprimoramento e a se sentirem mais confortáveis na profissão encontram-se os programas de mentoria. Neles, o acompanhamento intencional e sistemático dos novatos é feito por

professores mais experientes, chamados mentores, que podem discutir com eles o ensino, ajudando-os a analisar sua experiência de forma mais contínua, a olhar para si mesmos, seus conhecimentos e práticas, a olhar para os alunos e a tomar decisões fundamentadas, estabelecendo com eles as relações de confiança necessárias, para que os dilemas e problemas possam ser superados.

Nesse processo de inserção à docência, o professor iniciante ao ter o acompanhamento de um professor mais experiente pode não apenas “aprender” a respeito do ofício de ser professor, como também refletir sobre as suas práticas e a partir da troca de experiências, desenvolver práticas de ensino, em virtude dos erros e acertos já vivenciados por um professor.

Além disso, segundo Karkowska et al. (2015) de acordo com os estudos realizados, entre os benefícios que a Mentoria pode proporcionar, os professores iniciantes que são acompanhados pelo programa, têm uma probabilidade maior de permanecer na docência se comparados com os professores iniciantes que não participam desse processo.

Dessa forma, que as portas da instituição escolar não sirvam para dividir e separar crianças de uma sala das outras crianças, professores em início de carreira dos professores mais experientes, mas, que as portas estejam abertas para o novo, para as sugestões de mais possibilidades que possam favorecer o desenvolvimento de todos. Nesse sentido, não temos como compreender o papel da gestão escolar, sem relacionarmos as pessoas que dela participam, isso não isenta a responsabilidade dos profissionais quanto ao seu empenho na construção e o desenvolvimento de uma educação mais participativa e de qualidade. Contudo, ressaltamos a importância dos programas de apoio ao professor iniciante, demonstrando as ações e demais formas de colaboração, tanto da gestão como dos professores experientes em relação ao professor iniciante.

CAMINHOS DA PESQUISA

A inquietação constante, a experimentação, os (re)arranjos, o refazer, o retomar inúmeras vezes é parte do nosso modo de fazer pesquisa. (PARAÍSO, 2012, p.41).

A elaboração de uma pesquisa surge a partir de um problema de caráter pessoal ou acadêmico, e tem como objetivo, responder uma pergunta a respeito de um tema que nós pesquisadores desconhecemos, ou que buscamos investigar.

De acordo com Garcia (2011, p.20): “hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso ainda não saber é que nos convida a investigar e, investigando, podemos aprender algo que antes não sabíamos”. No entanto, a pesquisa científica não nasce de uma dúvida qualquer, mas de uma pergunta que desperta em nós uma inquietação, um desconforto diante de algo que para muitos passa despercebido.

A esse respeito, Gatti (2007, p.23) acredita que: “a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica”. Do mesmo modo, para Corazza (2007), a pesquisa nasce da insatisfação com o que já se sabe ao significar, analisar, desejar, interrogar, atribuir e produzir sentidos em busca de um novo olhar.

O fato de utilizarmos como objeto de pesquisa uma boa pergunta, não significa que será a única questão a ser respondida, tendo em vista que questionamentos, indagações e constantes interrogações fazem parte do nosso cotidiano.

Segundo Martins (2016, p.190):

[...] tal como a ciência tem a dúvida como ponto de partida do processo de produção do conhecimento, o pesquisador, no fazer científico que desenvolve, também deve sempre estar sendo por ela pautado, para que possa reconhecer-se, reconhecer o trabalho que faz e, conscientemente, produzir as transformações sociais que acredita sejam necessárias, de acordo com a concepção de mundo que o identifica.

Contudo, o que orienta uma pesquisa não é a resposta alcançada com o término da investigação, mas sim as perguntas, pois, é a partir dos questionamentos que surgem novas possibilidades de desenvolver outras pesquisas com novas indagações.

Por isso, Gaarder (1997, p.28) afirma que: “uma resposta nunca merece uma reverência. Mesmo que for inteligente e correta, nem assim você deve se curvar para ela. [...] A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho a frente”.

Assim, precisamos não apenas responder a uma pergunta inicial motivo de nossa inquietação, como também, identificarmos a relevância da pesquisa, qual o público a ela destinado, o objetivo que pretendemos, quais os recursos e as estratégias que utilizaremos, bem como os efeitos e as consequências a partir dos resultados, e ao considerarmos estes elementos, possamos responder as questões abordadas por Garcia (2011): Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? Quem é beneficiado com a nossa escrita? De onde falamos? Para quem falamos e o que pretendemos?

Desse modo, no desenvolvimento de uma pesquisa são necessários alguns elementos essenciais para o bom andamento da mesma, considerando o seu objeto de investigação, os objetivos e a metodologia, fatores que precisam ter coerência e integração, e evitar contradições.

Com efeito, para Corazza (2007), os procedimentos metodológicos da pesquisa são como pontes, superando obstáculos rumo ao desconhecido, o novo, o diferente, um lugar silencioso e que não se repete, provocando mudanças a partir das novas experiências, com condições de ir além da primeira impressão e um novo olhar enquanto pesquisadores, assumindo o nosso protagonismo na prática investigativa.

Portanto, a pesquisa científica pode ser desenvolvida em qualquer área do conhecimento, todavia, precisamos compreender o significado da pesquisa para a educação e identificarmos quais as contribuições que ela pode trazer para a comunidade acadêmica.

No entanto, a educação em nosso país contempla uma carência de leitores e escritores e, consequentemente de pesquisadores, que tem início desde a educação básica e perdura até o ensino superior, pois, se não há um estímulo para a formação de leitores e da cultura escrita na educação básica, na formação inicial, o contato que os alunos têm com a pesquisa científica, está restrito aos procedimentos e normas técnicas para o desenvolvimento e apresentação do trabalho de conclusão de curso.

Conforme ressalta Coelho (2003, p.49):

À escola em geral, e particularmente à universidade, compete formar seres humanos, intelectuais que saibam, tenham hábito e gostem de ler, de estudar, de trabalhar com os conceitos e suas articulações, de interrogar a tecnologia, os saberes e os métodos estabelecidos e de criar outros mais consistentes e rigorosos.

Nessa perspectiva, compreendemos a educação a partir de uma nova concepção, considerando o professor não como um transmissor de conteúdo e a criança como receptor, mas, que permita que ela tenha voz e vez ao questionar ou contestar um determinado assunto e com autonomia para pesquisar, identificar soluções e obter as suas respostas, mediada e sob o olhar do professor.

Para Ghedin et al. (2008, p.31):

O objetivo do ensinar, desde o início do processo de escolarização no ensino fundamental até a universidade, não deve ser mais a simples transmissão de informações, a difusão de conhecimentos dados, a transmissão de verdades acabadas, de inovações tecnológicas, nem a socialização do saber sistematizado.

Dessa forma, enquanto educadores e pesquisadores, precisamos contribuir para o desenvolvimento de pesquisas educacionais, com o intuito de estimular a liberdade da criança ao ter participação, voz e vez para se posicionar e caso necessário, contestar e argumentar diante de uma educação que lhe é imposta, pronta e acabada.

Sob este aspecto, Veiga-Neto et al. (2002, p.23) colocam em evidência e concluem:

[...] por tudo isso, penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar. [...]. Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos, mas, também e por ofício, com ou “sobre” aqueles com os quais trabalhamos.

Com isso, ao identificarmos a origem da pesquisa bem como as implicações no meio educacional, retomamos a pesquisa científica a partir da sua concepção, para assim, compreendermos a sua importância e o papel do pesquisador.

Nas considerações de Martins (2016, p.176-177): “introdutoriamente, pode-se dizer que pesquisa é uma atividade e por ela se busca responder a uma questão, a uma pergunta, a um problema. Quando isso ocorre, quando se alcança uma resposta, produz-se o que é chamado de conhecimento”.

Desde o início da pesquisa, o objetivo era compreendermos o processo de transição entre aluno e professor, e com isso, identificarmos os receios, as

expectativas, as dificuldades e as superações ao assumir uma sala de aula, ou seja, qualquer caminho que nos conduzisse à experiência inicial da docência. Assim, surgiram as temáticas: formação inicial, identidade docente, saberes profissionais e os desafios e dificuldades do início da carreira, para dessa forma, pesquisarmos o professor iniciante.

A esse respeito, Barbosa, Richter e Fernandes (2015, p.114) afirmam que: “nesse caminho de riscos e incertezas, são os encontros que nos movem a pensar e a questionar sobre nossa capacidade de olhar, de escutar, de ler, de observar e também de acolher o que vem ao nosso encontro”.

Dessa forma, para respondermos ao problema da nossa pesquisa e para atender aos objetivos propostos em nossa investigação, ou seja, analisar o processo de iniciação na docência da professora de educação infantil; descrever os programas de inserção na docência existentes em nível nacional e internacional e identificar as dificuldades, os desafios e as superações diante das suas experiências enquanto professora iniciante, apresentamos a seguir os procedimentos utilizados para a realização deste trabalho, considerando a revisão bibliográfica, a abordagem da pesquisa, o local e o objeto de estudo até a coleta e análise dos dados.

3.1 CONSTRUINDO O ESTADO DO CONHECIMENTO

Inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura a partir dos descritores: professor iniciante, professora iniciante e inserção à docência, na base de dados da Capes no decorrer dos últimos dez anos, tendo por referência para o recorte temporal a Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, destacando nesse período os trabalhos que mais se aproximam do tema e selecionando ao término do mapeamento, 24 trabalhos entre teses e dissertações disponíveis no Apêndice B.

Dentre as 24 pesquisas selecionadas para este estudo, colocamos em evidência os três trabalhos que mais se aproximaram do objeto de estudo: a Dissertação de Mestrado de Bruna Cury de Barros “Ser professora iniciante na Educação Infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas” de 2015 da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; a Dissertação de Mestrado de Solange Cardoso

“Professoras Iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência”, de 2013 da Universidade Federal de Ouro Preto e a tese de Doutorado de Ive Carina Rodrigues Lima Brasil “Formação profissional e atuação de professores iniciantes na docência: um estudo exploratório, de 2015 da Universidade Católica de Brasília.

Em seu trabalho, Barros (2015) apresenta por meio de seções, a atuação do professor de Educação Infantil e o processo de inserção na docência, ressaltando a desvalorização do trabalho docente, bem como das suas especificidades ao trabalhar com crianças pequenas.

Barros (2015) reflete ainda, sobre a importância da afetividade e das características e expectativas para com este profissional entre as tarefas de cuidar e educar, destacando que na Educação Infantil, o cuidar é tão importante quanto o educar. Posteriormente, a autora descreve a partir de Huberman (2007) o ciclo de vida dos professores, concluindo que independente das fases, nem todos os professores iniciantes sentem e a percebem da mesma forma, e tendo por base os estudos de Veenman (1984) a respeito do choque de realidade, ela faz uma relação entre o que o professor iniciante estudou na graduação e o que ele vivencia no dia a dia da instituição escolar. Em continuidade, apresenta em sua pesquisa relatos de professoras da educação infantil sobre a sua identificação com a docência, bem como as dificuldades, os desafios e as superações enfrentadas no início da carreira. Para concluir, a autora ressalta a importância de programas que facilitem a iniciação do professor na docência, a fim de minimizar as dificuldades e os desafios encontrados por professores iniciantes, assim como a cultura institucional que pode interferir de forma positiva ou negativa no processo de inserção profissional.

Diante disso, Cardoso (2013), retrata o início da carreira docente, contudo, com um olhar além das contribuições dos autores já mencionados e das pesquisas desenvolvidas, pois, a partir desta análise, destina um momento de discussão para a necessidade do desenvolvimento de programas e ações que facilitem o processo de iniciação na docência, trazendo autores como Papi e Martins (2008) que relatam programas já existentes nos países europeus.

Assim, Cardoso (2013) conclui relacionando programas já desenvolvidos no Brasil e destacados por Gatti et. al (2011) como no Espírito Santo, que para o concurso da Secretaria Estadual de Educação, acontece uma formação que envolve o convívio entre os professores, com duração de 60 horas na primeira fase, enquanto que na segunda etapa ocorre a prova classificatória e de caráter

eliminatório; e na Secretaria Municipal de Educação em Jundiaí – SP, onde os professores iniciantes durante o período de 30 dias, recebem um salário antes de iniciarem sua experiência na sala de aula; considerando ainda o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS, que a partir de uma Política de Educação de Qualidade, procura esclarecer como funciona o ensino nesta cidade e atender as possíveis necessidades e carências deixadas na formação inicial.

Para concluir, a tese de Brasil (2015), ressalta a relevância da temática no âmbito internacional, preocupada com a qualidade na educação e com o futuro da profissão docente. Após, a autora aborda a temática no contexto brasileiro, considerando que em pesquisas desenvolvidas por Simon (2012) entre os anos de 2004 e 2010, poucos foram os trabalhos encontrados destinados a essa abordagem, evidenciando a necessidade de novas pesquisas que considerem além dos aspectos da formação inicial, identidade docente e saberes profissionais, o início da docência.

Em seguida, a autora apresenta as características da inserção profissional, tendo como base entre outros autores, Tardif (2008), que divide a entrada na carreira em três fases: da transição do ideal para o real, o contato do professor iniciante com o experiente e a descoberta dos alunos, que difere do que o professor iniciante imaginava. Além disso, destaca-se neste trabalho a abordagem da autora ao retratar as dificuldades do professor iniciante e a sua adaptação ao meio, trazendo autores como Imbernón (2010), que defende a ideia de uma formação colaborativa, indo ao encontro do que diz Veenman (1984) a respeito do apoio pedagógico.

Como palavras finais, Brasil (2015) ressalta os programas de inserção e iniciação à docência, que a autora traz a partir da ótica de Gatti (2008), Marcelo Garcia (2009) e André (2012), que além dos programas de apoio ao professor iniciante, apresentam programas que são desenvolvidos a partir de parcerias entre a universidade e a escola.

Desse modo, dentre os trabalhos destacados, ambos apresentam em comum nas suas considerações, a indicação e a necessidade de programas de incentivo ao início da docência, como um facilitador e um apoio, a fim de minimizar os desafios ou dificuldades que o professor iniciante possa enfrentar, demonstrando ser este um diferencial em relação aos professores iniciantes que não vivenciaram essa experiência.

Assim, ressaltamos a relevância das pesquisas, como por exemplo, a atenção que um autor destina para a formação inicial e os desafios da inserção profissional, enquanto observamos em outros trabalhos um destaque para os programas de incentivo docente.

Diante disso, a dissertação “Início da docência: aprendendo a ser professora na educação infantil, se diferencia a partir do momento em que o meu olhar enquanto pesquisadora é de quem ainda não está em sala de aula. Assim, ao contrário dos trabalhos mencionados que retratam as vivências e experiências profissionais na docência, eu observo e escrevo a partir do que vivenciei na condição de aluna desde a educação básica.

Dessa forma, a partir do problema da pesquisa que envolve o processo de inserção na docência e das leituras e pesquisas realizadas, delimitamos como abordagem da investigação, a pesquisa qualitativa.

3.2 A PESQUISA QUALITATIVA: DEFININDO OS CONCEITOS

Ao compreendermos o significado da pesquisa e os principais elementos que a compõe, apresentamos as considerações a respeito da sua validade, e quais os caminhos e trajetos que percorremos para o bom desenvolvimento e alcance dos resultados. Assim, o que é relevante na pesquisa qualitativa é o seu detalhamento, a forma como os dados são avaliados e apresentados.

Desse modo, para Guerra (2014, p.9-10):

Dentro do campo das ciências humanas e sociais, há um embate entre duas visões metodológicas, no tocante à realização de pesquisa científica. Aqueles que trabalham com os métodos quantitativos adotam uma orientação que aceita o comportamento humano como sendo resultado de forças, fatores, estruturas internas e externas, que atuam sobre as pessoas gerando determinados resultados. Nessa visão positivista, essas forças ou fatores podem ser estudados não somente pelo método experimental, mas também por levantamentos amostrais [...]

O outro posicionamento metodológico para realizar pesquisas é o que defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente. Esse ponto de vista encaminha os estudos que têm como objeto os seres humanos aos métodos do tipo qualitativo. Os estudiosos que se dedicam a esse tipo de pesquisa afirmam que o homem é diferente dos objetos, por isso seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças.

Contudo, o que determina uma pesquisa como qualitativa, não é a ausência de números e gráficos em seus dados, essas informações podem fazer parte da

pesquisa, mas é a ética e a definição do problema e dos objetivos, da fundamentação teórica utilizada e dos critérios atribuídos na investigação que a classificam.

Por isso, a interpretação das informações de uma investigação, ainda que analisada de maneira subjetiva, pode tanto fornecer respostas, como também, possibilitar o surgimento de novos estudos, contribuindo assim, para o crescimento e desenvolvimento do conhecimento científico.

Diante disso, um dos principais desafios na pesquisa qualitativa é atribuir valor e significado as informações prestadas e fazer com que o leitor tenha interesse em conhecer o objeto de estudo. Contudo, definir a abordagem da pesquisa como qualitativa ou quantitativa, não basta para que ela seja um diferencial, mas, a escolha do tema e a sua forma de apresentação, os caminhos e percursos traçados, bem como os instrumentos e os métodos aplicados, são componentes e detalhes que contribuem para despertar o interesse ao leitor, ao mesmo tempo em que permite um sentido à investigação.

Dessa forma, na pesquisa qualitativa há uma flexibilidade quanto aos estudos realizados e as considerações apresentadas, em virtude que ela abre possibilidades para novas pesquisas, não havendo, portanto, algo pronto, acabado ou que já se conhece o resultado.

De acordo com Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p.38):

[...] pensar rigorosamente o rigor na pesquisa qualitativa é compreender sua contrapartida complementar: a flexibilidade. Rigor e flexibilidade andam juntos na pesquisa qualitativa, porque o excesso de rigidez deve ser corrigido ou equilibrado com a flexibilidade, assim como o excesso de flexibilidade tem que ser corrigido com o tensionamento justo.

A partir do momento em que o pesquisador interage durante uma entrevista, ao formular perguntas, ao interpretar ou analisar os dados, ainda que com base em estudos e pesquisas anteriores, é o seu olhar e a sua percepção que irão definir o objetivo da pesquisa, o que é relevante, o que chama mais atenção, o que merece destaque, algo que deixou de ser mencionado ou que foi desconsiderado na pesquisa, entre outros aspectos.

Desse modo, nas considerações de Lazzarin (2016, p.25):

Aos poucos, compreendeu-se que ao pesquisar a experiência humana, o investigador está diretamente vinculado ao seu objeto de estudo e não pode ter o afastamento e a objetividade similares ao cientista que pesquisa um fenômeno natural. Ou seja, é impossível, distanciar-se objetivamente e

manter uma neutralidade absoluta em relação ao objeto de estudo e pesquisa.

Para concluir, quanto aos critérios para desenvolvermos uma pesquisa qualitativa, consideramos a relevância do tema, as pesquisas já publicadas, as possíveis lacunas ou abordagens que ainda não foram estudadas, bem como as bases teóricas que fundamentam o nosso estudo, e desse modo, comprovarmos a sua validade.

Por isso, nas considerações de Ullrich et al. (2012, p.23):

Se a confiabilidade nas pesquisas quantitativas se relaciona a sua replicação e generalização, nas pesquisas qualitativas, devido ao seu processo de contextualização e de flexibilização, se relaciona a consistência das articulações teóricas, metodológicas e empíricas propostas pelo estudo.

Portanto, a intuição e a flexibilidade quanto aos critérios, são componentes da pesquisa qualitativa, contudo, não são estes os únicos elementos a serem analisados, mas sim a contextualização dos dados, das informações e das pesquisas desenvolvidas. Dessa forma, após a abordagem da pesquisa, apresentamos a utilização da entrevista semiestruturada, a pesquisa de campo, delimitando o local da pesquisa, bem como os critérios utilizados para a escolha da instituição e o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa.

3.3 A COLETA DE DADOS: A UTILIZAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista é um dos instrumentos para coleta de dados em pesquisas qualitativas. Contudo, ela não é o único instrumento a ser utilizado, e dependendo do contexto, a sua utilização não é recomendada, devido a quantidade dos sujeitos; porque a entrevista não trará o retorno e a resposta ao problema da investigação, ou ainda por existirem outros instrumentos que atendem aos objetivos da pesquisa.

Nesse sentido, de acordo com Duarte (2004, p.215):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados

Além disso, precisamos considerar que a realização de uma entrevista não é simples, tendo em vista que necessita de disponibilidade para a elaboração do roteiro, o intervalo entre a visita na instituição e o primeiro contato com os professores iniciantes, a aplicação do instrumento, bem como para a transcrição e análise das informações coletadas, o que faz com que seja este um processo que exige objetividade, sensibilidade e assertividade na formulação das perguntas e durante a condução da entrevista.

Assim, considerando o problema da pesquisa bem como os objetivos que pretendemos alcançar, para a recolha dos dados, utilizamos a entrevista semiestruturada a partir de um roteiro disponível no Apêndice C, contendo perguntas que contemplam desde a formação desse professor, o tempo de atuação até as motivações para permanecerem na docência, isso porque conforme Manzini (2012, p.156):

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.

Diante disso, formulamos o roteiro da entrevista para compreendermos como aconteceu o processo de transição de aluno para professor de educação infantil e quais os principais desafios, dificuldades e experiências encontradas no exercício da profissão, levando em consideração o público-alvo da pesquisa, o cuidado na elaboração das perguntas bem como na quantidade e sequência das mesmas, cientes de que no decorrer da entrevista, de acordo com a necessidade, poderiam surgir novas perguntas para possíveis esclarecimentos ou aprofundamentos de um determinado assunto, sem deixar de observar os gestos, o silêncio, um incômodo ou desconforto, uma emoção, a alegria ou satisfação, detalhes essenciais para alcançar o objetivo da pesquisa.

A esse respeito, Szymanski (2004, p.12) afirma que:

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado.

Desse modo, foi realizada uma entrevista piloto com uma professora iniciante de educação infantil no dia 1º de abril para identificar possíveis falhas ou

adequações quanto ao roteiro utilizado, considerando o período desde o contato inicial na escola com o convite para a participação da pesquisa, até a devolução da entrevista aos professores iniciantes.

3.4 PESQUISA DE CAMPO: O LOCAL DA PESQUISA

Inicialmente, a pesquisa com o professor iniciante de educação infantil seria desenvolvida em instituições da rede municipal de Campo Grande / MS. No entanto, devido às questões burocráticas e em decorrência do cronograma para a realização das atividades, optamos por desenvolver a pesquisa em um Centro de Educação Infantil localizado dentro de uma instituição de educação superior privada, instituição da qual eu fazia parte enquanto funcionária quando realizamos a pesquisa.

O Centro de Educação Infantil contempla um espaço amplo que atende crianças com idade entre quatro meses e cinco anos de idade, filhos de professores, funcionários, acadêmicos e comunidade do entorno, com atendimento nos períodos matutino, vespertino e integral.

O ambiente é acolhedor e proporciona diferentes espaços para as atividades que são desenvolvidas com as crianças pequenas, com uma estrutura que demonstra desde a chegada na escola, na recepção e atendimento, toda preocupação, cuidado e atenção que são dedicados à primeira infância.

No que se refere ao atendimento e a receptividade, todos os funcionários da instituição, da segurança até a recepção, a coordenação pedagógica, as professoras iniciantes participantes da pesquisa, bem como os demais professores da instituição, foram sempre cordiais e prestativos, o que fez com que nos sentíssemos a vontade e com liberdade para realizarmos as entrevistas e desenvolvermos a pesquisa.

Assim, em março de 2018 realizamos o nosso primeiro contato visitando a instituição para apresentar a pesquisa e solicitar autorização para aplicação da mesma, o que foi aceito prontamente. Em seguida, providenciamos a documentação necessária e aguardamos o contato confirmado a autorização da pesquisa.

Em uma conversa com a coordenadora da instituição, em decorrência da pesquisa ser desenvolvida com professoras iniciantes da instituição, fomos orientadas a ter uma conversa com elas e assim, apresentarmos e explicarmos a nossa intenção com a pesquisa para verificar a aceitação e disponibilidade para a realização das entrevistas.

Diante disso, no dia e horário marcado, conversamos com as cinco professoras que atendiam ao objetivo do nosso estudo, explicando o intuito da pesquisa, os objetivos e finalidades, bem como o compromisso com a ética e o sigilo nas informações coletadas e assim firmadas por meio do TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido conforme o Apêndice A.

Ao término da conversa, todas as professoras aceitaram participar da pesquisa e as entrevistas foram marcadas e realizadas em um espaço reservado dentro da instituição de ensino, entre os dias 06 e 19 de abril do presente ano.

Antes de iniciarmos as gravações em áudio, conversávamos com as entrevistadas, informando que caso não entendessem a pergunta formulada ou qualquer interrogação por nossa parte, poderiam interferir a qualquer momento, buscando sempre deixá-las a vontade antes de realizarmos a entrevista. Dessa forma, com o intuito de conhecer melhor as professoras entrevistadas, iniciamos a entrevista traçando o perfil profissional de cada uma conforme destacamos a seguir.

3.5 CONHECENDO OS SUJEITOS⁴ DA PESQUISA

Optamos por entrevistar cinco professoras iniciantes de educação infantil,⁵ pois atendem aos objetivos da pesquisa. Contudo, utilizamos os nomes fictícios Helena, Verinha, Elvira, Olga Maria e Maria Silvia com o intuito de preservar a identidade das professoras participantes⁶.

Formada em uma instituição privada de ensino presencial no ano de 2017, a professora Helena é Pedagoga, tem 24 anos, é noiva e não tem filhos. Não possui especialização, mas está no magistério há 4 anos, e há 2 meses atua como professora no CEI.

Professora Verinha tem 25 anos, é solteira e não tem filhos. Formada em Pedagogia desde 2015 em instituição privada na modalidade presencial, atua como professora desde então. Não tem pós-graduação, mas está no magistério há seis anos, quando iniciou na graduação.

⁴ A partir desse momento, em decorrência dos sujeitos da nossa pesquisa, utilizamos as palavras no feminino.

⁵ Para a nossa pesquisa, selecionamos as professoras iniciantes com até 3 anos de atuação, ou seja, o momento da entrada na carreira de acordo com a definição de Huberman (2007).

⁶ Os nomes utilizados na identificação das professoras são nomes fictícios, baseados em nome de ex-professoras da pesquisadora autora desse trabalho.

Com 22 anos, solteira e formada desde 2017 no curso presencial de Pedagogia em instituição privada, a professora Elvira não tem filhos. Atuante no magistério desde o início do curso há 4 anos, faz especialização em Educação Especial, assumindo uma sala de aula desde o término da sua formação.

Iniciando as suas experiências com a docência em 2010 como estagiária, pedagoga, casada e formada desde 2016 em curso presencial em instituição privada, assumindo uma sala de aula desde então, a professora Olga Maria tem 28 anos, uma filha de dois anos e faz especialização em Coordenação e Supervisão Pedagógica.

Mãe de três meninos, casada e com pós-graduação em Educação Especial, a professora Maria Silvia tem 40 anos, é formada em Pedagogia desde 2014, em instituição privada no curso presencial, atuando na profissão há 3 anos efetivamente, porém, a sua experiência com o magistério acontece desde 2011 quando iniciou a graduação.

Após identificarmos os sujeitos da nossa pesquisa apresentamos para a análise e interpretação dos dados, os resultados coletados por meio das entrevistas. Estes foram organizados em categorias de acordo com os objetivos da pesquisa as quais são: recordando as primeiras experiências de estágio na docência; As contribuições do estágio para a vida profissional; Motivações que conduziram à docência; A relação professora e gestão dentro dos espaços educativos; A professora iniciante e a professora experiente; A relação com os pais no processo educativo; Dificuldades, desafios e superações; O que dizem as professoras sobre a formação continuada; Programa de iniciação à docência e a permanência na docência, categorias que detalhamos a partir de agora.

DE ALUNA A PROFESSORA: O SER E O ESTAR NA DOCÊNCIA

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

A partir desse momento, apresentamos os relatos das cinco professoras entrevistadas, considerando o processo da escolha da profissão, bem como as dificuldades e os motivos que as fazem permanecer na docência a partir das recordações que vivenciaram em sala de aula com as suas experiências de estágio.

4.1 RECORDANDO AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NA DOCÊNCIA

A realização do estágio supervisionado para as entrevistadas comprehende como um processo para o início da docência, contudo, um relato chama atenção quando a professora afirma que não considera o estágio obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental, ao atribuir as atividades práticas desenvolvidas em sala de aula, considerando apenas a regência:

Você pode fazer aqui, só que você pode auxiliar a professora. [...] e aí ela falou: Pro, você pode ir dando visto? E eu corrixi tarefa que era do início do ano. Porque geralmente o estágio nas séries iniciais é no segundo semestre do ano, então eu corrixi tarefa do primeiro semestre que ela não tinha corrigido. E aí eu fiquei lá. Nossa eu me matei de tanto corrigir e dar visto, vê se tava certo, mas a oportunidade de ir na frente, ministrar uma aula, fazer, eu nunca tive, não tive. (Professora Elvira).

Considerando o relato acima, verificamos que como uma das etapas do estágio obrigatório, a regência é aguardada como uma atividade que não apenas avalia como também coloca a estagiária ainda que momentaneamente na posição de professora. Desse modo, comprehendemos a insatisfação da professora quando afirma que realizou o estágio obrigatório apenas na educação infantil, o que pode ser justificado facilmente por Cancherini (2009, p.150):

O estágio da professora foi um estágio de observação. Neste tipo de estágio o aluno assume uma postura passiva: assiste às aulas do professor da sala, auxilia o professor nas tarefas, às vezes toma conta da classe, isto é, controla o comportamento enquanto a professora se ausenta. Não foi suficiente para prepará-la para a prática. O estágio na formação inicial era concebido como atividade prática.

Por outro lado, a professora pontua dentro das suas experiências durante o estágio na educação infantil, o que mais chamou a sua atenção, destacando a importância do afeto e do trabalho desenvolvido com os bebês:

Eu acho que me marcou bastante esse mundo dos bebês... já tenho contato assim em casa [...], mas como tia, como prima [...] eu fiquei um pouco assustada, é, quatro meses eles virem pro berçário e aí ter esses horários que as mães têm que vir amamentar, e aí, e esse contato deles com as prof., [...] assim, a gente acha que é muito bebê ainda, mas ele já reconhece assim com quem eles têm mais afinidade assim, eles gostam mais. [...] eu não imaginaria que seria é.... dessa forma assim. Sabe, eu achava que era só o cuidado: Ah, venho aqui deixo o bebê e a prof. dá o mamá na hora certa, dá comida na hora certa, mas não que ia além disso... (Professora Elvira).

Ao analisarmos a rotina do berçário, podemos perceber que há um encantamento diante do que ela chama de “mundo dos bebês”, que para ela até aquele momento era desconhecido, mas ao mesmo tempo admirável, ao demonstrar a sua surpresa em relação aos cuidados com os pequenos. A respeito desses cuidados, Tristão (2004) denomina de sutileza, ou seja, a capacidade que a professora tem em identificar e realizar pequenas ações no cotidiano escolar, mas que são essenciais no que se refere aos cuidados com os bebês, desde a aproximação de uma criança das outras, até a percepção do clima para deixá-los mais confortáveis.

Dentre as experiências no início da docência, sejam estas por experiências oriundas do estágio obrigatório ou remunerado, por se tratar da educação infantil, identificamos situações que envolvem o cuidar e o educar na primeira infância, como um dos fatores que mais chamaram a atenção por parte das professoras entrevistadas, como o relato da professora Verinha ao iniciar o estágio remunerado no início da sua formação:

[...] eu lembro que quando eu entrei eram 18 crianças de 1 ano e pouquinho, onde algumas coisas elas eram totalmente dependentes da gente como alimentação, a questão do banho, e como elas estavam na fase do egocentrismo, existia muita a questão de disputa e no meio das disputas elas mordiam (risos) umas às outras e [...] nunca eu imaginei que uma criança mordia a outra, sabe, [...] como eu iniciei junto com a graduação, nem tudo eu sabia. As fases do desenvolvimento infantil, nada disso eu sabia. Então, eu entrei assim, caí ali dentro. (Professora Verinha).

O ambiente familiar é o primeiro local onde a criança se relaciona e cria os laços de afeto e carinho. Dessa forma, desde o início, ela está acostumada a receber todos os cuidados e toda a atenção de imediato, sendo que no seio familiar ela não precisa dividir o seu espaço, os seus brinquedos ou até mesmo aguardar

para ter uma necessidade atendida. Nesse sentido, segundo Conrado (2012, p.41): “Desobediência, teimosia, irritabilidade, autoritarismo, birra, mordidas e capricho são aspectos que fazem parte dessa fase, mas que devem ser controlados e mediados pelos pais ou responsáveis”.

No entanto, os responsáveis pela criança devem educá-las e orientá-las diante de tais acontecimentos, uma vez que atitudes e comportamentos autoritários e egocêntricos pertencem à vida adulta, tendo em vista que a criança ainda não comprehende e vivencia essa realidade e utiliza como forma de comunicação e expressão a mordida.

Nesse sentido, a criança ao iniciar na instituição educativa, em um ambiente totalmente distinto do qual está habituada, com pessoas que não fazem parte do seu convívio, é neste espaço que ela precisa se adaptar à nova rotina, com horários para alimentação, o momento do soninho, além da divisão do espaço e da atenção das professoras com os novos coleguinhas, rotina que causou admiração na professora Elvira diante do seu primeiro contato durante o estágio remunerado no início da graduação:

[...] Quando eu vi o banheiro adequado a eles sabe, o vaso sanitário pequeno, da altura deles, a pia, mesa, cadeira, assim tudo ao alcance deles, da realidade deles, eu fiquei assim muito... eu acho que muito encantada, eu quis muito conhecer esse lado. (Professora Elvira).

A disponibilidade e acessibilidade do mobiliário destinado às crianças vêm ao encontro dos estudos desenvolvidos por Maria Montessori, citados por Röhrs (2010, p.63-64):

Mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças. [...] Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarneida de tabuínhas laterais, laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha. Todos esses móveis devem ser baixos, leves e muito simples.

Contudo, mesmo que nos espaços de educação infantil existam os mobiliários adequados para atender às necessidades das crianças, ainda predomina o olhar do adulto sobre a criança e, nesse sentido, podem existir algumas situações na qual a criança é concebida como passiva e obediente, limitando as possibilidades quanto ao desenvolvimento da sua autonomia ou protagonismo:

A primeira foi aqui. Era o remunerado. [...] É.... foi muito esclarecedora né, eu quis tá dentro da sala de aula já justamente pra tá habituada às coisas

que acontecem dentro da sala de aula [...] como eu tava começando [...] eu me senti um pouco insegura, assim de ter o domínio de sala, até porque eles sabem que você tá entrando lá pra fazer o estágio e eu não sou professora deles, então já começa aí... eles ficam eufóricos, pra você chamar mais atenção, é mais difícil, manter eles mais quietinhos é mais difícil, eu sempre tive dificuldade mais nessa parte...de autonomia de sala, só assim, de domínio. (Professora Olga Maria).

De acordo com Sarmento (2015, p.72): “Os adultos caracterizam a infância pela aplicação de processos de administração simbólica das crianças, isto é, pela indução de normas de conduta, permissões e interdições e pela configuração de imagens sociais sobre a infância”.

Desse modo, ainda que de maneira implícita, no cotidiano escolar, podem existir comportamentos que direcionam para o ensino tradicional, sendo a professora a transmissora do conhecimento e a criança de educação infantil considerada como aluno, receptora e reproduutora desse conhecimento.

No entanto, a criança que está em constante processo de mudança não apenas no aspecto físico, como também cognitivo, afetivo e motor, a todo momento ela interage: com o seu próprio corpo, com o ambiente que a cerca, os adultos e outros pares, afirmado a sua posição como protagonista, independente das ações desenvolvidas pelo adulto.

Assim, considerando as experiências vivenciadas com as crianças durante o período do estágio, bem como o processo de constituição do ser professora, apresentamos as contribuições do estágio para a vida profissional das professoras de educação infantil.

4.2 AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA A VIDA PROFISSIONAL

Considerado como um dos componentes da matriz curricular do curso de Pedagogia, o estágio supervisionado permite a futura profissional o contato com a realidade escolar mediante as práticas de ensino e a análise documental, possibilitando a estagiária conhecer a instituição de ensino e as atividades ali desenvolvidas.

Contudo, sabemos que a experiência do estágio não é suficiente para atender as necessidades da professora iniciante, todavia, ela pode não apenas confirmar a escolha da profissão como também influenciar na sua prática docente mediante às dificuldades e superações vivenciadas.

Por isso, Medeiros, Silva e Melo (2012, p.10-11) destacam as contribuições que identificaram durante a realização do estágio supervisionado:

[...] o contato pessoal com o contexto educacional real (com todos seus conflitos e sucessos), sem dúvida essa é a principal contribuição. Das contribuições relevantes à construção de saberes para a docência, destacamos, ainda, a tomada de consciência por parte de nós futuros professores, de que as teorias estudadas no curso de formação são fundamentais, mas não são suficientes para o pleno exercício da docência. É imprescindível, assim, a imersão nos contextos reais de ensino, para vivenciar a prática docente mediada por professores já habilitados.

Nesse sentido, a professora Olga Maria demonstra em seu relato a importância da participação da família na escola com o objetivo de facilitar o processo de adaptação, desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas, experiência que ela traz para a sua prática docente:

[...] a gente amadurece muito, tem coisas que a gente vê na escola que você já sabe como você vai ter que lidar [...], a atenção com a família, a gente precisa saber ... como que a criança é tratada lá na casa dela, como que é o meio, o convívio social [...], porque que ela reage de algumas formas aqui na escola. É muito importante até demais a relação escola e família. É muito importante os pais participarem. A gente tem sempre uma atenção pra isso assim, aos detalhes [...] Eu trouxe isso pra mim. (Professora Olga Maria).

A professora ressalta a relevância do estágio a fim de vivenciar situações que poderão acontecer ao iniciar na docência, e considera que as experiências vividas contribuíram para a sua atuação nos dias de hoje, trazendo para a sua realidade o aprendizado na constituição da sua identidade docente.

Diante disso, segundo Nóvoa (2000, p.25):

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define os modos distintos de ser professor, marcado pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação... Processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

Ao mesmo tempo, refletindo sobre as contribuições do estágio para a sua formação, a professora Elvira considera que houve um avanço no seu desenvolvimento desde o início do estágio, tendo um novo olhar em relação à docência e ao seu trabalho enquanto professora, justificando o seu crescimento pessoal e profissional em decorrência da sua vivência e atuação, inicialmente como estagiária e, posteriormente, auxiliar, desde o início da graduação:

[...]eu amadureci bastante, tanto profissionalmente quanto pessoalmente, desde quando eu iniciei o estágio. [...] quando você inicia o estágio e aí

você se forma e é contratada como professora e você já tá atuando na área, você vê o quanto você cresceu, o quanto você se desenvolveu, o quanto você amadureceu [...] hoje eu tenho uma noção que eu sou outra [...] [...] E aí a gente vai amadurecendo, a gente vai desenvolvendo, a gente vai mudando [...] eu acho que o que mudou mesmo foi essa questão da cobrança, mais da responsabilidade mesmo [...] Agora eu não sou tia, eu não sou prima, agora eu sou educadora, sou professora. (Professora Elvira).

Dessa forma, a professora coloca em evidência o apoio que recebeu da gestão, com orientações e sugestões que contribuíram para o seu aprendizado e o aperfeiçoamento do seu trabalho. Do mesmo modo, considera que com o término do curso e as experiências do estágio, ao assumir uma sala de aula já como professora, a sua postura e as responsabilidades aumentam, principalmente quanto aos cuidados dos pequenos, pois ao contrário do que vivenciava em casa cuidando dos sobrinhos ou primos, agora ela é a professora, fazendo com que tenha uma nova forma de observar o processo formativo ao refletir sobre o seu trabalho.

De acordo com Barbosa e Amaral (2009, p.5):

A reflexão – na – ação deve ser entendida como atitude essencial ao trabalho do professor que objetiva uma educação consciente, contextualizada e transformadora. [...] É primordial que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma professor, refletindo sobre as teorias, as crenças, os valores que permeiam sua ação, desenvolvendo atitude de pesquisa com o objetivo de melhorar o processo de ensinar e aprender.

Portanto, seja com o seu desenvolvimento pessoal e profissional, com uma gestão participativa que envolve a instituição escolar e a família ou a partir do processo de reflexão sobre a sua prática pedagógica, o estágio supervisionado possibilitou a vivência dentro de um contexto escolar e ao mesmo tempo, a constituição do ser professora. Contudo, diante das experiências dentro desse universo da educação infantil, quais as razões que fizeram com que essas profissionais tivessem por opção em sua formação inicial, o curso de Pedagogia para exercer a docência? Essa é a reflexão que propomos a seguir.

4.3 MOTIVAÇÕES QUE CONDUZIRAM À DOCÊNCIA

A escolha da profissão docente pode ser motivada por familiares ou pessoas próximas que já exercem a docência, assim, as professoras trazem em seus relatos a mesma motivação: a professora, que a partir de sua postura seja ainda na infância

ou já na vida adulta, acaba por influenciar e motivar os seus alunos para a docência, ainda que essa descoberta aconteça em diferentes momentos ou fases da vida:

[...] eu sempre fui uma pessoa de muitas opiniões, até eu terminar o ensino médio, eu acho que eu já tinha passado pela minha cabeça uns 10 tipos de curso diferente, é tanto que quando eu terminei eu queria porque queria fazer Publicidade, queria, queria, achava legal, só que na verdade eu acho que eu nunca, eu nunca pesquisei a fundo na profissão pra saber o que realmente eu queria, o que realmente me interessava. E aí todo mundo falava da Pedagogia e eu: Ai dar aula pra criança, sério? (risos) Eu não sei se eu daria conta não. Por isso que nunca foi uma opção, nunca foi uma coisa que eu cheguei a pensar. [...] eu não achava que eu tinha o dom pra cuidar de criança pra falar bem a verdade. (Professora Helena).

Diante disso, ainda existe a concepção que para ser professora precisa ter dom, é uma missão ou vocação. Porém, segundo Barros (2015, p.96): “tornar-se professor não está vinculado à vocação, mas sim a um processo formativo complexo que inicia durante o curso de graduação e se estende ao longo de toda carreira profissional docente”.

Mesmo diante do receio por acreditar que não consegue lidar com os pequenos, a professora inicia o curso de Pedagogia na certeza que ao conhecer o curso e adentrar em sala de aula poderá confirmar se realmente seria esse o seu desejo ou não em exercer a docência. Para a sua surpresa, não apenas consolidou a escolha do ofício, como também mudou a sua visão em relação às crianças da educação infantil:

Ah, mudou nossa. [...] aí foi até que eu falei: Não, eu preciso ir pra sala, preciso ver se eu quero, se eu realmente levo jeito pra ir, e aí eu acabei indo, gostei e (risos) me apaixonei pelos pequenos. (Professora Helena).

Contudo, ao relatar as experiências de estágio obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental, percebemos uma identificação com as crianças maiores, tendo em vista que ao mencionar as vivências de sala de aula, ficou evidente a identificação e a vontade em atuar ainda que futuramente nos anos iniciais do ensino fundamental:

[...] eu fui ficar na escola municipal aí eu fiquei com um menino... com duas crianças que tem D.I.⁷ só que eles já eram do terceiro ano já. Aí tinha 9 / 10 anos. Aí lá o meu trabalho era mais assim.... de tá auxiliando nas atividades, fazendo as interferências, planejando, adaptando as atividades né... e como eles eram grau leve, então era bem tranquilo de lidar com eles.... [...] mas no ensino fundamental... eu achei que no fundamental, parece que eu me encontrei (risos) foi assim... foi muito bom eu ter ficado lá porque a professora conversava muito comigo, ela também me dava assim muita liberdade dentro da sala de aula sabe, pra ajudar ela, pra ajudar os

⁷ Deficiência Intelectual.

meus alunos pra fazer as cobranças necessárias [...] então era bem diferente assim... mas eu gostei bastante dessa fase... aí eu fazia algumas substituições em quarto ano, quinto ano, aí foi mais harmônico (risos). (Professora Helena).

Nesse sentido, compreendemos a identificação da professora com as crianças do ensino fundamental, em virtude da troca de experiências e do retorno quase que imediato que pode obter em resposta aos trabalhos desenvolvidos e do diálogo existente em sala de aula.

A respeito das oportunidades destinadas aos professores iniciantes, Brasil e Galvão (2012, p.331) afirmam que:

Como os profissionais em início de carreira frequentemente não podem fazer opção pela série, o que geralmente resta é a vaga na Educação Infantil. Há participantes que tiveram, neste segmento, a primeira ou talvez a única oportunidade de emprego. Assim, pode-se evidenciar que fatores econômicos, sociais e culturais acabaram por determinar a escolha desses professores pela Educação Infantil.

Por outro lado, a professora Verinha atribui a escolha da profissão a um sonho de criança, um sonho quase esquecido, mas que a professora conseguiu realizar inicialmente segundo ela, motivado por uma pessoa próxima que conheceu no seu antigo trabalho:

Eu lembro que... ser professora é meu sonho de infância, sabe? Quando, eu era criança eu, meus irmãos, meus primos, todo mundo queria ser professor, brincava de escolinha. Mas aí você vai crescendo, você vai ouvindo assim: Ah o professor não é valorizado, ah o professor ganha pouco [...] e aí esse sonho foi um pouco se desconstruindo. E aí eu lembro que [...] eu lembro que eu trabalhava e [...] sempre quando eu sentava com um senhor que ele era muito preocupado com o meu futuro... Eu tinha lá meus, eu lá 17 anos e ele falava assim: Olha o que você que fazer? E eu já tinha colocado na minha cabeça que eu queria fazer Fisioterapia [...] e eu lembro que quando eu falei que eu queria ser fisioterapeuta, ele falou assim: Olha, eu conheço um amigo ele é Fisioterapeuta [...] E quando a gente ligou pra ele, ele falou assim: Olha, Fisioterapia não é legal porque você investe muito e dificilmente você recebe [...] Ele acabou com o curso de Fisioterapia, não que eu não goste hoje de Fisioterapia, mas ele... ele era fisioterapeuta. E aí eu falei: Pronto, agora é que eu tô perdida mesmo. Aí ele – o senhor – falou assim pra mim: Bom, você poderia ser professora e eu ainda falei assim: Bom, esse era o meu sonho de infância. Aí ele falou assim: Por que você não inicia Pedagogia ou Letras e aí você vê o que você acha? E aí eu acabei optando por Pedagogia. (Professora Verinha).

Entretanto, por mais que fosse um sonho de criança ainda não era evidente a razão pela qual a professora optou por fazer o curso de Pedagogia. Desse modo, recordamos ao seu tempo de infância, para assim identificarmos o real motivo que a fez despertar para a docência. E qual foi a surpresa quando nos deparamos com o seu relato emocionado ao relembrar alguns momentos que marcaram a sua vida

quando criança, bem como a importância da professora e do seu papel nesse processo:

Eu ainda não tinha parado pra pensar nisso. Mas, quando você falou me veio a memória uma professora que eu tive quando tinha lá nos sete aninhos, mais ou menos, e eu lembro que a gente foi no final do ano, minha mãe nos levou lá pra pegar o boletim né. E eu vi que ela me pegou no colo – e eu já era grandinha pra tá no colo – e ela foi passeando comigo pela escola e aí ela falava com as outras professoras ah essa daqui é minha aluna ... e o carinho que eu tinha por ela era muito grande. E também... no quarto ano os meus pais se separaram, e aí eu lembro que tinha uma professora que ela chegou em mim [...] e ela falou assim: Olha, tá acontecendo alguma coisa com você, eu preciso falar com a sua mãe porque as suas notas caíram, elas foram lá embaixo. E aí ela conversou com a minha mãe – eu não falei pra ela que os meus pais tinham se separado – ela percebeu pelo meu desenvolvimento que acabou regredindo, e aí ela conversou com a minha mãe e ela me fazia bilhetinhos, dizendo que aquilo ia passar... e que Deus era comigo, então assim, poucas vezes eu tive uma relação assim... é bem íntima com algumas professoras, mas foram duas só na verdade, durante todos esses anos, mas foram coisas que me marcaram e talvez tenha sido por isso também o desejo de (risos) lecionar. (Professora Verinha).

Assim, ficou evidente não apenas o motivo da escolha da profissão diante da relação de afeto demonstrado por ambas as professoras, da mesma forma quanto a preocupação da professora e o seu trabalho desenvolvido no exercício da docência, desde a sua observação a respeito do baixo rendimento apresentado, até o acompanhamento com uma conversa com a mãe e a escrita dos recadinhos, atitudes consideradas como um diferencial na sua vida e que de alguma forma contribuíram para a profissional que é hoje.

Da mesma forma, para a professora Olga Maria, as suas motivações para a docência estão relacionadas às relações de afeto e carinho com algumas professoras, e além disso, a recordação de um ambiente acolhedor e que a professora considerava como a sua segunda casa:

[...] O que chamou bastante atenção, que me fez escolher mais a profissão foi da escola que eu vim. Que... Nossa!!! Era um lugar assim que a gente se sentia incluído mesmo, a gente era bem atendido, e os professores ... todos, todos, aquele carinho, na forma de tratar a gente, era uma escola assim que era a segunda casa mesmo, e aí eu escolhi por isso, começando pelo diretor que até hoje às vezes eu encontro [...], a gente lembra com um carinho, aquela coisa... por isso que eu escolhi. Eu tive uma professora na pré-escola que eu não esqueço dela até hoje. Na primeira série eu também tinha uma professora boa assim, então... por isso. (Professora Olga Maria).

Nesse sentido, a respeito das motivações de ambas as professoras, para Krueguer (2018, p.6):

A escola, por ser o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança, torna-se a base da aprendizagem se oferecer todas as condições

necessárias para que ela se sinta segura e protegida. Portanto, não nos restam dúvidas de que se torna imprescindível a presença de um educador que tenha consciência de sua importância não apenas como um mero reproduutor da realidade vigente, mas sim como um agente transformador, com uma visão sócio-crítica da realidade.

A Sociologia da Infância que considera a criança como um sujeito de direitos e protagonista da sua história, contrariando a visão retratada do século XV associando a imagem da criança à figura de um anjo, sendo portanto, doce, ingênua e pura. Contudo, há ainda nos dias de hoje essa visão de que a criança é limitada a essa docilidade e meiguice, principalmente na educação infantil. Assim, a partir dos relatos a seguir, apresentamos uma infância e a concepção de criança que não apenas é protagonista como também age, interage e interfere no meio social.

Ao conversarmos com a professora Helena a respeito do motivo que a fez escolher a educação infantil como campo de atuação, percebemos que está relacionado à possibilidade de inserção profissional, além de uma forma de reconhecimento, em virtude de ter concluído o curso recentemente e, em seguida, surgiu a oportunidade para trabalhar com as crianças:

É que a educação infantil ela é a que te dá a primeira oportunidade. Porque a educação infantil ela é mais... cuidado. Tem a parte pedagógica né, claro, porque o currículo exige muito essa parte pedagógica, mas assim é mais a parte do cuidar. [...] É uma oportunidade única sabe? É uma oportunidade que me deram aqui, eu recém formada, é igual eu falei, eu colei grau dia 25 de fevereiro, e acho que uma semana depois me ligaram daqui sabe? E eu falei: Gente, é a primeira oportunidade, não tem como eu deixar passar. [...] (Professora Helena).

Nesse sentido, da mesma forma que o fato de gostar de crianças não é o suficiente para a escolha da profissão e a permanência nela, a professora não associa o ato do cuidado na primeira infância como sendo este também um momento de educar, é uma postura pedagógica. Além disso, a necessidade não apenas de exercer a profissão como também de assumir uma posição social, faz com que ela esteja disposta ao novo e às outras oportunidades que possam surgir para a sua ascenção profissional.

De acordo com Chaves (2013, p.70):

[...] não é apenas o gostar de trabalhar com crianças que concretiza a escolha da profissão de educadora infantil, mas também, e sobretudo, as condições objetivas da existência, as condições de possibilidades que isso representa em relação à mobilidade social e econômica, a colocação no mercado de trabalho.

Além disso, o encantamento pelas crianças pequenas e a possibilidade de ter um contato maior nessa relação entre o cuidar e o educar, demonstram em um dos relatos, o carinho com que a professora fala quando se refere aos pequenos, atribuindo à afetividade a razão que a faz continuar como professora de educação infantil, local que ela considera como o seu lugar:

Eu sou uma pessoa muito afetiva, entendeu? Eu sou, sou extremamente toque, eu preciso pegar, eu preciso sentir, e eles também são assim. Então eu acho que casou sabe, essa questão [...] Então eu acredito que é mais essa questão do toque, da aproximação mesmo [...] Por conta também dessa afetividade então eu acredito que a educação infantil é o meu lugar por conta desse envolvimento [...] Acredito que aqui é o meu lugar por conta disso (Professora Verinha).

Diante disso, observamos a importância que a professora considera ao mencionar as relações de afeto e carinho desde a primeira infância. Essa importância pode ser justificada pelo fato da professora ter recebido ainda na infância por parte de pessoas próximas, a mesma atenção e dedicação que são demonstradas por ela hoje. Ao mesmo tempo, essa identificação com a profissão e especialmente com a educação infantil, faz com que não apenas ela permaneça na profissão, como também demonstra que atualmente, ela não pretende atuar em outra etapa da educação básica.

Assim, como forma de considerar o trabalho com a educação infantil com as suas particularidades envolvendo as questões destinadas a saúde e ao bem estar para o bom desenvolvimento dos pequenos, Duarte (2014, p.114) afirma que: “a relação entre afeto e cuidado é inerente ao trabalho do professor isso porque o produto do trabalho docente é imediatamente o outro”.

Como justificativa da sua atuação e identificação pela educação infantil em decorrência das diferentes formas de expressão, a professora Maria Silvia considera o afeto pelos pequenos, como um fator indispensável para a realização do seu trabalho, na certeza de que escolheu a profissão certa para exercer:

Inclusive até, quando eu fiz o estágio eu falei: Poxa vida, é isso que eu quero mesmo: os pequenininhos. Eu fiz o estágio tudo, gostei assim, a participação das crianças são mais assim no falar, em se comunicar né, mas assim eu sou mais... mais os pequenininhos mesmo. Eu me identifiquei com eles. [...] Eu acho que o afeto, principalmente no berçário, conta muito, porque eles ficam... tem criança que entra seis e meia e vai cinco horas embora. Então eles sentem falta desse aconchego, desse carinho (Professora Maria Sílvia).

O relato acima vai ao encontro da fala de Barbosa e Richter (2009, p.27), quando afirmam que “as crianças pequenas apreendem o mundo através dessas práticas culturais, isto é, a partir daquilo que fazem com elas e do que falam para elas: cuidados de higiene, alimentação, carinho, conversa, aconchego, segurança e confiança.”

Dessa forma, as relações de afeto e o fato de poderem atuar na profissão que escolheram, superam as dificuldades que enfrentam no dia a dia e justificam a sua permanência na docência na área da educação infantil. Contudo, o trabalho da professora de educação infantil não está limitado a sua relação com os pequenos, envolve o seu relacionamento diante da gestão escolar, o trabalho desenvolvido no dia a dia com os seus pares, a mediação diante das situações de conflitos para com os pais ou familiares e, sobretudo, no acompanhamento e desenvolvimento das crianças.

4.4 A RELAÇÃO PROFESSORA E GESTÃO DENTRO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

A gestão escolar envolve todos os membros que dela participam: a equipe pedagógica, professoras e crianças. Uma educação de qualidade, que tenha como objetivo a busca pela autonomia e o desenvolvimento das crianças nos aspectos social, cognitivo, afetivo e motor, deve proporcionar a elas momentos de lazer, de conhecimento e ampliação dos espaços a elas destinados, onde o educar e o cuidar são indissociáveis, rompendo com a visão assistencialista e tradicional do ambiente escolar que muitas vezes silencia e aprisiona as crianças dentro dos muros da escola.

A professora Elvira observa que enquanto estagiária a sua relação com a gestão era mais distante, tendo em vista que a exposição por meio de reuniões com os pais ou até mais com a coordenação pedagógica era de responsabilidade da professora regente. Ao assumir uma sala de aula, a sua postura muda, pois, é ela a responsável por se apresentar perante os pais, professoras e a gestão, sendo necessário para isso, uma boa comunicação e diálogo, principalmente porque agora ela é professora:

É, agora a gente tem mais contato do que antes. [...] eu ficava na sala e a professora que eu estava auxiliando tinha mais esse contato com a coordenação mesmo. Isso é normal. Só que agora [...] tudo muda. [...]

conversar mesmo com os pais, como conversar, de que modo, de que maneira, como chegar. Porque agora eu sou a professora. [...]. Eu acho que muda bastante. Muda bastante, porque agora você tá em outra posição... (Professora Elvira).

Nesse sentido, considerando que a gestão escolar tem o papel de orientar e acompanhar o trabalho da professora de educação infantil, bem como a preparação e a realização das atividades desenvolvidas, exercer a gestão democrática contribui para a elaboração de processos educativos, onde juntos comunidade, família e escola todos possam participar. Segundo Abramovay (2004, p.92): “uma gestão mais aberta e igualitária, na qual se processa maior integração entre a direção, os docentes e outros funcionários, parece ser fator decisivo para um bom clima escolar”.

Diante disso, não é uma questão de responsabilizar a família, a escola, o Estado ou a sociedade no que se refere à educação das crianças pequenas, uma vez que a educação acontece em todos os lugares e a criança aprende em todos os espaços sejam estes escolares ou não. Desse modo, a gestão escolar corresponde à divisão de responsabilidades onde cada segmento deve contribuir e fazer a sua parte.

Assim, a respeito do papel da gestão escolar diante do trabalho da professora iniciante, para a professora Verinha:

[...] tem auxiliado bastante [...] Você pode trazer a gestão com você e claro que dentro da sua sala é você, você conhece os seus alunos, mas eu procuro muito envolver elas [...] e elas também tem total liberdade, e eu tenho total liberdade de chegar lá na sala [...] e falar assim: Olha, eu quero fazer isso, porque elas me dão esse espaço sabe? E eu também dou espaço pra elas, porque eu acredito que elas também são responsáveis por aquelas crianças que estão ali dentro. Então eu acredito que a relação é boa, as orientações são excelentes, em relação a formação principalmente, elas investem em formação continuada, então eu tenho um apoio muito bacana da gestão. (Professora Verinha).

Atualmente muitos são os avanços quanto ao desenvolvimento das práticas escolares que originalmente traziam uma concepção de ensino elitista e tradicional, em decorrência da importância do papel exercido por professoras. Se anteriormente, a professora era vista como o centro das atenções, a detentora do saber, hoje, ela exerce um papel de mediadora entre os conhecimentos trazidos pelas crianças e o desenvolvimento do saber.

Para Conrado (2012, p.65):

Em cada fase, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental I, a postura do professor deve passar uma imagem positiva, assertiva, e transmitir confiança e segurança às crianças. Valorizar [...], fortalecer a autoestima, estabelecer vínculo afetivo, ajudá-los a desenvolver hábitos de cuidado com sua saúde e com o seu bem-estar, e fortalecer a interação social são pontos fundamentais que [...] deve incentivar para garantir e preservar a infância na escola.

A instituição educacional que tem como finalidade uma gestão participativa, deve proporcionar desde às crianças pequenas – tendo em vista que elas também fazem parte do cotidiano escolar – a autonomia e a possibilidade de expressar-se livremente, de ter voz e vez, respeitando assim o direito de ser da criança, compreendida como criança e não como aluno.

Nas palavras de Dal Soto (2013, p.9-10):

Esse entendimento supera certas visões de práticas presentes na educação infantil, que abrangem listagem de conteúdos obrigatórios, e/ou planejamentos por datas comemorativas. Gera um movimento que deve ser conquistado nas escolas de Educação Infantil, que perpassa a compreensão da criança como um ser ativo e não um ser passivo que apenas obedece aquilo que é pensado pelo adulto (professor). Vemos que na escola, muitas vezes em nome da “atividade” – ação considerada pedagógica, a criança é silenciada na sua capacidade de participação, não permitindo que ela se expresse e que se envolva em processos criativos, cumprindo apenas tarefas.

Refletir sobre a atividade da criança na escola é necessário ao se pensar as práticas educativas com crianças pequenas. Envolve pensar sobre as múltiplas possibilidades de descoberta, transformação e produção de conhecimento pelas crianças nesses espaços educativos.

Dessa forma, a participação das professoras na gestão escolar contribui tanto para o desenvolvimento da instituição educacional, como no aprimoramento e aperfeiçoamento do corpo docente que tem a autonomia para criar e desenvolver projetos e atividades individuais ou coletivas e refletir sobre a realização do seu trabalho e, como consequência, melhoram a qualidade no atendimento às crianças pequenas.

Por isso, conhecer e participar ativamente do cotidiano escolar, do seu movimento, as suas rotinas, ou seja, a realidade da escola é fundamental. Contudo, para que as ações no ambiente educacional sejam realizadas com qualidade, essas ações precisam não apenas serem planejadas, como também efetivadas na prática, pois se elas existirem apenas no papel, a escola transmitirá uma visão idealizadora, bem distante do que acontece na escola real.

De acordo com Rocha (2006, p.69):

O processo de tornar-se professora traz a ideia de continuidade; e a transição de estudante para professora solicita tanto o apoio da instituição

escolar quanto um modelo de gestão pedagógica preocupado com a apresentação à professora iniciante de um mundo por ela conhecido que, na especificidade do momento em que se encontra, chega como desconhecido.

Portanto, em defesa de uma gestão participativa e de uma realidade que considera o papel da criança como autor da sua história e onde a professora tem a liberdade para o desenvolvimento do seu trabalho, todas as professoras de educação infantil pesquisadas, ressaltam a importância do apoio e da participação da coordenação pedagógica, tanto no sentido de orientação, como também no que se refere à receptividade e ao acompanhamento da professora em início de carreira, conforme relata a professora Maria Silvia:

Foi a coordenadora. [...] Ela que me acolheu, me apresentou, levou para o berçário. Foi ela e a auxiliar de coordenação [...] me receberam muito bem [...] (Professora Maria Silvia).

Desse modo, observar e vivenciar o dia-a-dia da escola é papel da direção / coordenação. Porém, esse não é um papel exclusivo, mas deve envolver toda a equipe pedagógica e administrativa. Para que essa participação aconteça e a instituição escolar tenha o reconhecimento desejado, o diálogo pode contribuir para diminuir a “distância” entre todos que dela participam e com isso, os muros que cercam a escola sirvam não como barreiras ou obstáculos, mas como alicerces que fortalecem as relações pessoais no âmbito escolar, indo ao encontro da pesquisa de Barros (2015, p.105-106) ao considerar que:

Através dos depoimentos, todas as professoras afirmaram justamente que as relações de proximidade, trocas de experiências profissionais, apoio, ajuda, auxiliaram e aprimoraram muito o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Aliás, elas acreditam que essa relação de proximidade com outras professoras, diretores e coordenadores é essencial ao longo de toda a carreira docente.

Assim, o bom relacionamento entre a professora e a gestão escolar, permite não apenas uma aproximação entre a professora e a coordenação, como envolve também a participação dos demais membros da comunidade escolar, professoras, crianças, família e sociedade. Dessa forma, a gestão participativa contribui para o desenvolvimento do trabalho docente, da mesma forma que a relação entre a professora iniciante e a professora experiente, como veremos a seguir.

4.5 A PROFESSORA INICIANTE E A PROFESSORA EXPERIENTE

Assim como o período de mudança que a criança passa quando inicia na instituição de educação infantil, a professora iniciante ao adentrar no seu ambiente de trabalho também passa por processos de inserção com a sua nova rotina, a sua apresentação na instituição perante a coordenação pedagógica, as crianças da turma e outros pares.

Nesse processo, o papel da gestão escolar é fundamental, tendo em vista que ao acolher, ao dar voz e vez à professora iniciante e permitir que ela desenvolva atividades diferenciadas, com a utilização dos materiais diversos e a exploração dos espaços educacionais, poderá contribuir não apenas para a realização do seu trabalho, como também para o clima escolar.

Por isso, para Abramovay (2004, p.95):

No que se refere à valorização dos professores, muitos estabelecimentos têm investido em ações capazes de gerar um clima de satisfação entre eles, caracterizado por acolhimento, suporte e condições para que desenvolvam seu trabalho. Assim, o bom entrosamento, o coleguismo, a abertura e o incentivo a ideias novas tornam-se marcas importantes.

Diante dessa realidade, a gestão escolar vem modificando o seu posicionamento no que se refere à participação das professoras e demais membros da escola, uma vez que prioriza e leva em consideração as propostas de inovação e processos de mudança, estando aberta para novas sugestões.

A esse respeito, segundo Marcato (2015, p.5):

Seja o professor experiente ou iniciante, parece pertinente afirmar que há a necessidade de uma rede de colaboração para pensar as dificuldades e compartilhar os avanços da escola, permitindo que estes sucessos se tornem práticas consolidadas. Tais evidências caminham para a necessidade que o docente sente do respaldo de um trabalho colaborativo no início, porque ao enfrentar dificuldades intrínsecas ao ingresso na profissão, o novo professor precisa construir uma série de conhecimentos específicos para a sua atuação. Existem conhecimentos aliados à prática pedagógica que não são aprendidos em cursos de formação, mas que podem ser desenvolvidos por meio do contato e do diálogo com outros colegas de profissão mais experientes.

A professora está em constante processo de formação e aprende a todo o momento, diante disso, apresentamos o relato da professora Verinha que considera fundamental a troca de experiências entre professoras iniciantes, professoras experientes, auxiliares e estagiárias como forma de aprendizado independente da sua posição ou hierarquia:

[...] Eu não tenho vergonha nenhuma de chegar num professor que tem mais tempo do que eu e pedir ajuda a certas coisas. Mas isso acaba sendo ao contrário às vezes, sabe? Eu percebo que às vezes aqueles professores que têm experiência, eles acabam vendo o meu trabalho legal, eles pedem ajuda sim, e tem uma troca muito bacana. Não é porque eu tô iniciando agora, que eu também não tenho algo a ensinar pra eles. E isso eu percebi muito esse ano, esse contato com outros professores. Em relação a auxiliar e a estagiária [...] eu tento ter uma postura mais séria, mas ao mesmo tempo tento ser carinhosa com elas também. Porque eu acredito que quando [...] você envolve aquela pessoa você faz com que ali crie um relacionamento entre você e ela, e com certeza vai fortalecer o trabalho. [...] Então assim, eu prefiro fazer com que elas entendam que educação é isso, é por meio do carinho, da conversa, é assim. (Professora Verinha)

Assim, é a empatia e o profissionalismo que também fazem parte da profissão docente. Por isso, a professora acredita que a partir do diálogo e uma boa comunicação e atenção umas com as outras, as coisas acontecem, e como consequência isso acaba interferindo no seu trabalho, nas relações que constrói e no clima escolar, e que todas possam desenvolver o seu trabalho ao mesmo tempo de maneira satisfatória e prazerosa. De acordo com Tardif e Lessard (2011, p.185):

Vários professores dizem ter-se beneficiado, no início da carreira ou na atribuição de uma nova função, com o suporte de um colega de experiência, com uma espécie de mentor informal. Essa colaboração parece ter sido extremamente preciosa para esses professores. Às vezes, os noviços procuram um professor experiente para pedir dicas ao seu planejamento, sua pedagogia, seu modo de trabalhar. Em certos casos, os professores experientes precisam ajudar os jovens a preencher as lacunas de sua formação universitária. Sobre isso, os jovens professores falam muitas vezes de apoio moral ou de suporte em sentido geral, que soa como uma forma de encorajamento.

Da mesma forma, a professora Elvira ressalta todo o apoio e disponibilidade das professoras experientes, que estão sempre por perto e prontas para ajudá-la no que for preciso, demonstrando assim o bom clima escolar na relação entre as professoras experientes e a iniciante:

[...] eu sempre tive o apoio, e sempre elas conversam comigo: [...] como que tá lá na sala, você tá gostando, como que é? Eu sempre tenho esse contato, sabe, esse apoio delas em questão: Ah, se você precisar de alguma coisa a gente tá aqui, a gente conversa. (Professora Elvira).

O sentir-se acolhida e a vontade diante de seus pares, acaba por trazer segurança e confiança para que ela desenvolva o seu trabalho com tranquilidade, ciente de que se preciso for, receberá o apoio e ajuda das outras professoras.

Considerando as palavras de Tardif (2000, p.20), o apoio recebido dos pares no início da carreira, fortalece os conhecimentos adquiridos durante a sua formação e o olhar da professora iniciante para a profissão quando afirma que:

[...] a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar. Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes.

O mesmo sentimento de aceitação e cordialidade foi percebido pela professora Olga Maria, que em sua fala intensifica a importância do bom relacionamento e da cordialidade entre elas, esclarecendo dúvidas demonstrando assim não apenas a sua identificação com a docência, como também com o trabalho que realiza com as crianças pequenas:

[...] eu tive a sorte de entrar numa turma em que a gente se deu muito bem, desde o início eu e elas, porque elas já tavam desde o começo com as crianças, então eu entrei, elas me receberam bem, tudo o que eu tinha dúvida elas sempre me ajudaram... até hoje, faz poucos meses que a gente tá junto, mas a gente se identificou muito. Foi muito bom. [...] até as meninas estagiárias e auxiliares [...] todas são pro...não tem isso de Ah, eu sou a formada e ela não é, ela é minha auxiliar. Não, ela é pro também. [...]. A gente é igual, eu fui estagiária também, tive as mesmas dúvidas e é assim, tudo bem. (Professora Olga Maria).

Nesse sentido, o que nos chama atenção é a liberdade que todas as professoras têm para realizarem o seu trabalho, isso porque de acordo com o relato da professora Olga Maria, todas elas são professoras, independente se já está formada ou não, o que faz com que todas elas se sintam envolvidas e participantes nesse processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Desse modo, observamos a partir dos relatos que a relação entre a professora iniciante e a experiente é cercada por momentos de interação, diálogo e reflexão, pois em todos eles, as professoras destacam uma boa relação e um diálogo que promovem o bom andamento do trabalho. Contudo, nem sempre essa relação de cordialidade é percebida segundo as professoras na relação com os pais, conforme demonstramos a seguir.

4.6 A RELAÇÃO COM OS PAIS NO PROCESSO EDUCATIVO

A participação dos pais na vida escolar dos filhos é fundamental, bem como o bom relacionamento entre a família e a comunidade escolar, pois é a partir desse contato que tanto os pais como as professoras podem conhecer mais as crianças e identificar alguma diferença no comportamento ou diante de uma situação

inesperada, como por exemplo, uma criança que é comunicativa e de repente sem qualquer justificativa aparente, fica quieta ou isolada das demais crianças.

Diante disso, a professora Verinha descreve a sua experiência nessa relação com os pais desde o primeiro contato, ressaltando a importância do cuidar e o educar das crianças, uma afinidade com os pequenos que refletiu diretamente no desenvolvimento do seu trabalho:

[...] enquanto estagiária eu tinha pouco contato com os pais. Porque quem conversava na maioria das vezes era a professora mesmo, mas eles acabavam me conhecendo porque as crianças falavam, entendeu? Eles aprendiam a falar uma coisinha ou outra e não tem jeito, eles se apegam muito, e aquilo que eles veem em casa eles falam na escola e o que eles veem na escola eles falam em casa. Então aí as vezes ia uma curiosidade de perguntar assim: Quem é a pro [...] Fulano fala dela em casa, ciclano fala dela em casa [...] e eles sempre falam de mim em casa, a maioria das vezes, então às vezes eles me apresentam antes de mim mesma, sabe? Então às vezes vem essa curiosidade aí. Por exemplo: fulano só entra com a pro [...], cadê a pro [...] Aí eu ia lá na frente, aí é que eu ia conhecer o pai [...] e ele falava assim: Bom, ele só quer entrar com você, então é sinal de que você tem sido legal com ele. E aí a criança entrava comigo e aí começava aquela relação de carinho, não só com a criança, mas com o pai. (Professora Verinha):

Contudo, a relação dos pais com as professoras e a gestão escolar nem sempre é fácil, pois diante da realidade de muitas famílias, nem sempre elas participam de reuniões, festividades e acompanham o desenvolvimento e as atividades desenvolvidas pelos filhos, conforme o relato da professora Verinha:

As relações foram ficando um pouco mais em conflito assim em relação ao pai, enquanto professora. Enquanto estagiária, enquanto auxiliar nunca, nunca, nunca. Mas agora, enquanto professora, quando você tem o papel de muitas vezes chamar o pai e falar assim: Olha eu tô tendo dificuldade com o seu filho em relação a isso. Mas enquanto estagiária sempre foram relações muito boas e que são guardadas até hoje. (Professora Verinha).

Desse modo, a fim de minimizar possíveis conflitos com os familiares ou responsáveis, o cuidado e a maneira de se expressar nesse contato com os pais, pode se tornar um fator decisivo para que a professora consiga não apenas desenvolver o seu trabalho como também envolver a família nesse processo e assim, tendo como base o diálogo e a escuta, a família e a instituição de ensino contribuem para o desenvolvimento e aprendizado dos pequenos conforme observa Lopes (2014, p.67):

Atualmente eu sempre inicio uma conversa com os pais elogiando algo de bom que enxergo em seus filhos, porque comprehendi que os pais não querem ir à escola para ouvir reclamações ou queixas sobre seus filhos. [...] Dessa forma, os pontos negativos serão recebidos pelos pais com maior

facilidade, ou seja, potencializa a mobilização da família para colaborar com a escola no processo educativo.

Com isso, percebemos a importância do trabalho da professora no processo entre o educar e o cuidar dos pequenos, ao mesmo tempo em que com a formação inicial assumindo uma sala de aula, aumentam as suas responsabilidades, sendo que a qualquer incidente que aconteça com as crianças, a professora é a responsável por justificar e se responsabilizar pelo ocorrido. No entanto, esse contato inicial também é relatado como um momento tranquilo e natural, principalmente quando as outras professoras acompanham e fazem essa mediação e apresentação aos pais, como foi a experiência da professora Helena:

[...] eu achei bem tranquilo, porque no primeiro dia eu fui entregar até algumas crianças e era um momento que tinha bastante pais aqui aí eu falei com todo mundo de uma forma geral, aí eu me apresentei e aí as professoras conforme elas iam entregando as crianças elas já falavam: Ô, nós temos uma professora nova, que entrou no lugar da outra pro e tal... [...] Mas assim ... Foi bem receptivo também os pais, todos eles assim. (Professora Helena).

Nesse sentido, o relato da professora Helena vai ao encontro da experiência vivenciada por Lopes (2014, p.88), que coloca em evidência o trabalho em conjunto da gestão e demais professores no processo de adaptação e socialização do professor iniciante: “[...] desde minha chegada, a escola agiu de modo a proteger meu trabalho. Garantiram aos pais que eu era apta a realizar meu trabalho, que possuía formação para tal e que continuo em formação por opção”.

Da mesma forma, o tempo de experiência desde estagiária pode permitir um contato maior com a família, pois, ao mesmo tempo em que a professora acompanha o desenvolvimento da criança, muitos pais também participam do desenvolvimento da futura docente, como demonstra a professora Maria Silvia:

Na verdade eu era auxiliar, [...] eu já tava muito tempo com o pessoal, todo mundo me conhece, conhece o meu serviço, foi fácil até [...] não tive muito essa dificuldade, [...] foi mais fácil pra mim, [...] os pais me receberam super bem [...] então é bem legal, é bem gostoso você ver as crianças que se formaram, que o pai vem, que cumprimenta e na época eu era estagiária, então os pais eles veem esse retorno também, eles falam assim: Nossa, você já é professora, legal. Dá os parabéns. [...] eles sempre agradecem. (Professora Maria Silvia).

Desse modo, a partir do relato acima, percebemos por parte da professora uma satisfação quanto à realização do seu trabalho, principalmente quando se refere ao acompanhamento e desenvolvimento das crianças no decorrer dos anos,

ao mesmo tempo em que atribui aos pais o reconhecimento do seu trabalho e fortalece o vínculo com os familiares que vivenciaram o seu processo formativo: desde estagiária à professora.

A esse respeito, de acordo com Duarte (2014), o sentimento de gratidão por parte das crianças e dos pais permite ao professor o retorno quanto ao desenvolvimento do seu trabalho, que pode se manifestar um tanto cansativo, seja no aspecto físico ou emocional.

Portanto, é a partir desse contato com os pais que as professoras podem estreitar as relações entre família e a instituição de educação infantil e assim surgirem experiências que trazem benefícios para a família, para as professoras e, principalmente, para a criança que desfruta de momentos de lazer e aprendizado de forma saudável e que é o bem maior na vida de seus pais e para a sua família, mesmo que as dificuldades e os desafios para professoras iniciantes e experientes não deixem de existir, mas que podem ser superados como destacamos abaixo.

4.7 DIFICULDADES, DESAFIOS E SUPERAÇÕES

A experiência como estagiária na educação infantil ainda que contribua para o a inserção na docência, não isenta a professora iniciante das dificuldades e desafios no processo de adaptação ou realização do seu trabalho, tendo em vista que enquanto professora as atribuições e responsabilidades aumentam, ao mesmo tempo em que surgem as dificuldades e os desafios a serem superados, como destaca a professora Helena:

[...] acho que a parte de planejamento assim, eu acho que foi o que me pegou um pouquinho mais sabe? [...] porque aqui é assim: como são três professoras, cada professora fica uma semana no planejamento [...] Então foi um pouco novo pra mim [...]. (Professora Helena).

O relato da professora Helena está associado às suas primeiras experiências na instituição e o início da docência, pois, embora tenha vivenciado algumas experiências durante a graduação como no estágio por exemplo, e mesmo atuando como estagiária em outras instituições de ensino, essas vivências não foram suficientes para garantir segurança e confiança no momento da preparação do planejamento, dificuldade que não é sentida apenas pela professora, isso porque segundo Delgado (2015, p.73) “sobre a autonomia e segurança no momento de

elaborar e desenvolver o planejamento, a maioria mencionou que não se sentem seguras, apesar da experiência do magistério”.

Para a professora, o planejamento foi considerado como a principal dificuldade ao ingressar na sala de aula, contudo, a professora acrescenta como dificuldade inicial a identificação com o choro, visto que nem sempre pode ser atribuído como carência, mas, como um cuidado e uma atenção da professora de educação infantil para com os pequenos:

[...] porque muitas vezes você acha que a criança Ah chorou, ela só chorou porque quer colo. Não, às vezes é uma dorzinha, até com os maiores, às vezes eles não falam, eles só choram, mas às vezes tá passando por alguma dor, alguma coisa que tá passando dentro de casa... tem muito isso. (Professora Helena).

Dessa forma, a dificuldade encontrada pela professora a respeito da identificação com o choro das crianças vai ao encontro da pesquisa de Chaves (2013, p.85-86), quando afirma que “em seus relatos, as professoras retrataram os desafios que enfrentam no início da carreira profissional. [...]. Entre estes, o lidar com as questões de rotina próprias do seu trabalho, como o comportamento das crianças (mordidas e choro) [...]”.

Diante disso, além das dificuldades apontadas pela professora, ela identifica a hora da troca como um desafio a superar, uma vez que tem receio quanto ao processo, isso não significa que ela não participa deste momento, mas em caso de escolha, ela prefere evitar, como observa a seguir:

Eu acho que fazer troca (risos) fazer troca. Eu falo muitas vezes: Gente, olha eu faço tudo, eu limpo tudo, mas agora ai troca, troca... vamos evitar (risos), vamos evitar. Ai eu não sei... sempre foi assim, nos anteriores, nas outras escolas, eu tive... ranso por troca. Assim, eu faço numa boa, mas se eu puder optar (risos) [...] (Professora Helena).

Esse fato nos chama atenção, pois diante das inúmeras dificuldades que possam existir no período de iniciação à docência como o domínio do conteúdo, a própria questão do planejamento, a adaptação enquanto professora diante da gestão, dos pares e da família, a professora destaca a hora da troca como um desafio que tem a superar.

Contudo, a mesma dificuldade é mencionada na pesquisa de Chaves (2013, p. 74), conforme o relato das professoras: “[...] quando o professor lembra que tem que trocar fralda das crianças ele desiste”. “[...] Tem que trocar fralda, limpar o nariz. É o momento que ela vai decidir se quer isso, ficar ou não. A maioria sai, desiste”.

Assim, ainda que durante a formação inicial a futura professora não vivencie ou participe dessas experiências destinadas aos cuidados na vida da criança como a alimentação, a troca e o banho por exemplo, são atividades e momentos essenciais para os pequenos e fazem parte das atribuições da professora de educação infantil, cuidar e educar.

Do mesmo modo, a professora Verinha considera que a principal dificuldade e um desafio a superar está na cobrança pessoal quanto ao seu desempenho como professora, que para ela, tem o lado positivo, uma vez que pode identificar um comportamento ou uma situação diferente do cotidiano, como também tem o lado negativo, ao atribuir o insucesso de uma atividade ao seu fracasso como profissional, como descreve a seguir:

Eu acredito que uma das minhas maiores dificuldades hoje [...] sou eu mesmo, [...] eu cobro muito de mim às vezes, tenho esse defeito. As vezes por um lado é bom porque faz você dar o melhor de si mesmo, mas por outro lado não, porque você vai se culpando pelas coisas que não deram certo. É, hoje eu tô com uma sala que eles estão um pouco quanto agitados, eu percebo alguma dificuldade de concentração que prejudica o desenvolvimento de qualquer atividade e aí às vezes eu fico me cobrando e eu falo assim: Será que eu tô fazendo certo, onde será que eu tô errando [...] E aí eu tenho medo de chegar lá e ainda não conseguir, eu fico sofrendo por antecédência, por isso que eu digo que essa é a maior dificuldade: sou eu mesmo [...]. (Professora Verinha).

A esse respeito, de acordo com Brasil (2015, p.98) “lidar com os desafios e a complexidade da atividade docente exige conhecimentos, maturidade, dedicação, empenho e, sobretudo, comprometimento pessoal”.

Com isso, o fato da professora reconhecer como principal desafio a cobrança pessoal, faz com que ela reflita sobre as suas ações, no entanto, o medo da frustração por algo que pode dar errado e não foi planejado ou calculado por ela, ainda é superior a qualquer dificuldade.

Nessa perspectiva, Marcato (2016, p.87) destaca a importância do apoio pedagógico no período de iniciação docente, considerando que o professor precisa refletir, ter uma dedicação, um esforço e um empenho diante do seu trabalho, porém, a gestão escolar assim como todas as pessoas que fazem parte da instituição de ensino, têm um papel fundamental nesse processo, pois a autora afirma que “ao ingressar na escola, o docente continua em formação, que não deveria ser pensada apenas pelo iniciante, mas por um trabalho colaborativo na escola”.

Ao mesmo tempo, a professora Olga Maria acredita que ter o domínio de sala, é a sua maior dificuldade, pois em virtude de as crianças ficarem o dia inteiro, é diante dos momentos de brincadeira em que elas ficam mais agitadas e ativas:

Dificuldade pra mim ainda é o domínio mesmo (risos). Porque tem dia que tá tranquilo, que eles tão bem, mas eu já tenho entendido muita coisa assim. [...] na minha sala é maternal, no período da manhã eu consigo trabalhar atividade com eles, mas no período da tarde não, porque eles ficam o dia inteiro. Então assim, no período da tarde eu tenho que trazer eles pra fora, eles não podem ficar o tempo inteiro dentro daquela sala ali pequenininha. [...] Então a gente tem dia que a tarde eu tenho que fazer atividade de brincadeira com eles, não tem como. Só assim. (Professora Olga Maria).

No entanto, precisamos considerar que a brincadeira faz parte da educação infantil, assim como os momentos de lazer, de jogos e brincadeiras para o aprendizado das crianças. Nesse sentido, proporcionar a interação ao ar livre seja em atividades no parque ou em contato com a natureza, contribuem não apenas para o seu desenvolvimento como também para a socialização entre elas e o ambiente onde estão inseridas.

Em contrapartida, o que a professora considera como maior dificuldade o domínio da turma, pode ser justificado em decorrência do período de atuação com a iniciação na docência, contudo, dificuldade que é superada com o tempo, conforme assegura Reis (2013, p.91-92):

A experiência, neste sentido, possui forte relação com a identidade do professor e a aquisição de saberes, pois se refere a um processo histórico, temporal, adquirindo traços de sua identidade profissional: conhecimentos do trabalho, domínios de situações cotidianas, facilidade na realização de atividades e sentimento de pertencimento ao coletivo do trabalho. Assim, a experiência não é apenas uma fonte de conhecimentos, mas também um recurso estruturador da personalidade do profissional, de seu “eu-profissional”, um recurso adquirido e mobilizado na história do trabalhador, que se torna aquilo que faz.

Dessa forma, mesmo diante das dificuldades apresentadas e dos desafios a serem superados, as professoras ainda que com restrições, conseguem e aprendem a lidar com esses momentos. Além disso, a dedicação e o estudo são para elas fatores que contribuem para entender melhor as crianças e com isso, desenvolverem um trabalho mais completo tendo como base a formação continuada.

4.8 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

O processo de formação faz parte da vida do ser humano por meio das relações e interações que acontecem em todos os lugares no dia a dia, tanto em conjunto como individualmente. Diante disso, a professora Helena ressalta o trabalho desenvolvido pela instituição de ensino envolvendo profissionais das diversas áreas do conhecimento, contribuindo para a sua experiência profissional:

[...] porque qualquer coisa sempre tem alguém da educação física, alguém da nutrição, alguém da enfermagem por aqui... então, tem muito essa troca de experiência [...] (Professora Helena).

Nesse sentido, a professora está em constante formação e quando a instituição promove essa vivência e a troca de experiências entre seus pares, ela permite não apenas a interação entre os membros que dela participam, como também o sentimento de pertencimento e identificação com o ambiente escolar, principalmente no que se refere as professoras iniciantes.

De acordo com Ferreira (2017, p.87):

O apoio entre os pares – professor iniciante, experiente, gestores, alunos, funcionários e outros – possibilita a construção de sentimentos como: confiança, segurança, comunhão. Esse é um importante elemento da dimensão da constituição profissional, já que a formação continuada se faz também a partir da colaboração, das aprendizagens trocadas entre os sujeitos aprendizes em horários de encontros fora da sala de aula, em momentos de atividades complementares, planejamento, horário de trabalho pedagógico coletivo etc.

Da mesma forma, ao proporcionar momentos de formação integrada e com flexibilidade para que as professoras participem de eventos voltados para a educação, ela contribui para a construção e a troca de conhecimentos ao promover discussões e debates em palestras, oficinas, congressos e seminários que realiza como relata a professora Verinha ao destacar que a instituição educativa tem uma preocupação com a formação das professoras e um espaço destinado para os momentos de formação:

Assim, eles são bem atentos em relação a isso. [...] quando sai um evento, eles colocam duas ou três professoras pra ir participando [...]. O último mesmo eu fui, que foi A importância do investimento na primeira infância, aí foi eu e mais duas professoras. Então eles sempre vão encaminhando. [...] Como faz parte da instituição, costuma ser na sala 2 da biblioteca. (Professora Verinha).

Contudo, a formação continuada está além dos momentos de formação promovidos pela instituição, assim como das relações e interações com os seus

pares, pois, ela faz parte de todo o processo de ensino e aprendizagem e inclui não apenas o trabalho desenvolvido, como a análise, a avaliação e reflexão sobre as práticas que realiza.

A esse respeito, Lima (2014, p.28) afirma que:

[...] a formação continuada perpassa o processo do aprender a ensinar, situações e vivências de aprendizagem da docência e de reflexão individual e coletiva sobre e na ação docente, ou seja, trata-se de formação que se efetiva em serviço, por meio da qual permite refletir sobre o que se sabe fazer na prática, aprendendo a ensinar ensinando [...].

Do mesmo modo, a professora Elvira destaca o cuidado e a preocupação que a instituição tem para com as professoras, uma vez que ele tem a oportunidade de aprimorar os seus estudos ao mesmo tempo em que interage com os seus pares e compartilha as experiências e os conhecimentos adquiridos, como relata a professora:

[...] nós temos a oportunidade de não só fazer uma segunda graduação, mas se especializar [...] e sempre tem algum curso, alguma palestra que coloca no grupo e aí pergunta quem quer, se várias pessoas quiserem, tem um sorteio, porque também não dá pra sair todo mundo. [...] A instituição pensa muito nessa questão sim.

[...] Eu penso como positivo sim pro nosso crescimento, porque a gente não cresce só profissionalmente [...] Aqui tem essa questão, esse contato, esse diálogo, essa troca [...]. Aqui tem muito esse olhar, não somente pra criança, mas sim pra nós mesmos. (Professora Elvira).

Assim, observamos a partir do relato a importância desses momentos de interação e aprendizado, principalmente para as professoras iniciantes, que vivenciam essas experiências pela primeira vez e têm a possibilidade de seja individualmente ou com o auxílio e a contribuição dos seus pares, refletir sobre o trabalho que desenvolve e sobre as práticas educativas.

Por isso, Barros (2015, p.59) considera que:

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

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

Daí a importância do investimento de ambientes formativos aos professores, seja nas instituições em que atuam, nos cursos de formação continuada, em eventos acadêmicos, bem como em ações que auxiliem a inserção do

professor na carreira docente oferecendo suporte também para o desenvolvimento de sua atividade prática e reflexiva.

Desse modo, o reconhecimento das professoras a respeito dos espaços oferecidos pela instituição e destinados a formação docente, permite a possibilidade para que gestores, professoras experientes ou iniciantes e demais membros da instituição compartilhem experiências e reflexões sobre as práticas de ensino, fazendo com que o período de adaptação da professora iniciante seja mais tranquilo, uma vez que nesse contato ela adquire conhecimento e edifica a base da sua experiência que com o tempo vai resistindo e superando as dificuldades e os desafios que possam existir. Diante disso, a professora Olga Maria descreve momentos de formação vivenciados na instituição e as contribuições para a sua vida profissional:

Então, aqui a gente tem muitas oportunidades de cursos: seminários, congressos. Tem contribuído muito assim. [...] a gente tem reuniões as quintas-feiras, que acontecem na sala de amamentação, que é um lugar tranquilo, a gente tem as reuniões por mês, no último sábado do mês a gente tem a nossa formação. [...]. Contribui muito porque geralmente ela traz mestres, professores que dão aula a noite ou de dia aqui, voltado para o tema, que [...] ajudam, auxiliam eles no processo de aprendizagem [...]. (Professora Olga Maria).

Com isso, percebemos que a formação continuada promovida pela instituição envolve não apenas as professoras iniciantes ou experientes do Centro de Educação Infantil, uma vez que em alguns momentos, os diálogos e partilhas são motivados pelas professoras da graduação, o que pode estreitar as relações e os caminhos sobre as vivências que acontecem nas salas de aula do curso de Pedagogia e as práticas no ambiente da educação infantil.

De acordo com Imbernón (2010, p.69):

A formação continuada deve possibilitar: o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento coletivo de processos metodológicos e de gestão, a aceitação de indeterminação técnica, uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da autoestima coletiva e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas.

Assim, a instituição educativa torna-se espaço de formação que permite a possibilidade de uma formação inicial, a especialização dos estudos por meio de uma segunda graduação, de uma pós-graduação ou cursos de formação em todas as áreas da educação e participação em grupos de pesquisa. Além disso, a instituição destina um espaço para a formação das professoras, além de

proporcionar palestras, seminários e congressos nacionais e internacionais de forma interdisciplinar, com a participação das professoras nesses eventos, como também a possibilidade de publicações e troca de experiências com a participação em oficinas inclusive com profissionais de outras instituições de ensino, contribuindo assim para o processo formativo de ambos, assim, o CEI está vinculado a uma Universidade, com uma equipe multidisciplinar que propicia parcerias além dos programas de iniciação à docência como o PIBID que destacamos a seguir.

4.9 PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Iniciativas destinadas a atender as necessidades das professoras em início de carreira como o PIBID e a Mentoria, podem contribuir para o processo de inserção ao novo ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que permite a troca de conhecimentos e vivências entre professoras iniciantes e experientes. Contudo, embora essas iniciativas tenham a sua aplicabilidade em âmbito nacional e internacional, ainda são pouco divulgados nas instituições de ensino, conforme o relato da professora Helena a respeito do PIBID:

[...] o PIBID eu ouvi falar quando eu estudei aqui, uma vez eu comecei a fazer Letras, mas até hoje eu não sei exatamente como que é. (Professora Helena).

Do mesmo modo, a professora Verinha informa desconhecer o assunto, no entanto, posteriormente, ela menciona programas de iniciação científica e grupos de pesquisa associando aos referidos programas de apoio a professora iniciante:

Não. Não tenho. Ah eu já ouvi falar no PIBID, no PIBIC⁸. Aí também tem [...] não sei se é iniciação à docência, é sobre assuntos da educação infantil, GEFFEI⁹ [...] eu gosto muito de ir.... Eu lembro que eu queria muito fazer,¹⁰ mas sempre dava no meu horário de trabalho [...]. (Professora Verinha).

Assim, identificamos em ambos os relatos a falta de esclarecimento e ou de informações, ou seja, falhas de comunicação das instituições de ensino superior ao dialogar com as alunas no período da graduação, o que pode fazer com que concepções equivocadas ou imprecisas sobre os programas possam acontecer.

De acordo com Rabelo (2016, p.38):

⁸ PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica.

⁹ GEFFEI – Grupo de Estudo Educação Física Educação Infantil.

¹⁰ Nesse momento ela se refere ao GEPDI – Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância.

[...] o PIBID busca aproximar o licenciando do contexto das escolas públicas sob a orientação de professores da universidade e da escola [...]. Para isso, os licenciandos bolsistas planejam atividades didáticas com a orientação de professores da universidade (Coordenadores de Área) e de professores da escola (Professores Supervisores), que acompanham a atuação dos bolsistas no desenvolvimento dessas atividades em suas aulas.

Dessa forma, apresentamos o relato da professora Elvira que não apenas informa sobre o seu conhecimento junto ao PIBID, como relata os momentos de experiência na docência, com referência à vivência de uma amiga que ao participar do programa e criar um vínculo com as crianças da instituição, até hoje faz visitas no local para manter o contato e o laço afetivo:

Eu participava só do PIBID. Eu participei daqui só um ano [...] eu fiquei muito feliz por ter conseguido [...] Aprendi bastante, é outra realidade a escola pública, o ensino público. Eu gostei muito, queria ter ficado mais, só que não deu porque eu fui contratada aqui período integral. [...] eu tenho uma amiga mesmo que ela ficou no PIBID os 4 anos, e ela fala que ela sente uma falta assim das crianças, que de vez em quando ela vai lá até visitar as crianças porque é essa questão de se apegar, de sentir, colocar no lugar do outro mesmo. Aí eu falo pra ela que foi muito importante, não só essa questão [...] é a questão de viver mesmo o que a gente tá fazendo. [...] Eu gostei muito. Aprendi bastante. (Professora Elvira).

Em seguida, a professora descreve a sua experiência na escola pública, bem como ressalta a importância do PIBID durante o tempo em que permaneceu no programa, e que caso houvesse possibilidade, ficaria por mais tempo:

[...] não só falando da escola que eu estava, mas assim, a educação pública eu acho que ela tem um grande déficit de professores mais qualificados, eu não sei como que é a formação deles lá, mas assim eu acho que às vezes o professor ele não tem um estímulo, porque querendo ou não, nós, não apenas professoras, mas nós seres humanos precisamos muitas às vezes de algum estímulo, de um empurrãozinho, e eu acho que falta muito isso. E aí a gente chegava lá com toda a vontade, e aí as professoras já tavam ali sabe: Ai pode ir, vai que eu tô cansada, fica à vontade que a sala é sua. E aí você via que muitas das vezes a reclamação era por comportamento [...] mas porque eles tavam ali só pedindo atenção [...] Eles queriam um pouquinho mais que isso, não é muito. Eles queriam atenção, ser visto como crianças, aulas e atividades preparadas que chamassem a atenção deles. [...] As professoras até tinham materiais e possibilidades [...] eu não sei se não tinha era força de vontade ou se tava realmente cansada [...] então eu acho que, é um pouco da professora mesmo sabe, essa questão do comodismo. Eu via como isso, mas eu posso tá errada. (Professora Elvira).

Contudo, mesmo com o relato da professora Elvira, consideramos que a falta de divulgação do programa apresentado e ao mesmo tempo a falta de disponibilidade das acadêmicas durante o curso, impedem de participarem dessa experiência, ao mesmo tempo em que tendo como base os depoimentos das

professoras, apenas os alunos que participam do processo conhecem e se informam a respeito, assim, sentimos a necessidade de uma comunicação mais efetiva e participativa entre o curso de Pedagogia e os alunos da universidade.

Nas considerações de Souza (2014, p.135):

[...] ao se considerar que o PIBID proporciona o contato com a dura realidade escolar e os inúmeros desafios que circundam a docência – o que por vezes pode resultar na desmotivação dos futuros professores para iniciarem a carreira e/ou na substituição da docência por atividades mais rentáveis e prestigiadas –, supõe-se, também, que seja necessária a criação de políticas complementares que atinjam outras esferas do trabalho docente, para que o preparo prático oferecido pelas ações do PIBID não se perca.

Desse modo, ter a possibilidade de um acompanhamento de um profissional mais experiente no início da carreira pode contribuir não apenas para minimizar possíveis dificuldades e conflitos na profissão como também proporcionar confiança e segurança à professora iniciante até que ela consiga a autonomia da sala de aula para realizar o seu trabalho.

Portanto, para refletirmos sobre o processo de iniciação à docência, apresentamos as justificativas e motivações que fazem com que as professoras mesmo diante das dificuldades, permaneçam na profissão.

4.10 A PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA

Nos dias atuais, exercer a profissão docente independente da etapa educativa, pode ser um desafio, pois, embora nem todas as pessoas tenham conhecimento sobre a história da educação e os rumos que ela pode tomar, todas elas têm uma opinião formada ou uma noção a respeito do que é ser professora a partir das experiências que cada um vivenciou desde a infância ou com familiares. No entanto, quais as razões que fazem com que a professora permaneça na docência? Para a professora Verinha, deixar uma boa lembrança gravada na memória de uma criança, é o que a faz se sentir feliz e realizada:

Olha, eu acredito que é essa paixão assim, não só pelo desenvolvimento deles, porque eu acredito que [...] é você olhar pra eles e ver que você conseguiu passar algo pra vida deles. Não algo que eu diga assim uma escrita, não. Isso também é muito rico, é muito gostoso. Mas quando você vê que ensina algo que a criança vai levar para o resto da vida, e que no dia que ela estiver fazendo ela vai falar assim: não, é a pro [...] que me ensinou isso, eu acho que isso não tem preço. (Professora Verinha).

A identificação com a profissão relatada pela professora Verinha anteriormente que teve como motivação recordações de duas professoras do tempo de infância, é demonstrada nesse momento ao se preocupar com o ensino e a educação das crianças para além da sala de aula, para a vida, uma lembrança que possa ficar registrada na memória da criança, mesmo com o passar dos anos.

Segundo Rocha (2006, p.73) “seu compromisso com a aprendizagem de todas as crianças [...] foi um forte “combustível” para que ela buscasse a continuidade de sua ação docente, mesmo diante das dificuldades que ia encontrando no início da docência”.

Nesse sentido, ciente do trabalho que desenvolve, a professora destaca a importância que a lembrança deixada por uma professora pode contribuir não apenas para a sua escolha profissional, bem como para as relações que constrói no dia a dia.

Do mesmo modo, para a professora Olga Maria, acompanhar o desenvolvimento das crianças, desde as suas fragilidades até as conquistas, é a razão pela qual ela acredita que o reconhecimento do seu trabalho está relacionado com o seu trabalho no cotidiano, em cada atividade que realiza:

[...] é isso que me motiva, é ver que eu comecei uma atividade, mas eles não deram muita atenção dessa primeira vez, aí na segunda vez já tá melhor, na terceira eles já estão melhores, aí você vê que eles estão desenvolvendo, é isso que é gratificante, o papel do professor é esse, é ajudar eles a se desenvolverem... [...]. Desde que eu comecei, que eu vejo como a minha turminha já está bem desenvolvida desde o primeiro dia. Então é o que me motiva, é o que me faz querer continuar. (Professora Olga Maria).

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Barros (2015, p.90) “ver o desenvolvimento infantil e a aprendizagem de conteúdos ensinados, para as professoras, é muito gratificante e recompensador”.

Diante disso, a professora expressa o seu contentamento e satisfação ao realizar o seu trabalho como um sentimento de gratidão, ao apresentar possibilidades aos pequenos e ao ver que as suas interferências influenciam positivamente no desenvolvimento e aprendizado das crianças.

A esse respeito, a professora Maria Silvia considera como fundamental o papel da professora desde a primeira infância, e que pode interferir de forma considerável na vida de uma criança, relatando uma experiência pessoal e que marcou a sua vida:

Olha [...] Se você já começa incentivando desde pequenininho, vai chegar um adulto bem diferente... Eu não tinha experiência com leitura, eu tinha muita dificuldade em escrever... ainda tenho, porque não foi trabalhado. Eu me sinto assim honrada de tá ajudando, estimulando todas as crianças pra que no futuro, elas consigam se dedicar, gostar mais da leitura, porque isso tudo já é trabalhado desde o berçário, pra que mais tarde seja também um bom leitor e que goste de ler, porque eu só leio na necessidade, não eu tenho que ler, eu vou atrás, mas eu pegar e ler por conta própria, isso já é uma dificuldade, porque na minha infância eu não fui incentivada. Então essa parte do descobrimento da criança, ajudar a estimular a imaginação, isso é muito interessante. Aí chega lá mais tarde, chega lá no ensino médio aí não tem vergonha de apresentar trabalho, já tem uma desenvoltura melhor. Porque aqui o berçário apresenta [...] isso tudo já ajuda, tem contação de história, eles participam da história... Aí quando chegar na faculdade por exemplo, não vai ter medo de ir lá na frente falar, sabe se expressar. Porque é legal ser trabalhado isso... pra essa fase desde pequenininho, quando chegar na fase adulta tá uma pessoa bem desenvolvida, sabendo o que quer, ciente do que quer, eu acho muito interessante isso: ajudar as crianças a ter esse conhecimento, estimular. [...] Eu acho muito interessante. Eu gosto de fazer, gosto de tá com os pequenos. (Professora Maria Silvia).

Dessa forma, a partir do relato pessoal da professora, recordando um momento da infância que marcou a sua vida e, consequentemente, influenciou na sua vida adulta, ao mesmo tempo em que ela apresenta a sua fragilidade, ela indica caminhos que podem conduzir e contribuir com as crianças tanto no que se refere à leitura e a escrita, como no ato de se comunicar e se expressar naturalmente.

Por isso, Barros (2015, p.141) acredita que:

Acima das dificuldades, dos desafios, acima até mesmo do reconhecimento do trabalho pelas famílias e pela coordenação, a motivação maior para que estas professoras se empenhem para desenvolver um trabalho de qualidade são mesmo as crianças.

Assim, acreditamos a partir dos relatos, que o que faz com que as professoras permaneçam na docência, está muito além da questão salarial ou de recursos materiais, da busca pelo reconhecimento ou da inserção profissional, está no dia a dia: através do olhar, em saber ouvir e se expressar, nas relações de afeto e também no silêncio, diante das situações de conflito, de discórdia e também de perdão e por fim, através do respeito e da empatia ao se colocar no lugar do outro, e se permitir, assim, os encontros acontecem, e apesar do tempo a lembrança permanece e mesmo diante das dificuldades, é gratificante ser professora e continuar na docência.

CONSIDERAÇÕES

A partir dos estudos desenvolvidos e após a análise e interpretação dos dados coletados, mesmo diante de uma formação inicial de professores, a docência em alguns momentos ainda está relacionada ao dom ou vocação.

Diante disso, sentimos a necessidade do reconhecimento da profissão enquanto ofício, nesse sentido, não se torna professor de um dia para o outro, tem um tempo e assim como toda a ação é uma escolha que tem os seus benefícios seja pela oportunidade de inserção profissional, como também tem as suas restrições, como a renúncia de algumas horas ou momentos do dia em virtude do seu trabalho.

Da mesma forma, podem contribuir para a iniciação na docência a aproximação entre os cursos de formação para com as futuras professoras e a comunicação entre o curso e as escolas durante o período do estágio obrigatório, realizando assim um trabalho colaborativo e participativo nesse processo de constituição do ser professor, bem como a necessidade de programas de incentivo à inserção profissional que tenham como protagonista a professora.

Destacamos então a influência que as professoras podem exercer na vida das crianças pequenas que podem servir desde a infância e futuramente na vida adulta como referência diante das relações de afeto, do bom trabalho que desenvolveram e das recordações dos bons momentos que ficaram na memória.

Desse modo, estamos sempre aprendendo nas relações com as pessoas, nas experiências em diversos lugares, em conjunto ou individualmente, estamos sempre aprendendo, ensinando, transformando e sendo transformados, em um ciclo que se renova a cada dia, na vontade, na forma de atuar e exercer a profissão.

A identificação com alguns relatos das professoras a respeito dos receios e das dificuldades de assumir uma sala de aula, e ao mesmo tempo, a inspiração para superar os desafios e permitir outras possibilidades diante do novo e das experiências que a docência pode proporcionar, nos chamou atenção neste trabalho, por isso, a importância do apoio da gestão escolar, dos familiares, dos pares, assim como da Universidade, de políticas públicas, dentre outros, durante o período de adaptação do professor iniciante.

Com a experiência adquirida durante o estágio remunerado ainda no início da graduação, elas puderam avaliar o seu crescimento e desenvolvimento profissional

na constituição do ser professor, uma profissão que pode ser motivada por familiares ou pessoas próximas como professores da infância, exercendo grande influência nesse processo.

Além disso, a relação das professoras iniciantes com a gestão escolar, com as professoras mais experientes e com os pais é fundamental para que possam superar os desafios e dificuldades do início da profissão como a elaboração do planejamento, na identificação do choro das crianças no momento da troca, na gestão da sala ou na exigência pessoal, justificados em decorrência do início da docência.

A participação em reuniões, cursos, palestras, oficinas, congressos e seminários bem como em programas de iniciação à docência contribuem para o processo de adaptação com possibilidade de ingressar no mercado de trabalho. Dessa forma, a identificação com a profissão em virtude da memória afetiva dos tempos de infância, assim como acompanhar o desenvolvimento do trabalho realizado é gratificante e compensador, razões que fazem com que as professoras permaneçam na profissão.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (coord.). **Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas.** Brasília: UNESCO, Ministério da educação 2004.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **A Formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade.** 2004. 367f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.

ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri de; NORONHA, Shirlayne Santos. **Professores iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais:** dificuldades e práticas que favorecem a inserção profissional. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – Cátedra UNESCO Curitiba PR, p.1-17, 2015.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa** v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012.

ANPED. Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>. Acesso: 22/03/2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBOSA, Angela Maria; AMARAL, Telma. **A contribuição do estágio supervisionado na formação do pedagogo.** IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia PUC-PR. Curitiba: 2009, p.1-13.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. RICHTER, Sandra. FERNANDES, Susana Beatriz. Pesquisa com crianças e a formação de professores. In. ENS, Romilda Teodora. GARANHANI, Marynelma Camargo. **Reflexões sobre a participação das professoras de Educação Infantil nas pesquisas acadêmicas.** Curitiba: PUC/PRess, 2015 p. 99-116.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. RICHTER, Sandra. Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: qual currículo para bebês e crianças bem pequenas? **Salto para o futuro:** educação de crianças em creches. Ano XIX – n.15. out/2009.

BARROS, Bruna Cury de. **Ser professora iniciante na Educação Infantil:** aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas. 159f. 2015. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

BOGDAN, R. C; BICKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ive Carina Rodrigues Lima. **Formação profissional e atuação de professores iniciantes na docência:** um estudo exploratório. 2015. 354 f. Tese (Doutorado) Universidade Católica de Brasília.

BRASIL, Ive Carina Rodrigues Lima; GALVÃO, Afonso Celso Tanus. Escolha profissional na perspectiva de professores de Educação Infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n.2, p.321-336, mai/ago. 2012.

BRASIL. Edital CAPES nº 06/2018 **Programa de Residência Pedagógica.** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso: 22/03/2018.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9.394/96. Brasília 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.1, de 16 de maio de 2006. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, Seção I, p.11.

CANCHERINI, Ângela. **A socialização do professor iniciante:** um difícil começo. 2009. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos.

CARDOSO, Solange. **Professoras iniciantes na Educação Infantil:** encantos e desencantos da docência. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação, Mariana.

CARDOSO, Solange; NUNES, Célia Maria Fernandes. **Professoras iniciantes da educação infantil:** o que se esconde atrás do “sonho” de trabalhar com crianças pequenas? XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2013.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Textura**, v. 18 n.36, jan./abr. 2016.

CAVACO, Maria Helena. Retrato do professor enquanto jovem. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 29, p.121-139, fev. 1990.

CHAVES, Alessandra Muzzi de Queiroz. **Professoras iniciantes da educação infantil:** percursos de aprendizagem da docência. 2013. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

COELHO, Ildeu Moreira. Repensando a formação de professores. **NUANCES:** estudos sobre educação – ano IX, v.09, n 9/10, p.47-63 jan./jun e jul./dez.2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CONRADO, Regina Mara de Oliveira. **Preservando a infância para um mundo melhor:** a arte de educar e a importância dos cuidados necessários na vida infantil. São Paulo: Paulus, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p.105-131.

DAL SOTO, Diana Vandréia. **O protagonismo das crianças nas práticas escolares da educação infantil.** XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013. p.1-14.

DELGADO, Jaqueline. Entre os saberes e práticas das professoras de Educação Infantil: um estudo sobre os cuidados na primeira infância. **Poiésis**, Tubarão. v.9, n.15, p.63-79, jan/jun 2015.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n.24, p.213-225, 2004. Editora UFPR.

DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araújo Duarte. **Tornar-se docente:** o início da carreira e o processo de Constituição da Especificidade da Ação Docente. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Área: Profissão Docente, Currículo e Avaliação. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília (UnB).

FÁVERO, Maria de Lourdes. Sobre a formação do educador. **A formação do educador: desafios e perspectivas.** Rio de Janeiro: PUC. Série Estudos, 1981.

FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini. **Lembrar-esquecer:** trabalhando com as memórias infantis. Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n.68, p.39-59, jan./abr. 2006.

FERREIRA, Lucia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education.** Maringá, v.39. n.1, p.79-89, Jan. – Marc., 2017.

FLEURY, Maria das Graças et. al. Há uma criança dentro da professora? In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995. p.131-156.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GAARDER, Jostein. **Ei! Tem alguém aí?** São Paulo: Companhia das letrinhas, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores principiantes. In: _____. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p.111-135.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos – para quem escrevemos: reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Para quem pesquisamos – para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2011. p.15-41.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, (Série pesquisa I), 2007.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro, 2008. (Introdução).

GONDAR, Jô. Cinco proposições sobre memória social. In: GEIGER, Amir et al. O que é memória social? **Revista Morpheus: estudos interdisciplinares em Memória Social**: Edição Especial. Rio de Janeiro: Híbrida, v.9 n.15. 2016, p.19-40.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. Na formação é necessário abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo. In: _____. **Formação continuada de professores**. Porto Algre: Artmed, 2010, p.63-76.

KARKOWSKA, Maria et al. **O método (modelo) de mentoria entre professores no ensino secundário e superior**. Manual. Erasmus. 2015. Introdução à Mentoría. p.6-23.

KRUEGER, Magrit Froehlich. **A relevância da afetividade na educação infantil.** Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Disponível em: <www.icpg.com.br> Acesso em: 17/07/2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: _____; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.69-109.

LAZARIN, Luís Fernando. **Bases epistemológicas da pesquisa em educação.** Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2016.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Ver. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.8, n.23, p.195-205, jan./abr. 2008.

LIMA, Mary Gracy e Silva. **Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia:** necessidades e perspectivas do tornar-se professor. 2014. 172 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LOPES, Mariana Fonseca. **As dores e amores de tornar-se professora:** minhas memórias de professora iniciante. 2014. 104 f. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MACEDO, Roberto Sidinei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: GALEFFI, Dante. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências antropossociais. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 13-74.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso – NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MATIAS, Bárbara Ferreira; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. O trabalho como professora de educação infantil: narrativas de professoras. **Educação em perspectiva**, Viçosa, v.3, n.2, p.341-358, jul./dez. 2012.

MARCATO, Daniela Cristina Barros de Souza. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar.** 2016. 161f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista UNESP/Presidente Prudente.

_____. **O professor iniciante e a inclusão escolar:** apontamentos e desafios. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2015. p.1-15.

MARIANO, André Luiz Sena. **A aprendizagem da docência no início da carreira: Qual política? Quais problemas? Políticas de formação docente:** Revista Exitus. v. 2 n.1. p.79-94, jan./jun. 2006.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Sociologia da infância e educação infantil: á procura de um diálogo. **Educação**, Santa Maria, v.42, n.1, p.149-162, jan./abr. 2017.

MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em educação e transformações sociais. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n 2, p.173-192, mai./ago., 2016.

MEDEIROS, Ariana da Silva; SILVA, Gilmara Gomes; MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. Estágio Supervisionado: desafios e contribuições na formação inicial do docente no curso de Pedagogia. IV FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia. Campina Grande, **REALIZE** Editora, p.1-14, 2012.

MOITA, M. C. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 2007.

MOMO, Mariangela; COSTA, Maria Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v.40. n.141. p.965-991, set./dez.2010.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. O futuro da infância é o presente. **Revista Educação. Cultura e Sociologia da Infância**. A criança em foco: os recentes estudos sobre o universo infantil buscam compreendê-lo como construção histórica e social. Edição Especial Olhares sobre a infância. Editora Segmento. p.42-55. 2013.

NASCIMENTO, Anelise; MOTTA, Flávia Miller Naethe. Ô tia, ele me chamou de bebê, eu já tenho cinco anos: a dinâmica das idades. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p.207-226.

NÓVOA, Antônio (Org). **Vida de professores** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA Antonio; e FINGER, Matthias. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 109-130.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa Jacinto; ROCHA, Simone Albuquerque da. O Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Brasileiro de Iniciação à Docência: Convergências, Contenções e Contributos. **Revista Portuguesa de Educação**, 2017, p.33-58.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professoras iniciantes bem sucedidas**: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. 2011. 302 f. Tese (Doutorado). Curitiba.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte v.26 n.03 p.39-56, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo**: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p.23-45.

PAULA, Jaqueline Cristina Massucato de; AKAMINE, Aline Aparecida; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Identidade e profissionalidade na formação inicial de professores de educação infantil. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 18, n.3, p.807-827, nov. 2016.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza Perrelli; GARCIA, Luciana Virgili Pedroso. Grupo colaborativo e formação docente: diálogos (trans)formadores com uma professora universitária iniciante. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v.35, n.2, p.243-254, July-Dec., 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poliesis – v. 3, n. 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006.**

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 1997

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social. Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n.10, 1992, p.200-212.

RABELO, Leandro de Oliveira. **Contribuições e limites do PIBID para permanência na licenciatura e como suporte para o início da docência**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, São Paulo.

REIS, Marciene Aparecida Santos. **Tecendo os fios do início da docência: a construção da professora iniciante.** 2013. s.n. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo.

ROCHA, Gisele Antunes. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, Emilia Freitas de. (Org.); CORSI, Adriana Maria et. al. **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006. p.67-76.

RÖHRS, Hermann. Pedagogia científica: a descoberta da criança. In: **Maria Montessori.** Editora Massnagana, 2010, p.51-92.

ROSA, Renata Vidica Marques da. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil** – Edição Especial n.4 – Cultura e materialidade escolar - p.1-19. 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Claudineide Lima Irmã. **Professor iniciante – aprender a ensinar:** sentimentos e emoções no início da docência. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, Solange Estanislau; ANJOS, Cleriston Izidro; FARIA, Ana Lúcia Goulart. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... a criança faz pesquisa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p.158-175, mai/ago. 2017.

SARAIWA, Ana Claudia Lopes Chequer; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. A escolha profissional do curso de Pedagogia: análise das representações sociais de discentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. 2010, Caxambu. **Anais.** GT – 8: Formação de Professores. Caxambu, 2010, p. 01-16.

SARMENTO, Manuel Jacinto et al. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: **Educação infantil em jornada de tempo integral:** dilemas e perspectivas. Brasília: EDUFES, 2015. p.61-89.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância.** Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância” Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. p.1-18. 2002.

SOUZA, Nathalia Cristina Amorim Tamaio de. **As ações do PIBID pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2014. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

SZYMANSKI, Heloísa et al. (Org.). Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____. **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Líber livro, 2004. p.9-61.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Mentores e professores iniciantes em interação: possibilidades formativas da educação online. **Revista Contemporaneidade educação e tecnologia**, v.1, n.2, abr./2012. p.61-71.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n.13. Jan./Fev./Mar./Abr.2000, p.5-24.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Os trabalhos e os dias. In: _____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.163-194.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O Papel das Políticas Públicas na Transformação da **Realidade**. Políticas Públicas – O Papel das Políticas Públicas, AATR-BA, 2002.

TIBA, ICAMI. **Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação**. 18. ed. ver. e atual. São Paulo: Integrare Editora, 2006.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Revista Zero a Seis**. v.6, n. 9. 2004.

ULLRICH, Danielle Regina et al. Reflexões teóricas sobre confiabilidade e validade em pesquisas qualitativas: em direção à reflexão analítica. **Análise**, Porto Alegre, v.23, n.1, p.19-30, jan./abr. 2012.

VEENMAN, Simon. Problemas percebidos de professores iniciantes. **Review of Eucational Research**. 1984, v. 54, No. 2, p. 143-178.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: Marisa Vorraber Costa (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: SP&A, 2002. p.23-38.

WADAS, Jaqueline; SOUZA, Sônia Regina Kinalski de. Relembrar é refazer-se: significações do ser professora na educação infantil. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.301-328.

APÊNDICES

Apêndice A



Eu, Ana Carla de Amorim, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, orientanda da Profa. Drª. Marta Regina Brostolin, convido você a participar de minha pesquisa de mestrado, intitulada: **Aprendendo a ser professor na Educação Infantil**. O objetivo geral deste estudo é analisar o processo de iniciação na docência do professor de Educação Infantil.

A sua participação é muito importante e se dará por meio de uma entrevista e caso haja consentimento, a mesma será gravada em áudio, sendo que a gravação e os registros transcritos da gravação serão arquivados sob a responsabilidade da pesquisadora, com acesso restrito. As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e tratadas com confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Gostaria de esclarecer que sua participação não é obrigatória, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer prejuízo ou penalização à sua pessoa com relação à pesquisadora ou à instituição. A pesquisadora se disponibiliza a prestar esclarecimentos a qualquer momento sobre a participação na pesquisa.

Espera-se que este estudo possa trazer como benefícios uma melhor compreensão de quem é este professor de Educação Infantil, quando iniciou na docência, e o período de atuação, e a partir dos relatos de experiência, descrever momentos que o professor considera importante e identificar os desafios e superações a respeito das suas experiências na docência.

Sua participação não irá ocasionar-lhe nenhum tipo de ônus financeiro.

Eu, _____, portador do RG: _____, declaro que entendi os objetivos da pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Sendo informado que não receberei nada e que poderei sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

Campo Grande, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do professor(a) participante

Apêndice B – Trabalhos selecionados entre teses e dissertações

| Nome | Título |
|---|--|
| PAPI, Silmara de Oliveira Gomes | Professoras iniciantes bem sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. 2011 |
| CANCHERINI, Angela. | A socialização do professor iniciante: um difícil começo. 2009 |
| CHAVES, Alessandra Muzzi de Queiroz. | Professoras iniciantes da Educação Infantil: percursos de aprendizagem da docência. 2013 |
| SANTOS, Claudineide Lima Irmã | Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência. 2014 |
| ZURLO, Bruna Thereza Cristina Paz de Barros | Fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente 2015 |
| CARDOSO, Solange | Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência. 2013 |
| DUARTE, Sthefanie Marina Cardoso Araujo | Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de construção da especificidade da ação docente. 2014 |
| JÚNIOR, Pedro Paulo da Silva | Professores em construção: um estudo sobre a docência inicial numa faculdade confessional do sul do Brasil. 2016 |
| LIMA, Mary Gracy e Silva | Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor. 2014 |
| FRANCA, Marcia Socorro dos Santos | O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso. 2016 |
| SOUSA, Rozilene de Moraes. | Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência. 2015 |
| LOPES, Mariana Fonseca | As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante. 2014 |
| MARCATO, Daniela Cristina Barros de Souza. | Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar. 2016 |
| MORAIS, Joelson de Souza | A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes: tramas e desafios do aprender a ensinar. 2015 |
| BUENO, Adriana Helena | Contribuições do programa de mentoria do portal dos |

| | |
|--|--|
| | professores – UFSCAR: auto-estudo de uma professora iniciante participante do mesmo. 2008 |
| REIS, Marciene Aparecida Santos | Tecendo os fios do início da docência: a constituição da professora iniciante. 2013 |
| BRASIL, Ive Carina Rodrigues Lima | Formação profissional e atuação de professores iniciantes na docência: um estudo exploratório. 2015 |
| GOMES, Fernanda Oliveira Costa | As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações. 2014 |
| RIBEIRO, Letícia Mendonça Lopes | Saberes docentes e socialização profissional de professores iniciantes. 2016 |
| ANTUNES, Adriana Guimarães | O linguajar e o emocionar no diário de uma professora iniciante. 2013 |
| PALOMINO, Thais Juliana | A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade. 2009 |
| BARROS, Bruna Cury de. | Ser professora iniciante na Educação Infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas. 2015 |
| SOUZA, Nathalia Cristina Amorim Tamaio de. | As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. 2014 |
| RABELO, Leandro de Oliveira | Contribuições e limites do PIBID para permanência na licenciatura e como suporte para o início da docência. 2016 |

Apêndice C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Sexo? Idade? É solteira ou casada? Tem filhos? Quantos?
2. Em que ano você se formou? Em qual instituição? O curso foi presencial ou EAD? Tem pós-graduação? Quanto tempo está no magistério?
3. Durante a formação inicial ou antes do curso, teve alguma experiência com a docência? Quando? Qual foi a escola? Qual a etapa que atuou? Como foi essa experiência?
4. Que motivos a levaram a ser professora?
5. Como foi desenvolvido o estágio supervisionado durante a formação inicial? Teve regência? Que experiências trouxe e quais contribuições para a sua vida profissional?
6. Como foi a inserção na docência? Como foi a chegada na escola? Deixou currículo? Foi indicação? Quem te recebeu? Como foi a recepção? Quais as orientações que recebeu inicialmente quanto ao trabalho e a turma? Como você se sentiu diante das crianças no primeiro dia? Quais os sentimentos em relação ao trabalho, as crianças, aos professores (pares), a coordenação (gestão), aos pais?
7. Durante o exercício profissional você identificou as experiências que marcaram mais? Que dificuldades têm encontrado? Quais os desafios / superações que têm a enfrentar?
8. Em relação à formação continuada, o que a escola tem feito a respeito? O que você faz sobre isso, há investimento? Que espaço a escola destina para a formação? Você percebe a instituição como um espaço de aprendizagem da profissão? Como você comprehende isso?
9. Você tem conhecimento de programas de iniciação à docência? PIBID, Residência pedagógica? O que pensa a respeito?
10. Quais razões a motivam, a levam a permanecer na docência?