

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

LEANA GIOIA SIQUEIRA

TRANSIÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E O INÍCIO DA CARREIRA
DOCENTE: DESAFIOS E APRENDIZAGENS DOS/AS PROFESSORES/AS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

FLORIANÓPOLIS

2021

LEANA GIOIA SIQUEIRA

**TRANSIÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E O INÍCIO DA CARREIRA
DOCENTE: DESAFIOS E APRENDIZAGENS DOS/AS PROFESSORES/AS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED - da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alba Regina Battisti de Souza

FLORIANÓPOLIS

2021

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Siqueira, Leana Gioia

TRANSIÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E O INÍCIO
DA CARREIRA DOCENTE: desafios e aprendizagens dos/as
professores/as da Educação Infantil / Leana Gioia Siqueira. -- 2021.
136 p.

Orientadora: Alba Regina Battisti de Souza

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

1. Formação de Professores/as. 2. Políticas de Formação
Docente. 3. Docência. 4. Professores/as Iniciantes. 5. Docência na
Educação Infantil. I. Battisti de Souza, Alba Regina. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências
Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

LEANA GIOIA SIQUEIRA

**TRANSIÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E O INÍCIO DA CARREIRA
DOCENTE: DESAFIOS E APRENDIZAGENS DOS/AS PROFESSORES/AS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Alba Regina Battisti de Souza

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membros:

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lapa de Aguiar

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Dr.^a Adriana Regina Sanceverino

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Prof.^a Dr.^a Larissa Cerignoni Benites

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof. Dr. Adilson De Angelo

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis, 22 de Julho de 2021.

Dedico este trabalho para minha mãe e para meu pai (in memoriam). Nada seria possível sem o apoio, a dedicação e o amor de vocês.

AGRADECIMENTOS

À Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ao Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela oportunidade de realizar o Curso de Mestrado em Educação.

A todos os/as professores/as e colegas do mestrado que ao longo desta jornada contribuíram com seus conhecimentos científicos e com companheirismo nos momentos de dúvidas.

À minha orientadora Professora Dr.^a Alba Regina Battisti de Souza pela acolhida, pela confiança e por aceitar me conduzir, de maneira leve e comprometida, neste desafio.

Aos professores e professoras que aceitaram o convite de fazer parte da banca e contribuíram com a pesquisa: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Prof.^a Dr.^a Adriana Regina Sanceverino, Prof.^a Dr.^a Larissa Cerignoni Benites, Prof. Dr. Adilson De Angelo e Prof. Dr. Lourival José Martins Filho.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE.

À Prefeitura Municipal de Biguaçu por conceder a autorização para o desenvolvimento da pesquisa e pela parceria da Secretaria Municipal de Educação.

Ao Centro de Educação Infantil Municipal Algodão Doce. À amiga e colega de trabalho Isabel Cristina Bittencourt pela escuta atenta e pelas palavras de incentivo desde o início do mestrado.

À minha mãe Rosângela Gioia Siqueira por ser a fonte de inspiração e de força para a vida.

Às minhas irmãs, ao meu irmão e demais familiares pelo incentivo e apoio.

Às minhas amigas e aos meus amigos que fizeram parte deste momento da minha vida.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Sonhar já é meio caminho andado.

(Autor desconhecido)

RESUMO

Este trabalho, trata-se de uma dissertação de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UDESC, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação (PEEF), além de estar vinculada a Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE. O tema de estudo é o início da carreira docente a partir da perspectiva dos/as professores/as que atuam na Educação Infantil. A pesquisa tem como problema central identificar quais são os elementos intervenientes na transição entre a formação inicial e a atuação docente segundo as docentes que atuam na Educação Infantil na rede de ensino do município de Biguaçu (SC)? Com isso, tem como objetivo geral compreender os intervenientes referentes ao processo de transição entre a formação inicial e o início na carreira docente descritos pelos/as professores/as que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Biguaçu. Os objetivos específicos são: i) Verificar as políticas e ou ações voltadas para os/as os professores/as iniciantes no contexto da pesquisa; ii) Realçar aspectos do período de inserção inicial profissional segundo os/as professores/as, quanto as relações institucionais, ao percurso formativo inicial e aos elementos didático pedagógicos; iii) Discutir as relações entre a formação inicial e a atuação profissional dos professores/as no período de início na carreira docente; e iv) Descrever o processo de transição entre a licenciatura e a prática profissional segundo os/as docentes. Quanto a metodologia, para a realização deste trabalho, optamos pela abordagem metodológica de cunho qualitativo com enfoque na perspectiva sócio-histórica. Para gerar os dados da pesquisa, optou-se pela aplicação de questionário e pela análise dos documentos que normatizam e orientam os profissionais que atuam na rede de ensino de Biguaçu. A análise foi realizada com base na Análise de Conteúdo e os dados foram agrupados considerando os objetivos previstos e também incidências advindas do processo de sistematização e análise. Participaram da pesquisa os/as docentes que atuam na Educação Infantil na referida rede de ensino, considerando suas primeiras experiências, recentes (ou não), quanto a formação inicial e o início na docência. A partir do detalhamento da análise dos questionários e dos documentos percebemos a importância de realizar discussões voltadas para a formação e o início da carreira docente. Identificamos que há a preocupação da Secretaria da Educação da Rede Municipal de Biguaçu quanto a formação continuada dos docentes, mas ainda não há nada específico em relação a formação que contemple somente aos professores iniciantes. Os participantes da pesquisa apontam a necessidade do apoio institucional e de uma formação, ofertada pela rede de ensino, para os professores iniciantes em que contemple as rotinas das instituições e as especificidades da Educação Infantil para diminuir as inseguranças

com relação ao trabalho realizado. Compreendemos que seja relevante a parceria entre a universidade e a rede de ensino, como já indicaram alguns documentos da rede de ensino, para fortalecer e dar subsídios para a formação continuada dos profissionais da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores/as. Políticas de Formação Docente. Docência. Professores/as Iniciantes. Docência na Educação Infantil.

ABSTRACT

This work is a master's thesis developed at the Graduate Program in Education - PPGE/UDESC, in the line of research on Educational Policies, Teaching and Training (PEEF), in addition to being linked to the Didactics and Research Group. Teacher Training – NAPE. The subject of study is the beginning of the teaching career from the perspective of teachers who work in Early Childhood Education. The central problem of the research is to identify what are the elements involved in the transition between teacher training and teaching activities according to teachers who work in Early Childhood Education in the school system in the city of Biguaçu (SC)? With this, it has as a general objective to understand the intervenients related to the transition process between the initial formation and the beginning of the teaching career described by the teachers who work in Early Childhood Education in the Municipal Education Network of Biguaçu. The specific objectives are: i) To verify the policies and/or actions aimed at beginning teachers in the context of the research; ii) Highlight aspects of the period of initial professional insertion according to the teachers, in terms of institutional relations, the initial training path and the pedagogical didactic elements; iii) Discuss the relationship between the initial training and professional performance of teachers in the beginning period in the teaching career; and iv) Describe the transition process between the teacher training and professional practice according to the professors. As for the methodology, to carry out this work, we chose a methodological approach of a qualitative nature with a focus on the socio-historical perspective. In order to generate the research data, a questionnaire and the analysis of documents that regulate and guide professionals who work in the teaching network of Biguaçu were chosen. The analysis was carried out based on Content Analysis and the data were grouped considering the foreseen objectives and also incidences arising from the systematization and analysis process. Teachers who work in Early Childhood Education in that teaching network participated in the research, considering their first experiences, recent (or not), regarding initial training and beginning teaching. From the detailed analysis of the questionnaires and documents, we realized the importance of conducting discussions aimed at training and the beginning of the teaching career. We identified that the Department of Education of the Biguaçu Municipal Network is concerned about the continuing education of teachers, but there is still nothing specific in relation to training that only covers beginning teachers. The research participants point out the need for institutional support and training, offered by the education network, for beginning teachers in which they contemplate the routines of institutions and the specifics of Early Childhood Education to reduce insecurities in relation to the work performed. We understand

that the partnership between the university and the teaching network is relevant, as already indicated by some documents from the teaching network, to strengthen and provide subsidies for the continuing education of education professionals.

KEYWORDS: Teacher Training. Teacher Training Politics. Teaching. Beginners Teachers. Teaching in Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fases da carreira docente	27
Figura 2 – Estudos realizados sobre o início da carreira docente	46
Figura 3 – Gráfico referente ao tempo de trabalho docente	84
Figura 4 – Gráfico referente a idade dos professores iniciantes	85
Figura 5 – Gráfico referente a idade dos professores com média experiência	85
Figura 6 – Gráfico referente a idade dos professores experientes	86
Figura 7 – Gráfico referente a receptividade da equipe pedagógica	98
Figura 8 – Gráfico referente a receptividade dos docentes	99
Figura 9 – Gráfico sobre orientações e acompanhamento no início da carreira docente	100
Figura 10 – Gráfico sobre a consulta a alguém ou algum setor no início da carreira docente	101
Figura 11 – Gráfico sobre se os docentes tiveram formação exclusiva no início da carreira	103
Figura 12 – Gráfico sobre necessidade de formação exclusiva no início da carreira docente	104
Figura 13 – Gráfico sobre a relevância do estágio obrigatório	105
Figura 14 – Gráfico sobre as expectativas profissionais dos professores iniciantes	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos que contém no título o termo “Professores Recém-egressos”	34
Quadro 2 - Trabalhos que contém no título o termo “Professores Ingressantes”	34
Quadro 3 - Trabalhos que contém no título o termo “Professores Iniciantes”	35
Quadro 4 - Trabalhos que contém no título o termo “Início da Carreira Docente”	44
Quadro 5 - Descrição dos cargos dos profissionais	76
Quadro 6 - Síntese dos dados obtidos em relação a formação docente	82
Quadro 7 - Panorama formativo e tempo de serviço dos professores/as participantes	111
Quadro 8 - Principais desafios e aprendizados quanto as primeiras experiências como docentes	112
Quadro 9 - Formas e estratégias para lidar com os momentos e situações de inseguranças, possíveis contribuições de pessoas, formações e outros no período de iniciação à docência	113
Quadro 10 - Posicionamentos quanto as possíveis melhorias para a formação e acompanhamento dos/as professores/as iniciantes	114
Quadro 11 - Relação da formação inicial com a prática docente	115

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INICIAIS: CAMINHOS E PERSPECTIVAS	14
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CONSTRUÇÃO CONTÍNUA.....	19
2.1	SOBRE A DOCÊNCIA E OS SABERES DOCENTES	22
2.2	SOBRE OS CICLOS E O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE	26
2.3	LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE OS PROFESSORES INICIANTES	33
2.3.1	Levantamento de estudos sobre professores iniciantes na Educação Infantil	46
2.4	SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
3	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS	62
3.1	BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS, CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	62
3.1.1	Procedimentos e instrumentos para coleta e análise dos dados	65
3.2	SISTEMATIZAÇÃO E FORMA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	69
4	DIALOGANDO COM OS DADOS OBTIDOS: DOS DOCUMENTOS ÀS EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE	74
4.1	SOBRE OS PRINCIPAIS DOCUMENTOS NORMATIVOS E ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BIGUAÇU	77
4.2	O QUE AS PROFESSORAS TÊM A DIZER SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE	83
4.2.1	Caracterização dos participantes da pesquisa	84
4.2.2	O que nos dizem os professores mais experientes (11 anos em diante) sobre o início da carreira docente	88
4.2.3	O que nos dizem os professores com média experiência (6 a 10 anos) sobre o início da carreira docente	93
4.2.4	O que nos dizem os professores iniciantes (1 a 5 anos) sobre o início da carreira docente	95
4.2.5	O que os questionários nos dizem	111
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICE A	129
	APÊNDICE B.....	130

1 PALAVRAS INICIAIS: CAMINHOS E PERSPECTIVAS

Esta pesquisa está relacionada com estudos que envolvem a formação de professores e práticas pedagógicas. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de pesquisa de Políticas Educacionais, Ensino e Formação (PEEF), e ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE.

Este estudo surgiu a partir de uma reflexão sobre meu percurso formativo e atuação profissional com base na minha experiência de professora de Educação Física que atua na Educação Infantil e estudos voltados para a formação de professores e a prática docente. A vivência de diferentes processos formativos e o movimento de adentrar no campo de atuação da Educação Infantil foram estímulos para algumas indagações sobre a formação docente e as práticas pedagógicas dos recém-egressos dos cursos de Licenciatura que atuam com crianças que estão inseridas nesta etapa da educação básica.

Ao iniciar a docência me deparei com algumas adversidades e me senti insegura quanto a minha atuação. As dificuldades aumentaram quando comecei a trabalhar com crianças de 0 a 6 anos, pois, a formação inicial em Educação Física não contemplou a preparação para atuar com esta faixa etária, diante disso, foi necessário me adaptar e encontrar meios para minha atuação docente. Além disso, pude perceber a mesma dificuldade de colegas de trabalho com relação à docência na Educação Infantil e ao início da carreira docente.

Sou professora efetiva de Educação Física na Rede Municipal de Educação de Biguaçu – Santa Catarina, desde 2017. Minha formação profissional iniciou com a conclusão da Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) no ano de 2012. Ao longo dessa graduação fiz parte do Grupo de Estudos Esporte, Lazer e Sociedade onde tive a oportunidade de iniciar minhas pesquisas no meio acadêmico, e também de participar de eventos científicos. Fui bolsista de projetos de extensão que utilizavam o esporte como atrativo para trabalhar valores de cidadania e promover a inclusão digital, buscando intervir na vida de crianças que se encontravam em situação de risco. Além disso, na Graduação em Educação Física, participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID¹). O PIBID contribuiu para minha formação, pois com ele foi

¹ O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (BRASIL, 2020).

possível vivenciar diferentes acontecimentos no ambiente escolar, exercitando o papel de docente ainda na graduação.

Em 2013 fiz a especialização intitulada como “Educação Especial: atendimento às necessidades especiais”² e atuei como professora temporária de Educação Física na Rede Estadual na cidade de Ponta Grossa (PR) com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental até as turmas do 4º ano do Magistério.

Em 2014 iniciei a Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Ao longo dessa segunda graduação, atuei como Auxiliar de Sala em uma instituição particular, no cargo de Professora Auxiliar de Educação Especial na Rede Municipal Pública de Ensino de Florianópolis por dois anos. Em 2016, prestei concurso e, em 2017, me efetivei como Professora de Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Biguaçu. O ingresso na Educação Infantil foi um momento de novas experiências e de adaptação ao trabalho com crianças desta faixa etária, visto que anteriormente havia atuado como professora de Educação Física de adolescentes e jovens.

Em 2018, ainda como graduanda de Pedagogia, tive a oportunidade de participar no lançamento do livro “Educação Especial: Desafios da Pluralidade Humana”³, organizado pela professora Marinez Chiquetti Zambon, com o artigo “Desafios e Possibilidades do Atendimento Educacional Especializado - AEE”. Este trabalho foi bastante significativo para minha formação, pois foi possível realizar um aprofundamento em relação ao trabalho realizado com crianças com necessidades educacionais especiais.

O curso de Pedagogia na UDESC proporcionou ampliar meus conhecimentos na área da Educação. Destaco a realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em 2018, em que juntamente com meu orientador, o professor Dr. Adilson De Angelo⁴, tive a oportunidade de realizar um estudo aproximando minhas formações de Pedagogia e Educação Física a partir do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A ideia é fazer diferente: Educação Física e docência na Educação Infantil”. O TCC foi desenvolvido de modo a investigar como as questões da pequena infância atravessam os processos de formação inicial dos/das professores/as de Educação Física e como isso reflete em sua prática docente.

² Realizada nas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – UNIVALE.

³ ZAMBON, M. C. (Org.); **Educação especial: desafios da pluralidade humana**. 1. ed. São José: Ilha Mágica, 2018. 112p.

⁴ Professor do Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina - FAED/UDESC, vinculado ao Laboratório de Educação e Infância – LABOREI, ao Grupo de Pesquisa em Educação Infantil – GEDIN e ao Programa de Extensão "Girândola de saberes e práticas: infância, cidadania e formação docente".

Ao longo dos anos, este percurso formativo me proporcionou crescimento profissional e acadêmico. Este percurso permitiu que eu criasse a base necessária para ingressar no curso de Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina, e a partir disso, desenvolver a presente pesquisa, junto à linha PEF e ao NAPE.

O tema de estudo da presente pesquisa se refere ao processo de transição entre a formação inicial e o período de início da prática docente dos/as professores/as, com foco no período em que são ou eram considerados como iniciantes na carreira. Contempla assim, o processo formativo, a identidade profissional, os saberes e os fazeres que permeiam a atividade docente dos/as professores/as iniciantes e sua prática docente num determinado contexto educacional, no caso, na Educação Infantil de uma rede municipal pública de ensino.

A docência é permeada por várias faces que precisam ser mais discutidas e estudadas, pois, “tornar-se professor/a” é um processo que, embora tenha sua gênese institucional na formação inicial, é um processo contínuo que se inicia antes do ingresso na Universidade e se estende ao longo da carreira docente, desde as primeiras experiências, às etapas de consolidação e aprimoramento profissional. Freire aponta que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 85). Dessa forma, podemos compreender que o desenvolvimento da identidade docente é um processo contínuo, marcado pela (re)criação de reflexões e aprendizagens, considerando as práticas pedagógicas, as relações construídas no âmbito institucional e social e as experiências (re)elaboradas, obviamente incluem-se as questões de ordem política e as condições de trabalho.

Huberman (1995), nos alerta sobre a importância de estarmos atentos/as aos professores/as que iniciam na carreira por se tratar de um período crítico, repleto de desafios e, muitas vezes, decisivo para a continuidade ou não do/a jovem professor/a na profissão. Para o autor, esta é uma fase de sobrevivência e de descobertas, marcada pelo medo e pela insegurança ao se deparar com a realidade da profissão.

Com isso, podemos verificar a importância de realizar estudos voltados para a formação e às primeiras incursões dos docentes na profissão. Pois, ao compreender as situações em que o docente se depara ou se deparou no início de sua carreira, é possível criar estratégias para reduzir o impacto da transição entre a formação inicial e a atuação docente. Desta forma, esta pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: quais são os elementos intervenientes na transição entre a formação inicial e a atuação docente segundo as docentes que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Biguaçu?

O termo “intervenientes” neste estudo significa o conjunto de aspectos que interferem, estão presentes, podendo ser externos e internos à pessoa. Sendo definido no Dicio - Dicionário Online de Português (2020) como “interventor; quem intervém ou interfere no desenvolvimento normal de algo; que tem capacidade de intervir; que age como interventor, interferindo”. Trazendo mais especificamente para o estudo, busca-se identificar e discutir sobre os elementos que interferem e que são compreendidos e expostos pelos docentes participantes da pesquisa quanto ao período de início na carreira docente e seu processo de formação inicial.

Quanto ao termo transição, definido no Dicio - Dicionário Online de Português (2020) como “passagem de um estado de coisas a outro: uma rápida transição; mudança”, nesta pesquisa é compreendido como um processo alargado de passagem de estudante para o exercício profissional, iniciado antes mesmo do momento de ingressar na carreira docente, embora este represente um marco do exercício profissional como professor/a.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo geral: Compreender os intervenientes referentes ao processo de transição entre a formação inicial e o início na carreira docente descritos pelos/as professores/as que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Biguaçu.

Para atender as inquietações sobre a temática, os objetivos específicos são: i) Verificar as políticas e ou ações voltadas para os/as os professores/as iniciantes no contexto da pesquisa; ii) Realçar aspectos do período de inserção inicial profissional segundo os/as professores/as, quanto as relações institucionais, ao percurso formativo inicial e aos elementos didático pedagógicos; iii) Discutir as relações entre a formação inicial e a atuação profissional dos professores/as no período de início na carreira docente; e iv) Descrever o processo de transição entre a licenciatura e a prática profissional segundo os/as docentes.

Freire (1991) chama a atenção para o fato de que a formação de professores é uma atividade eminentemente humana, que está no campo da Educação como uma categoria teórica, como uma área de pesquisa, como um conteúdo da política educacional e também como prática pedagógica. Diante disso, destaco a relevância de refletir sobre a formação de professores levando em conta seu o processo na formação inicial e os seus desdobramentos na prática docente.

A dissertação aqui apresentada, está organizada da seguinte forma: após a contextualização inicial desenvolvida na primeira seção, a próxima seção trata do referencial teórico sobre formação de professores, docência e os saberes docentes, os ciclos e o início da carreira docente, os estudos sobre os professores iniciantes e à docência na Educação Infantil. Na terceira seção abordamos a orientação metodológica do estudo, o contexto e os participantes

da pesquisa, bem como os procedimentos e instrumentos para coleta e análise dos dados. A quarta seção trata da análise dos dados obtidos por meio dos questionários e também dos documentos que normatizam e orientam os profissionais que atuam na rede de ensino de Biguaçu. A quinta seção se destina para as considerações finais da pesquisa, e em seguida as referências e os apêndices findam este trabalho.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA CONSTRUÇÃO CONTÍNUA

Nesta seção apresentamos aspectos teóricos no que diz respeito à formação de professores, com destaque para alguns conceitos e temáticas que contribuem no presente estudo, como formação docente, a docência e os saberes docentes, os ciclos e o início da carreira docente, os estudos voltados para os professores iniciantes e à docência na Educação Infantil.

Ao voltarmos nosso olhar para a formação docente e ao reconhecer que ensinar demanda vários fatores, recorreremos ao seguinte questionamento: “Como uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (NÓVOA, 2017, p. 1113).

Para Freire “a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano” (FREIRE, 1991, p. 80). Para Dias (2012), ao empreendermos qualquer discussão sobre a formação docente, será sempre necessário demarcar o que por ela se entende, quer no âmbito da formação inicial, quer no âmbito da formação continuada ou em serviço. Para a autora, a formação docente pode ser entendida como “apropriação e (re)construção de modos de pensar, agir, sentir e viver a profissão docente. Constitui processo dinâmico e complexo que se materializa ao longo do desenvolvimento profissional do/a professor/a” (DIAS, 2012, p. 100). Nesse sentido, é possível compreender que

tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um ato mecânico de aplicação de destreza e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis (PACHECO; FLORES, 1999, p.45).

A formação inicial institucionalizada é considerada como o marco do processo da profissão docente, sendo a base de conhecimentos pedagógicos especializados, mas não se encerra em si mesmo. Ou seja, é o momento da apropriação científica que contribui para a formação do futuro docente.

A formação docente é mais do que a aquisição de técnicas, é o período de socialização e da formação do perfil profissional, devendo estimular os/as professores/as à perspectiva crítico-reflexiva, ao pensamento autônomo e a autoformação participativa. A formação está relacionada à construção da identidade profissional, ela não se constrói por meio da acumulação, mas sim com a reflexão sobre as práticas e com a (re)construção permanente da identidade pessoal (NÓVOA, 1992). É um processo dinâmico que relaciona o conhecimento, a prática e a identidade pessoal.

Para Nóvoa (2017) a formação de professores, enquanto formação profissional universitária, é composta por cinco elementos: disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública.

A disposição pessoal está relacionada a como aprender a ser professor/a, possui uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. Este processo de aprendizagem exige um trabalho metódico, sistemático e o aprofundamento de três dimensões centrais: desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria, dimensão ética e se preparar para agir num ambiente de incertezas e imprevisibilidade (NÓVOA, 2017).

A interposição profissional se relaciona a como aprender a sentir como professor. Está associado ao contato com a profissão, com o conhecimento, com outros professores/as e com as vivências nas instituições escolares. Ainda há a necessidade de uma maior articulação entre a universidade, as escolas e os/as professores/as. Muitas vezes não é reconhecido o papel formador do/a professor/a das escolas, com isso, a escola é vista como um campo de aplicação, sem reconhecer a capacidade dos/as professores/as em atuação frente aos docentes em formação. A construção desta parceria entre universidade e escola exige uma compreensão da importância e das suas diferentes funções. Aqui estão presentes a indução profissional, que se caracteriza pela transição entre a formação e a profissão, e a estabilidade profissional, que é atualização permanente por meio da formação continuada e da reflexão partilhada (NÓVOA, 2017).

A composição pedagógica está voltada para o aprender a agir como professor/a. Cada professor/a encontra sua composição pedagógica, ou seja, não existem dois docentes iguais. Este é um processo que se faz com o outro e que valoriza o conhecimento pedagógico que se subdivide em grupos de raiz psicológica; relacionadas a contextos sociais, história e políticas educativas; metodologias e didáticas; e pesquisa e reflexão sobre a produção de conhecimento. Aprender a agir é compreender o conhecimento profissional com discernimento, ou seja, é a capacidade de julgar e decidir no dia-a-dia. Ser professor/a é lidar com o conhecimento numa situação de relação humana, é ter a capacidade de dar sentido pedagógico às experiências profissionais (NÓVOA, 2017).

A recomposição investigativa é o aprender a conhecer como professor/a. Nóvoa (2017) sugere que a pesquisa possa ocupar papel central na formação continuada, em que os/as professores/as devem traduzir em escrita suas experiências e práticas pedagógicas e então publicar estes trabalhos. O/a professor/a deve registrar seu patrimônio e suas reflexões para acumulação, renovação e recomposição das suas práticas pedagógicas. Este processo de análise

deve ser realizado em colaboração com seus pares para uma renovação no sentido individual e coletivo (NÓVOA, 2017).

A exposição pública se relaciona com o aprender a intervir como professor/a. Uma das tendências para a educação é a abertura das escolas ao espaço público, ou seja, uma participação mais ampla da sociedade nas questões voltadas à educação, diluindo-se a fronteira entre a escola e a sociedade. Ao docente cabe tomar posição em sua profissão e também sobre os temas educativos, participar na construção das políticas públicas e ter consciência de sua responsabilidade educativa (NÓVOA, 2017).

A docência passou, e ainda passa, por diversas mudanças em seu processo formativo, sendo necessário refletir sobre os desafios encontrados com relação à profissionalização e à profissionalidade docente. Para Morgado (2011) discussões sobre identidade profissional, competência profissional e profissionalidade docente são essenciais para (re)valorizar a profissão docente. O autor aponta que o movimento da profissionalização docente teve como grande transformação a necessidade do nível superior para lecionar.

Em relação à profissionalidade docente, Morgado (2011) aponta que ela se caracteriza por comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Ela é progressiva e contínua, envolve competências e identidade profissional, inicia com a profissionalização e se prolonga em toda carreira. A profissionalidade é a apropriação de práticas, culturas e valores da profissão. Para Coelho e Diniz-Pereira (2019) a profissionalidade constitui o professor a partir das dimensões moral, do compromisso com a comunidade e da sua competência profissional.

De acordo com Coelho e Diniz-Pereira (2019), o magistério se caracteriza pela interatividade humana. E é considerado uma ocupação secundária em relação ao trabalho material e produtivo, porém, a educação é a chave para a compreensão das transformações atuais das sociedades de trabalho. Para Diniz-Pereira (2015), a carreira docente é menos estruturada do que outras profissões, envolvendo recompensas psíquicas como valorações subjetivas feitas ao longo do trabalho, é o chamado sistema de recompensas. Com isso, o “professor reflexivo” é a tentativa atual de uma nova cultura profissional.

Para Diniz-Pereira (2015), a profissão docente apresenta alguns padrões e sentimentos que a diferenciam de outras profissões. Apresenta como características o isolamento mútuo, dilemas baseados em metas e na avaliação de resultados, concepção limitada de formação continuada e condições de trabalho. A preferência pelo individualismo é justificada pelas limitações da escola e das salas de aula. Desta forma, falta uma identidade compartilhada nas

escolas em que os docentes têm visões comuns sobre si mesmos como professores e expectativas comuns sobre o trabalho dos seus colegas.

A formação é fundamental para a profissionalidade docente pois envolve as partes técnica, científica e pedagógica (NÓVOA, 2017). A partir das reflexões sobre a formação de professores, entendemos que há uma relação entre a dimensão pessoal com a vida profissional, bem como a vida profissional com a ação pública. Portanto, esta formação deve ser entendida como algo contínuo e permanente, voltada para a inovação e para a melhora das práticas pedagógicas.

2.1 SOBRE A DOCÊNCIA E OS SABERES DOCENTES

O/a docente/a está em constante mudança, apropriando-se de novos conhecimentos com suas experiências pessoais e profissionais, aprende diariamente a lidar com suas condições de trabalho. Com isso, podemos compreender que ser professor/a não é apenas mediar determinado conhecimento, e que ser professor/a não envolve apenas o conhecimento científico, mas também o domínio de diferentes situações que permeiam o espaço escolar.

Ninguém se torna professor/a num momento determinado. Essa é uma identidade que se constrói e que se reconstrói, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1996).

De acordo com Paulo Freire existem alguns saberes indispensáveis para a prática docente. Para ele, é preciso que o docente compreenda que ‘não há docência sem discência’, que ‘ensinar não é transmitir conhecimento’ e que ‘ensinar é uma especificidade humana’ (FREIRE, 1996).

O primeiro saber é o de que ‘não há docência sem discência’. Esse saber deve munir o/a professor/a da certeza de que ensinar exige rigorosidade metódica, ensinando os conteúdos e ensinando a pensar certo (pensar certo é não estar certo das nossas certezas); pesquisa; respeito aos saberes dos educandos, principalmente os das classes populares; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo, em que o pensar certo é fazer certo; risco, aceitação do novo, e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática para melhorar a próxima prática; e reconhecimento e a assunção da identidade cultural de todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos, assumindo-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador, e que a identidade cultural individual e de classe não podem ser desprezadas. Ensinar não existe sem aprender e vice-versa,

ensinar é criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. É preciso que o/a professor/a instigue em seus alunos a curiosidade epistemológica, superando assim o senso comum (FREIRE, 1996).

Um outro saber necessário, ainda segundo Freire (1996), é o aprendizado de que ‘ensinar não é transferir conhecimento’, por isso ressalta que ensinar exige a consciência do inacabamento, onde sempre há espaço para mudança e aceitação do diferente, e que o tempo é de possibilidades e não de determinismo; o reconhecimento de ser condicionado e consciente do inacabamento, estando num permanente processo de busca; o respeito à autonomia do ser do educando; o bom senso em que orienta a autoridade do/a professor/a e não do autoritarismo, respeitando a autonomia, a dignidade e a identidade do educando; a humildade, a tolerância e a luta em defesa dos direitos dos educadores, lutando a favor dos educadores e da educação, buscando melhores salários e recusando transformar a atividade docente em “bico”; a apreensão da realidade, que está relacionada a transformar a realidade, e reconhecer a politicidade da educação que não pode ser neutra; a alegria e esperança, estes aspectos são indispensáveis, pois, estão relacionados ao constante movimento de busca; a convicção de que a mudança é possível, mesmo que seja difícil; e a curiosidade epistemológica que move, inquieta, busca, estimula a pergunta, a reflexão crítica.

Para Freire (1996) é preciso levar em conta que ‘ensinar é uma especificidade humana’, por isso requer a compreensão de que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, pois, a incompetência profissional desqualifica a autoridade do/a professor/a; comprometimento com a aproximação entre o que se diz e que se faz; compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, porque ela não pode ser neutra, e também um meio de luta contra a discriminação e a dominação econômica; liberdade e autoridade, pois, é decidindo que se aprende a decidir; tomada consciente de decisões sabendo que a educação não é neutra, ela é política, e intervém no mundo; saber escutar, porque ao escutar se aprende a transformar o discurso com o educando, ao escutar o educando aprendo a falar com ele, para isso é preciso ter humildade e compreender que ninguém é superior a ninguém; reconhecer que a educação é ideológica, diante disso, o/a professor/a precisa estar atento ao seu discurso, pois ameaça e anestesia a mente, confunde a curiosidade, distorce os fatos, coisas e acontecimentos; disponibilidade para o diálogo; e querer bem aos educandos. A prática docente deve estar permeada pela afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico e ir contra a desesperança, a acomodação, a transferência de conhecimentos. A prática educativa se relaciona com a produção e com o desenvolvimento da autonomia.

Os saberes para a prática docente, apontados por Freire (1996), estão relacionados com a compreensão do que é a docência. De acordo com Almeida, Pimenta e Fusari (2019) para o/a professor/a existem diferentes maneiras de compreender a docência. É um trabalho que envolve criatividade, controle do que se é trabalhado e com isso a responsabilidade dos seus resultados. Mas a docência pode ser vista também como um fazer técnico, em que há a interferência externa na aplicação de normas em relação ao trabalho docente, não havendo espaço para a criatividade e para a responsabilidade docente, mas sim para a culpabilização.

O saber do/a professor/a tem origem de diferentes instituições como a família, o meio cultural, o contexto histórico. Além disso, depois de sua formação inicial, o docente adquire saberes com suas práticas pedagógicas e com formações complementares. Todo esse movimento valida a certeza de que “o saber não é inato, mas construído coletivamente no cotidiano, nas relações interativas, pois à medida que se realiza o ato de ensinar, se aprende com o mesmo por meio da interação com o outro e com o conhecimento científico” (MARTINEZ; BULATY, 2015, p. 315).

Segundo Cardoso, Batista e Graça (2016), a (re)construção da identidade docente está relacionada com as raízes da infância com as identidades sociais herdadas, com o percurso escolar, com a formação inicial, e com a socialização organizacional. É influenciada por alguns fatores: experiências prévias, formação inicial, prática docente e também pelo impacto do contexto educativo. O êxito ou fracasso do ensino e da aprendizagem dependem também das emoções que se desencadeiam no confronto com a realidade.

Podemos verificar também que a identidade dos professores é permeada por vários mitos culturais que foram construídos a partir da estrutura escolar e da sala de aula, como por exemplo, que tudo depende do professor, que o professor é o perito e que professores são *self-made*, ou seja, possuem o dom de ensinar. Esses mitos reforçam a ideia do professor como sendo autossuficiente e solitário (DINIZ-PEREIRA, 2015).

De acordo com Tardif (2014) o saber docente é social. Dificilmente o docente atua sozinho, estando em constante interação, principalmente com os alunos. Além disso, o saber docente é compartilhado por um grupo de professores/as; possui um sistema que garante sua legitimidade e orienta sua definição e utilização, como a universidade, a administração escolar, pesquisadores, Ministério da Educação, entre outras; o seu próprio objetivo está voltado para as práticas sociais, ou seja, trabalha em função de transformar os alunos, educar e instruir; os conteúdos e os métodos de ensino evoluem com o tempo e com as mudanças sociais; e é adquirido num contexto de socialização profissional, onde pode ser adaptado, modificado ao longo da carreira profissional.

O saber dos/as professores/as está relacionado a sua realidade social, ou seja, as suas condições de trabalho, da sua experiência profissional e pessoal. Ele está a serviço do trabalho, os/as professores/as fazem uso para enfrentar e solucionar as situações que surgem em seu dia a dia. O saber docente também é plural, por envolver diversos tipos de conhecimentos e de natureza diferente, e é temporal, pois, para ensinar é preciso dominar de maneira progressiva os saberes necessários para a prática docente. Trata-se também de um trabalho interativo, o/a professor/a interage com seus alunos na sala de aula, ou seja, o trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho por meio da interação humana (TARDIF, 2014).

Podemos verificar que o docente está em constante formação e é constituído de um processo de diferentes saberes. De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes podem ser assim classificados: “saberes da formação profissional”, “saberes disciplinares”, “saberes curriculares” e “saberes experienciais”.

Para Tardif (2014), os saberes da formação profissional são baseados na ciência, tem caráter científico e são transmitidos ao longo da formação inicial e/ou continuada. São, portanto, os conhecimentos pedagógicos que estão relacionados às técnicas e métodos de ensino, sendo transmitidos pelas instituições de formação de professores.

Os saberes disciplinares estão presentes nos diferentes campos de conhecimento como na linguagem, ciências biológicas, humanas e exatas. São produzidos e acumulados ao longo do tempo, dirigidos pela comunidade científica, são definidos, selecionados e transmitidos pelas instituições universitárias. Estes saberes fazem parte da prática docente por meio dos cursos de formação, estando presentes nas diversas disciplinas ofertadas pelas instituições de ensino superior (TARDIF, 2014).

Os saberes curriculares têm relação com a maneira que as instituições educacionais transmitem os saberes disciplinares aos estudantes. São os discursos, modelos da cultura, saberes sociais, objetivos, conteúdos e métodos formalizados por meios dos programas escolares aplicados pelos/as professores/as (TARDIF, 2014).

Os saberes disciplinares e curriculares transmitidos pelos docentes são produtos que se encontram determinados por meio dos conteúdos, da tradição cultural, sendo incorporados através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos transmitidos. Ou seja, estes saberes não são produzidos ou controlados pelos docentes. As universidades e os formadores universitários produzem e legitimam os saberes científicos e pedagógicos, cabendo ao docente se apropriar destes conhecimentos ao longo de sua formação (TARDIF, 2014).

Os saberes experienciais são resultados da atividade docente. São produzidos a partir da vivência das situações que acontecem no espaço escolar e também na relação com os alunos e

com os colegas de trabalho. Estes saberes constituem a base da prática e da competência profissional, pois é a partir da experiência que o/a professor/a adquire e produz sus próprios conhecimentos. Em suas atividades, os docentes enfrentam diferentes situações em que é preciso desenvolver algumas habilidades para decidir a melhor maneira de agir (TARDIF, 2014). Para Tardif (2014, p. 49) “lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite o docente desenvolver o *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão”. Não tem como controlar a produção e a circulação deste tipo de saber, com isso é mais valorizado que os demais saberes (TARDIF, 2014).

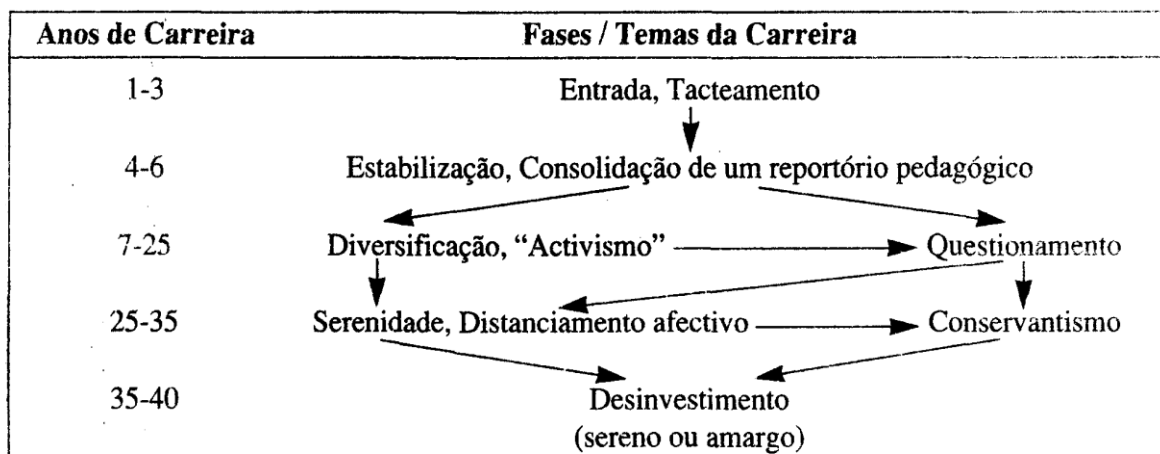
É possível verificar que o saber docente tem relação com a sua identidade e é formado por diferentes saberes científicos, técnicos, metodológicos, curriculares, apropriação do conhecimento da sua área e sua experiência diária. Ou seja, é um “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 2014, p. 54). Estas diversas fontes se relacionam não só com o presente, mas também fazem parte do passado, por meio das relações pessoais e familiares e interferem nas suas ações. Estes saberes são incorporados ao longo dos anos e fazem parte da formação profissional contínua.

2.2 SOBRE OS CICLOS E O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

A vida profissional dos professores é marcada por ciclos que possuem características singulares, mas que nem sempre acontecem de maneira contínua. Huberman (1995) aponta que a carreira docente é um processo, podendo ser linear ou com momentos de regressões, de arranque e de descontinuidade. Ao longo da carreira pedagógica, segundo o autor, podemos identificar as seguintes fases: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações, e o desinvestimento. Importante mencionar que no presente estudo consideramos essa organização por ciclos, como uma ilustração não genérica, mas um exemplificação quanto as possíveis características das fases de acordo com o tempo de serviço, uma vez que atualmente é um tanto comum encontrarmos docentes, mesmo bastante experientes ainda entusiasmados, mas também é perceptível que essa experiência pode lhes conceder uma certa serenidade e

tranquilidade ou mesmo desmotivação em investir na carreira. Estas fases podem ser agrupadas a partir do esquema a seguir:

Figura 1 - Fases da carreira docente



Fonte: Huberman (1995, p. 47)

Para Huberman (1995), a entrada na carreira docente é o contato inicial com a sala de aula. De maneira geral, é vivenciada de forma homogênea, sendo caracterizada pelas descobertas e pela sobrevivência. A sobrevivência também é conhecida como o choque de realidade, é o confronto inicial com a complexidade enfrentada no trabalho docente. As descobertas giram em torno da experimentação e da responsabilidade de ter a sua sala de aula, os seus alunos, a sua maneira de ensinar e por pertencer a um corpo profissional. A descoberta e a sobrevivência são vivenciadas paralelamente, mas é a fase da descoberta que permite o professor aguentar a fase da sobrevivência. A exploração vivenciada nesta etapa pode acontecer de maneira sistemática ou aleatória, podendo ser fácil ou problemática, conclusiva ou enganadora. É possível notar que os docentes, no início de sua carreira, exploram as instituições de ensino de maneira limitada, pois, a eles, geralmente, é possibilitado apenas a tarefa de ser responsável por suas turmas.

A fase de estabilização se caracteriza pelo comprometimento definitivo, estabilização e tomada de responsabilidades. Há a nomeação oficial e as pessoas passam a ser docentes aos olhos dos outros, é momento de emancipação, pois se afirmam com mais experiência diante de seus colegas e das autoridades. A estabilização acompanha o sentimento crescente da competência pedagógica, a naturalização da sua autoridade e o aperfeiçoamento em enfrentar as situações inesperadas da sala de aula, surgindo a sensação de libertação, segurança e descontração (HUBERMAN, 1995).

Na fase de diversificação os percursos dos docentes começam a se tornar divergentes a partir de suas experimentações e diversificações em suas experiências pessoais com relação ao material didático, a maneira de avaliar, a forma como agrupam os alunos e as sequências didáticas das disciplinas. Esta é a fase da carreira em que o professor está mais motivado, é mais dinâmico, é o mais empenhado na equipe pedagógica, e está em busca de novos desafios para não cair na rotina (HUBERMAN, 1995).

A fase do pôr-se em questão é quando o professor se questiona, mas sem haver uma consciência clara do que pretende diversificar e nem do que está colocando em questão. É vivenciada comumente no meio da trajetória docente, e pode se caracterizar por uma sensação de rotina ou até uma crise existencial diante do desenvolvimento de sua carreira. A falta de atividades inovadoras e significativas gera a sensação de rotina a partir da fase de estabilização. Esta é uma fase com múltiplas faces, podendo ser vivenciada a partir da monotonia do cotidiano da sala de aula, o desencanto, os fracassos, as reformas estruturais, entre outras situações. É uma fase em que as pessoas refletem sobre o que têm feito da vida, com isso se questionam sobre a possibilidade de continuar ou de seguir outro caminho profissional (HUBERMAN, 1995).

Por volta dos 45 a 55 anos os docentes podem passar pela fase de serenidade e distanciamento afetivo, geralmente esta etapa acontece depois de uma fase de questionamento. A serenidade se caracteriza por conseguir prever praticamente todos os acontecimentos da sala de aula e já ter respostas prévias para elas. Os docentes ficam menos sensíveis e menos vulneráveis à avaliação dos outros, o nível de ambição e de investimento diminuem, mas em contrapartida a confiança, a serenidade, a tolerância e a espontaneidade aumentam. Os alunos criam um distanciamento por se tratar de gerações diferentes, eles tratam os professores mais jovens como irmãos e não tem o mesmo comportamento com os professores mais antigos por terem a idade próxima de seus pais, além do diálogo entre eles ser mais difícil (HUBERMAN, 1995).

A fase do conservadorismo e lamentações ocorre por volta dos 50 a 60 anos, são os docentes rabugentos e resmungões. Eles reclamam que os alunos estão menos disciplinados e menos motivados, das políticas educacionais, dos seus colegas mais jovens que são menos sérios e empenhados, entre outras coisas. Passam da fase de serenidade para o conservadorismo, nesta idade apresentam maior tendência para serem mais rígidos e dogmáticos, prudentes e resistentes a inovações. Cabe salientar que esta fase engloba a maior parte dos docentes e não a sua totalidade (HUBERMAN, 1995).

O desinvestimento é o recuo e a interiorização presente no final da carreira docente. De maneira geral, apresentam uma postura positiva, libertam-se progressivamente sem lamentar sobre o trabalho e dedicam mais tempo para si próprio em atividades fora do contexto escolar. Este processo pode iniciar a partir do meio da carreira quando os docentes se sentem desiludidos com os resultados do seu trabalho, com isso, dedicam sua energia para turmas e tarefas específicas do ambiente escolar ou para outra esfera de sua vida (HUBERMAN, 1995).

Vale ressaltar que as fases da carreira docente aqui apresentadas não são uma regra geral, mas sim uma tendência com relação as características e aos acontecimentos do ciclo da vida profissional dos professores. Segundo Huberman (1995) as sequências da carreira nem sempre acontecem na mesma ordem e nem todos os elementos são vivenciados. Trata-se de uma incidência na maioria dos profissionais, mas nunca na sua totalidade.

Podemos perceber que o trabalho docente é complexo, singular e envolve diversos conhecimentos. Ser professor/a envolve a sua formação contínua, o aprendizado com suas experiências profissionais e condições de trabalho. A carreira docente passa por diferentes fases, ou seja, ser docente é estar em constante mudança, aprimorando seus conhecimentos com suas experiências e reflexões, sua identidade está num processo constante de (re)construção.

Com relação ao início da carreira docente, podemos dizer que é uma fase de descobertas sobre a vida profissional e sobre as dinâmicas que envolvem a docência. Ocorre neste momento a transição entre a formação inicial e o início da prática docente, em que o/a professor/a iniciante forma sua base para sua vida profissional.

Para Tardif e Raymond (2000) o início do trabalho docente compreende-se entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. E ao iniciarem na profissão, muitos docentes se sentem mal preparados para enfrentar as condições de trabalho, considerando ser relevante ter anos de prática e de experiência para se desenvolverem em termos profissionais.

Esta primeira etapa do desenvolvimento profissional é marcada pela passagem de aluno para professor e se caracteriza por um momento de angústias, descobertas, desafios e o “choque de realidade” (CARDOSO, 2013).

Para Zucolotto (2014, p.12) “estudos na área da formação de professores indicam que o início da carreira dos professores figura como período importante para a docência”. Porém, este campo de estudos da docência na Educação Infantil ainda é pouco explorado. Com base em seus estudos, Barros (2015, p. 16) afirma que “apesar da importância do tema, os estudos no Brasil ainda são poucos desenvolvidos e/ou publicados”.

Tendo em vista a importância desta fase da carreira docente, acredita-se ser necessária uma maior valorização das pesquisas desta área. De acordo com Garcia (2010) os/as

professores/as iniciantes passam por um período de inserção, em que lutam para estabelecer sua identidade profissional. Neste período possuem duas tarefas básicas, que são: ensinar e aprender a ensinar. Barros (2015, p. 60) afirma que

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

O primeiro ano de docência é caracterizado como um período de intensa aprendizagem e de sobrevivência. Para Barros (2015) ao iniciar a carreira o docente encontra alguns problemas com relação ao trabalho pedagógico, ao comportamento dos alunos, no relacionamento com os pais, tem sentimentos de medo, insegurança e ansiedade, tem dificuldade em estabelecer vínculo com as crianças e também nas relações com a equipe pedagógica. Diniz-Pereira (2015) aponta que há uma tensão entre os professores mais velhos e os mais jovens. De acordo com Barros (2015, p. 115) no início da profissão é comum os docentes destacarem algumas expressões como: “sem recurso”, “sozinha”, “perdida”, “sem saber o que fazer”, “mudar”, “sofri”, “difícil”, “conflito”.

Para Almeida, Pimenta e Fusari (2019, p. 190)

o início da vida profissional é marcado por descobertas acerca da dinâmica da sala de aula e da escola, por investimentos na sobrevivência profissional. Assim, embora essa fase guarde relações com a história vivida enquanto estudante e, especialmente, com o percurso de formação, é nela que o professor ou a professora iniciante constitui as bases que sustentarão sua atitude docente.

As relações estabelecidas no ambiente escolar possuem um peso significativo para o desenvolvimento profissional do docente. Alguns problemas permeiam a prática docente dos/as professores/as iniciantes, como imitar outros os/as professores/as sem refletir, o isolamento no ambiente escolar, a dificuldade de ensinar o que se aprendeu durante sua formação, desenvolver a sua concepção de ensino, o andamento das aulas, a motivação dos alunos, a relação com os pais e com seus colegas (GARCIA, 2010; BARROS, 2015).

Com relação à formação e à prática docente, Garcia (2010) aponta que a identidade e a profissão docente são diversificadas, pois, se constituem em um processo individual e coletivo, de natureza complexa e dinâmica. Para Almeida, Pimenta e Fusari (2019, p. 190) “aprender a profissão e empreender esforços de socialização no cotidiano institucional do trabalho docente pressupõe múltiplas relações, compromissos e envolvimento”.

Para Barros (2015, p. 59)

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.

Cardoso, Batista e Graça (2016), apontam que a percepção sobre a sua identidade afeta a eficácia e desenvolvimento profissional. Para se tornar um profissional competente é preciso experiência e reflexão. É um processo dinâmico de interpretação e reinterpretação de experiências.

Ao entrar em contato com as complexidades, conflitos e desafios da docência, “haverá para o professor iniciante a necessidade de se recolocar como sujeito que aprende, reaprende, constrói e desconstrói saberes e fazeres cotidianamente, de acordo com as situações que passam a existir” (ZUCOLOTTI, 2014, p. 18).

Tardif e Lessard (2014) afirmam que há uma forte relação entre a experiência e o trabalho docente. Pois, a experiência torna o/a professor/a mais flexível e apto para adaptar os conteúdos e ajustar o tempo de acordo com suas necessidades sem descaracterizar o programa que deve seguir. Um dos problemas centrais dos/as professores/as recém-formados/as é justamente esta adaptação a rotina e a imprevisibilidade do ambiente escolar. Quando vai adquirindo experiência, o/a professor/a adquire maior capacidade de dominar o ensino. Para Almeida, Pimenta e Fusari (2019) ao iniciar sua carreira, muitas vezes mesmo sem ter algum tipo de referência, os/as professores/as precisam agir em situações complexas e contraditórias, com isso, há um intenso aprendizado profissional e pessoal.

Podemos compreender que os saberes experienciais são adquiridos a partir da sua vivência e transformam as relações do docente com os demais saberes e com sua formação profissional. “Os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos/as professores/as em confronto com as condições da profissão” (TARDIF, 2014, p. 52).

De acordo com Tardif (2014, p. 50) estes saberes possuem três “objetos”:

a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

A partir do contato com estes “objetos”, é possível notar a defasagem e a distância entre os saberes adquiridos na formação e os saberes adquiridos com a experiência docente. “A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (TARDIF, 2014, p. 53). Com isso, é preciso repensar sobre a formação inicial e continuada, a fim de favorecer o desenvolvimento profissional dos/as professores/as iniciantes e proporcionar o amadurecimento na atuação docente (BARROS, 2015).

Barros (2015) alerta para a existência de poucos programas que auxiliam os docentes nesta etapa de descoberta, aprendizagem e desenvolvimento profissional. Integrar a universidade e as escolas, por meio de programas de iniciação à docência, pode minimizar o distanciamento entre teoria e prática que é relatado pelos/as professores/as iniciantes. Cardoso (2013, p. 9) confirma assegurando que sua pesquisa “revelou a necessidade de se reconhecer a importância e a necessidade de construção de propostas, programas e ações de iniciação à docência de maneira a possibilitar uma maior aproximação da prática educativa”.

Os docentes tendem a descobrir os seus limites com relação aos saberes pedagógicos, este é um processo de aprendizagem rápida que acontece no início da carreira docente, ou seja, nos primeiros 5 anos os/as professores/as acumulam sua experiência fundamental. Em seguida, esta experiência fundamental se transforma na maneira de ensinar, nos macetes, nos traços de sua personalidade profissional (TARDIF, 2014).

Para Barros (2015) a aprendizagem profissional vai além da formação inicial, ela também está presente na relação com seus pares, com as crianças e suas famílias, na prática docente, nas reflexões, estudos, na formação continuada, entre outros contextos que possibilitam ao professor iniciante explorar, refletir e se identificar com o seu trabalho.

Os/as professores/as dividem uns com os outros os seus saberes sobre a prática. Isso acontece por meio dos livros didáticos, da troca de macetes, na maneira de organizar a sala, nas reuniões pedagógicas, etc. Estas trocas de saberes contribuem para a certeza de sua prática e para a avaliação de seus saberes, com isso, vão introduzindo em sua prática novos saberes e se adaptando a profissão (TARDIF, 2014). A socialização entre os docentes contribui para um melhor desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, bem como oferece mais segurança para o professor (CARDOSO, 2013).

A formação inicial é uma etapa muito importante para o desenvolvimento profissional, porém, não consegue prever e preparar os professores para todas as situações que eles

enfrentarão, pois, cada contexto tem sua dinâmica e particularidade. Diante disso, percebemos a necessidade em acompanhar os docentes no início de suas carreiras (CARDOSO, 2013).

De acordo com Barros (2015) nos primeiros anos de experiência é necessário o apoio de outras profissionais da educação como professoras, coordenadores e diretores para a aprendizagem do trabalho docente bem como para melhorar a prática pedagógica. Esta integração entre os profissionais pode reduzir o choque de realidade, os/as professores/as iniciantes tentem a se sentir menos sozinhos e mais seguros. Além disso, pode ser uma oportunidade de formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional para todos os envolvidos.

Podemos perceber que a prática docente é permeada por vários desafios e saberes pedagógicos. Estes são incorporados a profissão nos primeiros anos de experiência e fornecem os princípios para o/a professor/a de ensinar e de como ensinar. Compreendemos também que este é um processo contínuo e inacabado.

2.3 LEVANTAMENTO DE ESTUDOS SOBRE OS PROFESSORES INICIANTES

Levando em conta a importância e a necessidade de encontrar estudos relacionados aos professores iniciantes, optou-se em fazer um levantamento dos trabalhos realizados nos programas de Pós-Graduação do Brasil, para isso, foi utilizada como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A busca⁵ foi realizada a partir do título dos trabalhos que estão cadastrados na BDTD com seguintes palavras-chave: professores recém-egressos; professores ingressantes; professores iniciantes; e início da carreira docente. A pesquisa foi realizada colocando um termo de cada vez na palavra-chave, sendo os trabalhos catalogados a partir dos resultados encontrados. A ordem dos resultados das buscas foi organizada de acordo com a sua relevância na plataforma da BDTD. Foram incluídos todos os trabalhos que continham as palavras-chave na sua totalidade no título e excluídos os que tinham apenas parte da palavra-chave.

Para uma melhor organização e visualização, os textos foram organizados em tabelas individuais para cada termo da busca e contém o título, o ano de publicação, o tipo de texto e o link onde pode ser encontrado.

⁵ Os dados foram gerados no dia 04/08/2020, pesquisas realizadas antes ou depois desta data podem apresentar resultados distintos.

Na primeira busca, com o termo “professores recém-egressos”, nenhum trabalho foi localizado.

Quadro 1 – Trabalhos que contém no título o termo “Professores Recém-egressos”

PROFESSORES RECÉM-EGRESSOS
Nenhum trabalho encontrado com este termo no título

Fonte: elaborado pela autora com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

A busca a partir do termo “professores ingressantes” resultou em 19 trabalhos, destes 7 contém a palavra-chave no título, sendo 4 dissertações e 3 teses.

Quadro 2 – Trabalhos que contém no título o termo “Professores Ingressantes”

PROFESSORES INGRESSANTES			
Título	Ano	Tipo	Link
A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante	2017	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/31521
Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia	2018	Tese	http://repositorio.unb.br/handle/10482/32682
Professores iniciantes do estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP	2017	Dissertação	http://hdl.handle.net/11449/150086
Política pública de formação de professores ingressantes: um olhar para o estado de São Paulo	2019	Tese	http://hdl.handle.net/11449/182247
A gestão da tutoria no curso para ingressantes da escola de formação de professores do Estado de São Paulo: possibilitando novas abordagens pedagógicas em EaD	2012	Tese	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9662
Inserção profissional docente no Estado de São Paulo: a escola de formação e o curso para professores ingressantes da SEE/SP	2012	Dissertação	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10333
A oralidade na sala de aula de língua inglesa de alunos ingressantes no curso de Letras:	2013	Dissertação	http://hdl.handle.net/11449/110534

contribuições para a formação do professor			
--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Utilizando o termo “professores iniciantes” o resultado da pesquisa foi de 573 trabalhos, dos quais 109 contém a palavra-chave no título, sendo 78 dissertações e 31 teses.

Quadro 3 – Trabalhos que contém no título o termo “Professores Iniciantes”

PROFESSORES INICIANTES			
Título	Ano	Tipo	Link
Professores iniciantes: como compreendem o seu trabalho?	2014	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2697
Casos de ensino e professoras iniciantes	2005	Tese	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2324
A profissionalidade dos professores iniciantes na Universidade de São Paulo	2018	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/td_e-29102018-201836/
Os imaginários e os trajetos formativos de professores iniciantes de matemática	2018	Tese	http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4422
Professores de matemática iniciantes: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional	2016	Dissertação	https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84239
A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes.	2007	Tese	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/td_e-22022008-151420/
Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente	2013	Dissertação	http://hdl.handle.net/11449/90135
A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes	2013	Dissertação	http://locus.ufv.br/handle/123456789/3448
Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes	2018	Dissertação	http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2642
Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo	2016	Tese	https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/2864
Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos da docência.	2013	Dissertação	http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/3291
Professoras iniciantes e o aprender a ensinar matemática em um grupo colaborativo	2016	Tese	http://hdl.handle.net/11449/139512
Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para	2015	Dissertação	http://ri.ufmt.br/handle/1/645

a formação e inserção na docência			
Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba	2008	Tese	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10638
Tornar-se professor de história: um estudo das experiências de professores iniciantes com a formação e o trabalho docente	2014	Dissertação	http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7312
A prática docente do professor iniciante	2004	Dissertação	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4609
O professor iniciante: seu trabalho com o texto	2002	Tese	http://hdl.handle.net/11449/102471
As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante	2014	Dissertação	http://hdl.handle.net/10183/107987
O linguajar e o emocionar no diário de uma professora iniciante	2013	Dissertação	http://repositorio.furg.br/handle/1/4792
PIBID e o professor iniciante: analisando as suas relações	2018	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/32720
Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante	2016	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-11082016-153017/
A socialização do professor iniciante: um difícil começo	2009	Dissertação	http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/172
Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada	2020	Dissertação	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9195
Gestão escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente	2016	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/20093
Percepções de professores iniciantes de Geografia sobre o trabalho de campo na escola: um estudo de caso	2016	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8449
Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco	2014	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2708
Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica	2013	Tese	http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3760
Professores iniciantes de Geografia: processos de recontextualização da formação inicial no	2017	Tese	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8174

contexto da prática pedagógica			
Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia	2018	Tese	http://repositorio.unb.br/handle/10482/32682
Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino Superior: um estudo na universidade federal de Pernambuco	2005	Dissertação	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4702
O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso	2016	Dissertação	http://ri.ufmt.br/handle/1/1189
Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes	2014	Dissertação	http://ri.ufmt.br/handle/1/413
Professores iniciantes na educação de jovens e adultos: por que ingressam? O que os faz permanecer?	2014	Dissertação	http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/3554
Professores iniciantes egressos do PIBID em ação: aproximações à sua prática profissional	2017	Dissertação	https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83007
Práticas de ensino de professores iniciantes de ciências biológicas egressos do PIBID	2018	Dissertação	https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85888
A construção da prática pedagógica: um estudo com professores iniciantes de história na EJA	2012	Dissertação	http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8ZLLFB
Professores iniciantes egressos da Pedagogia EaD na relação com os saberes da ação pedagógica	2017	Tese	http://hdl.handle.net/11449/151682
Professores iniciantes do estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP	2017	Dissertação	http://hdl.handle.net/11449/150086
Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar	2016	Tese	http://hdl.handle.net/11449/136422
Professores iniciantes de educação física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente	2014	Dissertação	http://hdl.handle.net/11449/110422
O papel das entrevistas de aloconfrontação na formação de professores iniciantes de francês como língua estrangeira	2017	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-26042018-145308/

A profissionalidade docente de professores iniciantes: um estudo com licenciados em pedagogia e em biologia	2016	Dissertação	https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=27751@1
A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes	2010	Dissertação	http://hdl.handle.net/11449/90083
Formação em serviço de professores iniciantes na educação superior e suas implicações na prática pedagógica	2013	Tese	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9709
Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação	2017	Tese	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20409
A iniciação científica e o exercício da docência na educação básica: ressignificações da experiência de professores iniciantes	2012	Dissertação	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4553
Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil	2014	Dissertação	http://repositorio.ufes.br/handle/10/1819
O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho	2008	Tese	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2205
Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes	2010	Tese	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2236
Conhecimentos “de” e “sobre” geometria de duas professoras iniciantes no contexto de um grupo colaborativo	2018	Dissertação	http://hdl.handle.net/11449/154335
A prática pedagógica no cotidiano de professoras iniciantes: tramas e desafios do aprender a ensinar	2015	Dissertação	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20460
Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores-UFSCar: auto-estudo de uma professora iniciante	2008	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2473
O professor iniciante do curso de Licenciatura em Biologia e a formação dos professores da escola básica	2019	Dissertação	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22456

Professores iniciantes no ensino superior: um estudo com professores que ensinam Matemática nos Cursos de Licenciatura e Pedagogia	2015	Dissertação	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16179
A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade	2009	Tese	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2213
Física e segurança no trânsito: uma proposta didática por uma professora iniciante	2013	Dissertação	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6672
A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante	2017	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/31521
O professor iniciante da escola do campo e sua formação: por entre espelhos...	2017	Dissertação	http://ri.ufmt.br/handle/1/1945
O professor iniciante de FLE: desafios e possibilidades de seu trabalho	2016	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-13022017-134031/
Escrita em dois tempos: o vivido e o refletido por um professor iniciante	2017	Dissertação	http://hdl.handle.net/11449/152435
Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante	2009	Dissertação	http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000151300
Tecendo os fios do início da docência: a constituição da professora iniciante	2013	Dissertação	http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250815
O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho	2015	Tese	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16167
A constituição da profissionalidade dos docentes de matemática na voz do professor iniciante	2009	Dissertação	http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/183
Professoras iniciantes e bem-sucedidas: análise das estratégias didáticas de professoras bem-sucedidas no início de carreira	2020	Dissertação	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23032
Voices que ecoam das (in)certezas: o que dizem as professoras alfabetizadoras iniciantes sobre a leitura de literatura?	2017	Dissertação	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24264
Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante	2007	Dissertação	http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=734

Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante	2016	Dissertação	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7284
Prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR	2017	Dissertação	http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2363
Inclusões nas aulas de educação física: reflexões a partir da prática pedagógica de um professor iniciante	2012	Dissertação	http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/ri/1656
O professor iniciante no Ensino Médio: um estudo a partir da profissionalidade docente	2017	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/td_e-06042017-074953/
Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do Ensino Fundamental	2016	Dissertação	http://hdl.handle.net/11449/137843
O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes: um caminho para compreender o desenvolvimento?	2015	Tese	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7715
A investigação sobre a própria prática de um professor iniciante sob o olhar da teoria da recontextualização	2012	Dissertação	http://hdl.handle.net/11449/90959
A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária - professora iniciante de língua portuguesa	2016	Tese	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15536
Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas	2011	Dissertação	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13525
Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD	2006	Tese	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13799
Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência	2014	Dissertação	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16158
O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química	2011	Tese	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10289
O professor colaborador iniciante do ensino superior: um estudo no estado do Paraná	2018	Tese	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21305
Indícios do desenvolvimento	2017	Dissertação	http://hdl.handle.net/10183/171276

profissional de uma professora de música iniciante: um estudo sobre os gestos profissionais			
Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino em inglês	1998	Dissertação	http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269413
O peão vermelho no jogo da vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes	2010	Dissertação	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1991
Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas.	2015	Dissertação	http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/1781
O professor iniciante de língua inglesa e a influência do mentor na construção de seus conhecimentos profissionais	2017	Dissertação	http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/3881
Formação inicial e base de conhecimento para o ensino de matemática na perspectiva de professores iniciantes da educação básica	2016	Tese	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8107
Programa Observatório da Educação e Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciantes: um estudo a partir das produções da educação matemática	2016	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7919
Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no ensino superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Inglês	2014	Tese	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2328
Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar	2010	Dissertação	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2523
Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia	2017	Dissertação	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/13877
As bases teórico-metodológicas dos professores iniciantes de geografia: o ensino do	2019	Dissertação	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9979

componente físico-natural clima			
Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a Educação Profissional Estadual de Ponta Grossa - PR	2018	Dissertação	http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2601
Os sentidos políticos atribuídos à educação escolar pelos professores iniciantes: continuidade, utopia, resistência e revolução	2016	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/21981
Saberes de professores tutores iniciantes: a educação a distância no ensino superior de uma instituição privada de Santa Catarina em análise	2012	Dissertação	http://www.bc.furb.br/docs/DS/2012/351475_1_1.PDF
Permanecer ou evadir da docência? estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do PIBID UECE	2018	Dissertação	https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83017
Superando dificuldades no trato da ginástica artística na prática profissional de professores iniciantes de educação física	2006	Dissertação	http://hdl.handle.net/11449/96059
As implicações do programa 'São Paulo faz escola' no trabalho docente de professores iniciantes: um estudo de caso	2014	Dissertação	http://hdl.handle.net/11449/121946
A construção das identidades profissionais de quatro professores de educação física iniciantes da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS	2014	Dissertação	http://hdl.handle.net/10183/108401
Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas	2015	Tese	http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4995
A política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de Educação Física do Município de Lajeado	2014	Dissertação	http://hdl.handle.net/10183/98142
Professoras iniciantes bem sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional	2011	Tese	http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1971

Constituição do professor universitário iniciante no contexto de uma instituição em implantação: envolvimento e responsabilidade individual e institucional	2018	Tese	http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4433
A formação do professor iniciante no Sistema de Tutoria da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: teses docentes sobre o processo de ensinar e aprender Ciências	2017	Tese	https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/23817
A docência no ensino superior e a expansão universitária: tecendo saberes a partir das vozes do professor iniciante.	2014	Dissertação	http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/3548
O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru	2016	Dissertação	http://hdl.handle.net/11449/148699
Ser professora iniciante na educação infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas	2015	Dissertação	http://hdl.handle.net/11449/126379
Identidade docente, inserção profissional e os caminhos da formação: um estudo etnográfico sobre uma professora iniciante de Ciências	2018	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81133/td-e-10072018-143045/
Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor	2014	Tese	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9820
O desenvolvimento profissional do professor formador iniciante no Ensino Superior: uma análise das dissertações e teses (2008 a 2018)	2019	Tese	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22386

Fonte: elaborado pela autora com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

A busca realizada a partir do termo “início da carreira docente” localizou 15 trabalhos contendo a palavra-chave no título, sendo 13 dissertações e 2 teses.

Quadro 4 – Trabalhos que contém no título o termo “Início da Carreira Docente”

INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE			
Título	Ano	Tipo	Link
Início da carreira docente dos professores de educação física	2017	Dissertação	http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5721
Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente	2014	Dissertação	http://repositorio.unb.br/handle/10482/16501
O profissional liberal no início da carreira docente: seus desafios na constituição e na formação da docência universitária	2014	Dissertação	http://repositorio.unesc.net/handle/1/2761
A formação do professor de Matemática: Uma reflexão sobre as dificuldades no início da carreira docente	2018	Dissertação	http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3614
Aprendendo a ser professor: caminhos da formação no início da carreira docente em Geografia	2013	Dissertação	http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9RTF5U
Retratos do início da carreira docente: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor	2018	Dissertação	http://hdl.handle.net/11449/180341
Memórias de professores de ciências e biologia no início de carreira docente: conflitos e tensões	2004	Dissertação	http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1822
Ambiência [trans] formativa na educação superior: processos de resiliência no início da carreira docente	2014	Dissertação	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7155
As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações	2014	Dissertação	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10437
PIBID e formação docente: contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso em início de carreira	2017	Tese	http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3304
Programa de acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de Educação Física	2016	Dissertação	http://repositorio.unesc.net/handle/1/4002

Os processos de socialização e a formação da identidade profissional docente: o caso dos professores de ciências em início de carreira	2016	Dissertação	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-05122016-150018/
A construção da identidade docente de professores de educação física no início da carreira: um estudo de caso etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre - RS	2014	Tese	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194019
A socialização docente de professores de educação física no início da carreira: um estudo etnográfico em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS	2016	Dissertação	http://hdl.handle.net/10183/147963
Aspectos do processo de socialização profissional de ex-pibidianas: o início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino	2016	Dissertação	http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/24276

Fonte: elaborado pela autora com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Após catalogar os trabalhos desta plataforma, foram identificados um total de 131 estudos que tratam do tema do início da carreira docente. Sendo que, a dissertação “Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino em inglês”, que foi defendida em 1998, é o estudo mais antigo que está disponível na da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). E as dissertações “Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a constituição de uma docência engajada” e “Professoras iniciantes e bem-sucedidas: análise das estratégias didáticas de professoras bem-sucedidas no início de carreira”, defendidas em 2020, são trabalhos mais recentes que estão na BDTD.

Com relação ao ano de publicação, é possível verificar um aumento significativo nos estudos a partir da década de 2010. Os anos de 2014, 2016 e 2017 foram de maior produção acadêmica, com 20, 21 e 20 trabalhos sucessivamente voltados para o início da carreira docente.

É possível uma melhor visualização os dados com relação ao ano de publicação no gráfico a seguir.

Figura 2 – Estudos realizados sobre o início da carreira docente



Fonte: elaborado pela autora com base na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Após fazer um levantamento geral dos trabalhos, optou-se em realizar uma busca dos trabalhos que estão relacionados com a Educação Infantil, a qual será abordada no próximo tópico.

2.3.1 Levantamento de estudos sobre professores iniciantes na Educação Infantil

A partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi possível encontrar alguns trabalhos voltados para o início da carreira docente na Educação Infantil. Os textos foram selecionados pelo seu título, onde deveriam constar as palavras “professor iniciante” e “Educação Infantil”. A partir da busca, foram encontrados três trabalhos que tratam do início da carreira docente na Educação Infantil, representando assim, dentre os títulos levantados um percentual de 2,29% em relação aos trabalhos que tratam do início da carreira docente. São eles:

- “Ser professora iniciante na educação Infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas” (BARROS, 2015);
- “Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil” (ZUCOLOTTI, 2014);

- “Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência” (CARDOSO, 2013).

O primeiro trabalho, intitulado “Ser professora iniciante na educação Infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas”, foi defendido em 2015 pela pesquisadora Bruna Cury de Barros, tendo como Orientadora a Prof^a Dr^a Maristela Angotti. Trata-se de um Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

O estudo teve como objetivo geral compreender e analisar o modo como as professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia da FFCLRP/USP concebem o trabalho docente na Educação Infantil, assim como analisar o processo formativo da profissionalidade dessas iniciantes, considerando suas aprendizagens e desenvolvimento profissional. Após realizar o levantamento de estudos sobre o início da carreira docente, Barros (2015) notou que tem muitas pesquisas sobre as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes, porém, pouco foi produzido em relação aos atuantes na Educação Infantil, o que é reiterado pelo presente estudo.

Fazendo uso da abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada com cinco professoras egressas em 2009 do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP/RP). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, realidades de maneira individual, áudio-gravadas, e que posteriormente foram transcritas e analisadas. A partir das entrevistas, disponibilizou-se para as professoras um espaço para elas pudessem pensar e analisar o seu processo de aprendizagem na formação inicial, nos primeiros anos de docência e em suas vivências no trabalho (BARROS, 2015).

Após a análise dos dados, Barros (2015, p. 144) constatou que

as cinco professoras iniciantes enfrentaram determinados dilemas, desafios e dificuldades no campo de trabalho, dentre as quais pode-se citar: relação com pares e famílias, condições precárias de trabalho, distanciamento entre teoria e prática, insegurança no trabalho. Compreende-se, então, que os desafios estavam relacionados a âmbitos de ordem pessoal (insegurança e medo), formativa (não saber o que e como fazer) e institucional (falta de apoio, condições ruins de trabalho).

Como alternativa para essas situações, elas se empenharam em melhorias nas condições de trabalho comprando materiais, criando brinquedos de sucata e fazendo campanhas para ganharem brinquedos doados. Aprimoraram sua prática pedagógica dialogando com professores da Universidade, trocando experiências com suas colegas das instituições onde atuavam, realizaram estudos e buscaram atividades práticas na internet. De acordo com as

professoras entrevistadas, estas ações foram importantes para terem mais segurança e diminuir o medo em seu trabalho. Ou seja, foi preciso (re)pensar sobre alguns elementos, tais como: a formação (inicial e continuada), o apoio institucional e a postura das professoras que buscaram alternativas para melhorar sua prática pedagógica (BARROS, 2015).

Em seu estudo, Barros (2015), a partir do depoimento das cinco professoras, destaca a importância da fase inicial na docência para a constituição profissional docente. Pois, este momento é cercado de descobertas sobre o fazer docente, de aprendizagens profissionais, dilemas, desafios e superações. As professoras iniciantes são vistas muitas vezes como aprendizes por não ter experiência profissional. Com isso, assumem um papel de passividade e colocam as professoras mais experientes como aquelas que possuem toda compreensão do trabalho docente. Porém, as professoras experientes também aprendem com as professoras iniciantes, pois, trazem novos saberes, novos olhares e novas possibilidades de trabalho.

De acordo com Barros (2015), a formação profissional é um processo contínuo e permanente de aprendizado e aperfeiçoamento. As situações difíceis não podem ser vistas de maneira negativa, mas podem se tornar um campo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Ou seja, o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional também está relacionado ao modo de enfrentar e superar os dilemas enfrentados pelas professoras iniciantes.

Em contrapartida, a autora destaca a necessidade da reformulação da cultura institucional buscando o fortalecimento por meio do trabalho coletivo e integrado, promovendo situações de recepção, acolhimento, orientações e acompanhamento das professoras iniciantes. Estas ações podem contribuir para que as professoras iniciantes se sintam mais seguras, bem como contribuir para a sua constituição profissional. Além disso, se fortalece o coletivo profissional criando um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento profissional para todos os profissionais envolvidos.

Barros (2015) defende também a aproximação integrada e articulada dos conteúdos abordados na formação inicial com a prática. Ou seja, defende maior integração entre a Universidade e as instituições de Educação Infantil, proporcionando a prática de vivências específicas da Educação Infantil e que assim possam construir uma prática pedagógica coerente com a faixa etária.

O segundo trabalho, intitulado “Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil”, foi defendido em 2014 pela pesquisadora Valéria Menassa Zucolotto, tendo como orientadora a Prof^a Dr^a Valdete Côco. Trata-se de um trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES.

Em seu estudo, Zucolotto (2014) teve como objetivo compreender como se constitui o início da carreira docente de um grupo de professoras que tiveram na EI suas primeiras vivências como docentes. Para isso fez uso da pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, e se apoiou no princípio bakhtiniano de interação dialógica. Como instrumento de produção e de coleta de dados, fez uso de um questionário sobre o perfil das participantes, entrevistas individuais e coletivas com professoras que estavam em seu segundo ano de atuação profissional na Educação Infantil.

A partir da análise dos dados, Zucolotto (2014) observou que depois de concluir a formação inicial, as professoras encontraram nas redes privadas possibilidades mais imediatas de trabalho. Devido as vagas de emprego encontradas nas instituições particulares, em alguns casos, atuar na Educação Infantil é a única alternativa.

Com relação as condições de trabalho e as implicações no desenvolvimento do trabalho docente, foi possível observar que as vivências das professoras iniciantes em seu primeiro ano de carreira as levaram a buscar outros tipos de vínculos de emprego. Elas passaram a atuar em instituições públicas com vínculo estatutário, e afirmam que as dificuldades relacionadas a estrutura física são contornáveis. Apontam que o tempo de planejamento mais definido, a autonomia em relação ao seu trabalho e a estabilidade na carreira são essenciais para o desenvolvimento profissional (ZUCOLOTTO, 2014).

Em relação aos processos de aprendizagem da docência, as professoras esperavam que o início da docência marcasse a continuidade de sua formação profissional. Tinham a expectativa que a formação continuada em seu cotidiano contribuísse para o seu desenvolvimento profissional, mas isso não se concretizou devido a formação continuada não acontecer de maneira sistematizada (ZUCOLOTTO, 2014).

Zucolotto (2014), propõe que sejam estruturados programas de acompanhamento às professoras iniciantes na Educação Infantil. Esta proposta é no sentido de que haja parceria e apoio em suas primeiras atividades docentes. Defende também que sejam criados programas em que as professoras mais experientes possam realizar atividades em parceria com as professoras iniciantes, onde elas terão um espaço para tirar dúvidas e suprir necessidades formativas. Zucolotto (2014), sugere que as professoras iniciantes não se afastem das instituições de ensino para realizar cursos, mas que seja possível a realização de processos formativos dentro do contexto em que atuam, e que assim possam encontrar situações de desenvolvimento profissional docente.

Diante disso, a pesquisa considera importante que a formação das professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil continue quando elas iniciam na docência. Indica que é

necessária a integração docente com momentos de reflexão e de cooperação (ZUCOLOTTO, 2014).

O trabalho, intitulado “Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência”, foi defendido em 2013 pela pesquisadora Solange Cardoso, tendo como orientadora a Prof^a Dr^a Célia Maria Fernandes Nunes. Trata-se de um trabalho de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto.

O estudo teve como questão de investigação compreender os desafios e dilemas das professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil da rede Pública Municipal da abrangência da 25^a Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, MG, Brasil. Com isso, tem como objetivo geral identificar e analisar os dilemas e tensões vivenciados pelas professoras da Educação Infantil nos primeiros anos do desenvolvimento profissional (CARDOSO, 2013).

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa. A autora optou em fazer uso de questionário, observação e entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta de dados. As fases seguintes foram a transcrição, organização e análise, buscando nas informações a identificação de grandes temas. Para a interpretação dos dados, foi utilizada a análise de prosa, por ser passível de envolver uma variedade de significados (CARDOSO, 2013).

Em seu estudo Cardoso (2013) identificou que ainda é pouco explorada a temática do início da carreira docente, mas que os estudos estão crescendo significativamente nas últimas décadas por ser importante para um melhor conhecimento desta etapa do desenvolvimento profissional docente.

O trabalho está voltado para verificar os pontos positivos e negativos do início da carreira docente das professoras participantes, sendo identificados no texto como encantos e desencantos. Como encantamento são destacadas as experiências anteriores que contribuem para saibam como enfrentar os desafios no início da carreira docente, a socialização com seus pares quando percebem o seu amparo, a escolha profissional estar realizada a realização de um sonho pessoal e profissional. Algumas professoras relataram que a vontade de ser professora surgiu quando eram crianças, e também porque tiveram professores marcantes que as incentivaram e até hoje são vistos como “espelhos” por elas (CARDOSO, 2013).

Cardoso (2013) aponta que a maioria das professoras participantes da pesquisa relatam estar atuando na Educação Infantil por gostarem de criança pequena, e por serem identificadas como carinhosas, interessadas, tranquilas, curiosas e respeitosas. Elas enfatizam a necessidade

ter um bom relacionamento com os alunos e ter o domínio da turma, e por isso optam pela Educação Infantil ao invés do Ensino Fundamental.

Outro ponto motivador para a docência é a facilidade de iniciar na carreira, pois apresenta poucas exigências de formação e facilidade de ingressar no mercado de trabalho. Além disso, é uma profissão adequada para mulheres por ter horários flexíveis de trabalho, estabilidade, perspectivas e o prestígio em relação às ocupações manuais. A docência também é relacionada ao dever comunitária e a seu valor social, sendo vista como um agente de transformação social. A facilidade de ingresso e de permanência no ensino superior, também tem destaque como ponto positivo. As entrevistadas, em sua maioria, cursaram a graduação em faculdade privada, em cursos noturnos ou à distância, relataram a baixa concorrência no processo seletivo e que o desenvolvimento no curso não foi difícil (CARDOSO, 2013).

De acordo com Cardoso (2013), as experiências com o estágio curricular, durante a formação inicial, favorecem o aprendizado sobre a prática e o cotidiano da sala de aula. As professoras relataram que, por meio do estágio, foi possível observar alguns conhecimentos práticos que contribuíram para que se apropriassem dos saberes profissionais. Estas vivências na sala de aula facilitam o início da carreira docente e amenizam os sentimentos negativos que são sentidos pela maioria dos professores iniciantes.

As professoras iniciantes, que participaram da pesquisa, relataram estar satisfeitas com a socialização com os professores experientes da escola. Pois se encontravam diariamente na instituição e em caso de alguma dúvida podiam recorrer a elas a qualquer horário. Havia troca de materiais, as professoras mais experientes buscavam compreender o que estavam passando e como estavam se sentindo e também as auxiliavam com relação as dificuldades com os equipamentos da instituição. Desta forma, com a socialização, as professoras iniciantes aprendiam sobre a docência (CARDOSO, 2013).

Em relação aos desencantos, são apontados os sentimentos de insegurança, medo, angústia, entre outros que são associados a falta de preparação na formação inicial, a ausência de monitores na sala de aula e a incerteza sobre se estão trabalhando de maneira correta (CARDOSO, 2013).

Cardoso (2013) aponta que nas fases da “sobrevivência” e da “descoberta” estão presentes diversos sentimento. Este é um momento em que as professoras iniciantes se deparam com a realidade da profissão e enfrentam algumas dificuldades como tomar decisões rápidas, improvisam, sofrem com a pressão e incompreensão dos pais e também exercem várias funções. Muitas vezes precisam buscar ajuda dentro e fora das instituições de ensino para enfrentar estes desafios.

De acordo com as professoras participantes da pesquisa, as diretoras e/ou supervisoras não faziam um processo de socialização diferente para acolher e orientar as professoras iniciantes. Recebiam as mesmas orientações que as professoras mais experientes, mas poderiam recorrer a diretora e/ou supervisora caso tivessem alguma necessidade (CARDOSO, 2013).

Cardoso (2013) observou também que as professoras mencionavam a distância entre as teorias dos cursos de formação inicial e a realidade das escolas. Elas sentiam que o que aprendiam não tinha muita utilidade no contexto da sala de aula, com isso se sentiam inseguras, angustiadas e pareciam estar “perdidas”. Demonstravam estar insatisfeitas com a sua formação inicial por não conseguirem fazer a relação do que aprenderam com a prática docente.

Os desafios estavam relacionados com as diversas situações de sala de aula que muitas vezes eram imprevisíveis e inusitadas, com isso exigia das professoras atitudes rápidas e de improviso. Outro aspecto relevante é a falta de monitora na sala de aula, pois, precisavam recorrer a outros funcionários da descola com frequência devido a demanda da Educação Infantil. Com isso, apontam como sendo fundamental a presença de mais de um adulto no atendimento às crianças. Estes momentos causavam desconforto, mas por outro lado, desenvolviam o saber docente que é construído a partir das próprias experiências. Com isso, poderiam montar estratégias, buscar soluções para seus problemas, inovar e aprender com a realidade da sala de aula (CARDOSO, 2013).

Em seu trabalho, Cardoso (2013) procurou analisar como professoras iniciantes vivenciam seus primeiros anos de docência, para isso buscou detectar as situações que encantaram e que desencantaram em sua experiência profissional. Ao longo do texto surgiram várias questões relacionadas a falta de material escolar, dificuldades com atividades e com situações em sala de aula, o distanciamento entre a teoria e a prática, as vivências do estágio, a socialização, entre outras. É possível notar que os desafios do início da docência causam sentimentos contraditórios como satisfação, realização, alegria, incertezas, medo e tristeza, diante disso, as professoras buscam ajuda dentro ou fora da escola.

Algumas professoras relataram que mesmo com pouco tempo de experiência já conseguiam se sentir mais seguras e naturalizaram os desafios diários. Porém alertaram sobre a necessidade de ter mais momentos práticos tendo contato e observando professoras experientes antes de assumirem a sala de aula sozinhas, uma opção para isso, seriam os programas de inserção à docência. A socialização entre as professoras também contribui para esta etapa do desenvolvimento profissional docente.

Para Cardoso (2013, p. 125) “o professor é influenciado pelas condições e pelo ambiente de trabalho e, por isso, necessita receber um tratamento mais apropriado que facilite não só o início da carreira, mas todo o seu desenvolvimento profissional”.

A partir da leitura dos trabalhos de Barros (2015), Zucolotto (2014) e Cardoso (2013), foi possível notar que eles apresentam alguns pontos em comum sobre o início da carreira docente. Os três estudos foram realizados com mulheres formadas em Pedagogia e que atuam na Educação Infantil. Constatou-se que os dilemas e desafios encontrados pelas professoras estão relacionados com as dificuldades com a estrutura de trabalho, a falta de coerência entre a teoria apresentada nos cursos de formação e a prática do cotidiano escolar, sentimentos de medo e insegurança, iniciativas nas instituições em que as professoras iniciantes sejam melhor acolhidas e integradas ao grupo, formação continuada coerente com a etapa de profissionalização e a necessidade de programas de iniciação à docência. Além disso, reitera-se que ainda há poucos estudos com foco para o início da carreira docente na Educação Infantil.

Diante do exposto nesta seção, a qual abordou a pesquisas realizadas sobre o professor iniciante na Educação Infantil, é possível verificar que existem poucos estudos voltados para a temática. Desta forma, destacamos a necessidade de mais estudos nesta área, visando a compreensão dos desafios que permeiam esta etapa da profissão docente.

Após fazer a exposição sobre os trabalhos que tratam do início da carreira docente na Educação Infantil, o próximo tópico será destinado para discutir as especificidades da docência na Educação Infantil.

2.4 SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste tópico inicialmente apresentamos alguns aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil, e também anunciamos documentos que orientam a prática educativa e garantem os direitos das crianças de 0 a 6 anos. Em seguida discorreremos sobre as especificidades do trabalho docente com esta faixa etária.

Podemos identificar que as primeiras ações voltadas para a infância visavam amparar as crianças que se encontraram em situação de pobreza e vulnerabilidade. Com isso, com o intuito de combater a mortalidade infantil, foi mantida até 1874 a “Casa dos Expostos” ou “Roda” para acolher e abrigar as crianças desamparadas e abandonadas (ANDRADE, 2010).

Segundo os estudos de Andrade (2010) as creches surgiram no Brasil a partir das necessidades provenientes do capitalismo, do desenvolvimento industrial e da inserção da

mulher no mercado de trabalho. No início do século XX, o atendimento nas creches tinha caráter beneficente, assistencialista e de custódia e estava voltado para atender as crianças e famílias desfavorecidas.

Em seu processo histórico, a Educação Infantil teve início na cidade de São Paulo. De acordo com Faria (1999), no Brasil a primeira experiência pública de Educação Infantil ocorreu na cidade paulistana em 1935 com os parques infantis que foram criados por Mário de Andrade. Nestes espaços de educação (embora não-escolar), as crianças das famílias operárias tinham a oportunidade “de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (e não em salas de aula)” (FARIA, 1999, p. 61).

Nos parques infantis, as crianças “produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente⁶ integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear” (FARIA, 1999, p. 62).

A década de 1940 foi marcada pelas iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência. Diante disso, as instituições que atendiam crianças estavam voltadas para a realização de rotinas rígidas de saúde e higiene. Neste período a criança é vista como cidadã do futuro e com isso deveria receber cuidados especiais do Estado (ANDRADE, 2010).

De acordo com Andrade (2010), na década de 1960 a creche é compreendida como um espaço para o atendimento dos filhos das mães trabalhadoras, contribuindo desta maneira com promoção da família e na prevenção da marginalidade. Há também um forte movimento voltado para a preocupação com o atendimento de qualidade, principalmente em relação a profissionais especializados na área do desenvolvimento e Educação Infantil. Neste momento são inseridos profissionais influenciados pelo tecnicismo das áreas de Serviço Social, Psicologia, Pedagogia e outras afins. Com relação aos profissionais do Serviço Social, “passam a esboçar uma ação técnica a seu trabalho, especialmente com as famílias, de cunho educativo e normativo” (ANDRADE, 2010, p. 142).

A década de 1970 foi marcada por uma mudança significativa, a partir de um movimento acadêmico e social, a concepção dos serviços prestados para as crianças pequenas passa a ser de cunho pedagógico e também uma responsabilidade do Estado. Diante disso, houve um aumento no número de vagas oferecidas pelo poder público, passou-se a ter uma atenção maior

⁶ O termo se refere ao personagem principal, que leva o mesmo nome, do livro *Macunaíma*, escrito por Mário de Andrade. Segundo Oliveira e Andrade (2010), *Macunaíma* é a representação da mistura racial e cultural de elementos indígenas e africanos. Diante disso, podemos compreender que o termo utilizado por Faria (1999) se reporta ao entrelaçamento e mistura da educação, da assistência e da cultura no cenário dos parques infantis.

em relação a qualidade e também o atendimento em creches e pré-escolas passa a ser um direito da criança (CRUZ, 2005).

De acordo com Cruz (2005), a partir da década de 30 começaram a surgir iniciativas públicas e privadas voltadas para as crianças, como: o Departamento Nacional da Criança – DNCr (1940), o Serviço de Assistência a Menores - SAM (1941), a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – FUNABEM (1964), a Legião Brasileira de Assistência – LBA (1942), o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição - INAN e a Campanha Nacional de Alimentação Escolar – CNE (início da década de 1970), o Projeto Casulo (1974), Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, Coordenação de Educação Pré-Escolar – COEPRE (1975) e o programa Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional (1975).

Atualmente a Educação Infantil atende crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. A partir de 1988, é reconhecida como um dever do Estado, iniciando os atendimentos das crianças em creches e pré-escolas. A partir deste momento, a Educação Infantil passa por constantes revisões em relação a concepção da educação em espaços coletivos (BRASIL, 2010).

A partir da análise de questões voltadas para a formulação de políticas para a formação de profissionais que atuam na Educação Infantil, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto publicou, em 1994, um compilado de textos intitulado “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”. Neste documento já estavam presentes algumas diretrizes e recomendações que buscavam assegurar:

- 1 - Direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação infantil de qualidade, sendo dever do Estado garantir a concretização deste direito com dignidade aos profissionais. Democratização do acesso, ampliação da oferta e melhoria da qualidade da educação infantil constituem, assim, um princípio fundamental.
- 2 - Autonomia de Municípios e Estados na formulação de políticas de educação infantil e no seu gerenciamento, a partir das diretrizes estabelecidas pelo MEC, em direção tanto à garantia dos direitos das crianças quanto dos direitos dos profissionais que com elas trabalham. A descentralização político-administrativa é, portanto, um princípio fundamental.
- 3 - Conceito de criança como cidadã, como sujeito histórico criador da cultura. A revisão desse conceito - não mais pautando-o pela falta, pela carência e pela suposta privação das crianças das classes populares, mas pela concepção de crianças e adultos como sujeitos históricos, cidadãos - aponta para uma redefinição do próprio conceito de educação infantil, bem como do papel dos profissionais que nela atuam, posto que o trabalho é produto das relações sociais e portanto, um fenômeno histórico.
- 4 - Pluralidade de opções teóricas e alternativas práticas possíveis, buscando garantir qualidade do trabalho para as crianças e para os adultos que com elas atuam. Precisam estar inseridos na discussão e na busca de alternativas práticas tanto os profissionais ligados às Secretarias de Educação, aos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e ao próprio MEC, quanto os profissionais das creches e pré-escolas - estes, que têm sido costumeiramente expropriados dessa discussão.
- 5 - As bases contidas no Documento "Política de Educação Infantil" (MEC/SEF/COEDI, 1993) devem permear a política de formação dos profissionais, concebendo a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, que tem

como objetivo não o de educar para a subalternidade, mas para a cidadania das crianças e dos adultos. A formação dos profissionais passa a ser entendida, assim, como um direito.

6 - Concepção de educação como um trabalho humano, produto das relações sociais e historicamente produzido.

7 - Superação da dicotomia educação/assistência compreendendo que a educação infantil tem o duplo objetivo de educar-cuidar, dois lados inerentes à ação dos seus profissionais. Não se trata de inverter prioridades mas sim de conjugá-las. Forjando um novo conceito de educação infantil como espaço de educação e cuidado ou atenção.

8 - Definição do eixo das propostas pedagógicas de formação dos profissionais da educação infantil, sua organização e funcionamento, tendo como referencial a realidade da educação infantil, de forma a possibilitar que seus profissionais conheçam a problemática em que atuam e sejam qualificados e instrumentalizados prática e teoricamente para transformá-la (BRASIL, 1994, p. 72).

Alguns anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), promulgada em 1996, insere a Educação Infantil na Educação Básica, colocando no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sendo oferecido em creches para crianças de até 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos. A avaliação na Educação Infantil acontece com acompanhamento e registro, sem o objetivo de promoção. Tem carga horária mínima de 800 horas e 200 dias de trabalho educacional. O atendimento pode ser parcial de no mínimo 4 horas e de 7 horas por dia para jornada integral (BRASIL, 1996).

Com relação as mudanças e avanços a partir da LDB, Andrade (2010) aponta que

o reconhecimento do caráter educativo das creches implica o rompimento de sua herança assistencialista, assim como a definição de propostas pedagógicas para as crianças pequenas que possam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento infantil respeitando as particularidades dessa faixa etária.

O importante na efetivação dessa identidade institucional é que a creche seja um espaço de educação de qualidade, permitindo vivências e experiências educativas, comprometida com os direitos fundamentais da criança e garantindo a promoção da cidadania (ANDRADE, 2010, p. 146).

A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) apontam que a Educação Infantil tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, ou seja, complementando a ação da família e da comunidade na dimensão cognitiva, afetiva, física e social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), determina também que os municípios são responsáveis por organizar e manter esta etapa de ensino, sendo que as vagas nas instituições públicas devem ser ofertadas próximas às residências das crianças. A matrícula das crianças deve ser realizada pelos pais ou responsáveis a partir dos quatro anos de idade, a qual se tornou obrigatória com a Lei 12.796/2013.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Educação Infantil se caracteriza como sendo a

primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p. 12).

A prática docente na Educação Infantil apresenta algumas peculiaridades, entre elas estão os seus princípios norteadores que são o cuidar e o educar, que por muito tempo foram encaradas de maneira separada. O cuidar e o educar, na prática docente, ainda precisam de definições, mas é possível afirmar que, na Educação Infantil, estes conceitos não se opõem, mas se compõem (MARTINS FILHO, 2013). Na década de 90 os documentos oficiais já previam que a “Educação Infantil deve cumprir duas funções complementares e indissociáveis cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família” (BRASIL, 1994, p. 12).

Para Oliveira (2010), o cuidar e o educar são aspectos integrados e se caracterizam pela criação de um espaço em que a criança se sinta segura, acolhida, onde possa “trabalhar de forma adequada suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, sua apatia ou hiperatividade, e possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade” (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

De acordo com Martins Filho (2013, p. 211) os cuidados “com as crianças pequenas requerem competência delicada e profunda e a capacidade de um pensamento reflexivo, interrogativo da parte das professoras”. Há a necessidade “de um diálogo contínuo entre o pensamento e a ação” para que “os cuidados se tornem significativos tanto para quem cuida, como para quem é cuidado”. Para Martins Filho (2013, p. 211)

cuidar é dar sentido ao olhar e ao sorriso, é saber ouvir o choro com paciência na hora de trocar de roupa, medir a temperatura, calçar o tênis, pentear o cabelo e alimentar uma criança [...] nesses contatos há uma relação corporal que propicia a construção da afetividade com as crianças.

A docência na Educação Infantil está permeada por ações comuns da rotina como alimentação, trocas de roupa, proteção, dormir, entre outras. Estas ações devem ser intencionais e significativas, considerando também o seu caráter pedagógico na atuação com as crianças (MARTINS FILHO, 2013).

Para orientar a ação docente para e com as crianças, o currículo deve ser compreendido como um “conjunto de práticas” (e não uma listagem de conteúdos ou atividades), tendo como

eixos norteadores as interações e a brincadeira, que devem articular “as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

Para Kramer (2006) a Educação Infantil é um espaço de formação cultural em que as crianças são vistas como sujeitos sociais e que envolve conhecimentos, afetos, saberes, valores, cuidados, atenção, seriedade, riso, acolhimento, alegria e brincadeira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) explicitam sobre a concepção de criança, reconhecendo-a como “sujeito histórico e de direitos” que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

No sentido de orientar o trabalho educacional-pedagógico com as crianças na Educação Infantil, as DCNEI apontam que a ação docente

[...] deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

As práticas pedagógicas da Educação Infantil são propostas de acordo com as características e peculiaridades de cada instituição. Devendo ser conduzidas a partir de dois eixos, da interações e das brincadeiras, buscando assim garantir que as crianças tenham experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo; a imersão das crianças em diferentes linguagens; experiências com a linguagem oral e escrita; relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; a participação em atividades individuais e coletivas; autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais; incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento; o relacionamento e a interação com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra; a interação e o conhecimento das manifestações e tradições culturais brasileiras; a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010).

Para Oliveira (2010, p. 6) “brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz”. Kuhlmann Jr (2007, p. 3) reitera apontando que “a educação da criança pequena também deve ser pensada na perspectiva de seu direito a brincar, ao jogo, no sentido de proporcionar um desenvolvimento integral e não simplesmente da inteligência”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷ é um documento normativo que abrange todas as etapas de ensino da Educação Básica. Para a Educação Infantil, aponta seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Com isso, busca assegurar na Educação Infantil possibilidades para as crianças desempenharem um papel ativo em situações de desafio e de provocação no intuito de construir novos significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Para alcançar estes direitos, é necessário que haja uma postura de intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas da Educação Infantil (BRASIL, 2017).

A intencionalidade educativa requer do educador a organização e a proposição de experiências que visem o desenvolvimento pleno da criança. Exigindo uma postura de refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar as suas práticas pedagógicas. Além disso, é preciso fazer um acompanhamento da trajetória individual e coletiva com registros feitos tanto pelos professores quanto pelas crianças. A coleta destes elementos visa a reorganização dos tempos, espaços e situações para contemplar os direitos de aprendizagens de todas as crianças (BRASIL, 2017).

Outro fator essencial na Educação Infantil, é a prática da escuta. Escutar as crianças é essencial para a orientação da prática pedagógica, pois possibilita a tomada de decisão docente em relação ao que precisa ser privilegiado a cada momento. Para isso, é necessário que o adulto eduque seu olhar para romper a relação vertical com a criança, passando a ter uma relação em que adultos e crianças compartilham as suas experiências nos espaços educacionais. Com isso, passa a se estabelecer relações de troca cultural no sentido horizontal de compartilhamento (ROCHA, 2010).

⁷ Num contraponto à BNCC, instituída a partir do uso estratégico de disputa pelo poder, faz-se mister as colocações de Barbosa e Fernandes (2020), apontando que a formulação do documento que inicialmente era uma ação de resistência, participação social e disputa por significados, passa a ser um espaço de lutas. A partir da sua interpretação nas instituições de ensino e das práticas no cotidiano é possível que a micropolítica interpele a macropolítica, sendo possível a construção de sentidos locais e diversificados. “A implementação da Base é um momento de disputa. Participar ativamente e “ativistamente” dessa disputa é uma questão de resistência, compromisso e responsabilidade com a construção de uma escola que defende a justiça social” (BARBOSA e FERNANDES, 2020, p. 123).

As crianças bem pequenas, por ainda não ter a linguagem oral como principal meio de comunicação, expressam-se por sensações, emoções, relações, expressões. As crianças comunicam-se por meio do choro, toque, gestos, expressões faciais, risos, gritos, movimentos, balbucios entre outras expressões. Com isso, é necessário que os/as professores/as estejam disponíveis para compreender as crianças e dar sentido a sua prática pedagógica (MARTINS FILHO, 2013).

Com relação à formação de professores que atuam na Educação Infantil, compreende-se que a teoria não será a base para a resolução de todos os problemas que podem ser enfrentados na prática, mas que a formação desenvolve a capacidade de raciocínio e fornece conhecimentos sobre as questões que envolvem as crianças, possibilitando assim a análise e a resolução dos problemas (KUHLMANN JR, 2007). A formação docente é compreendida como um compromisso de várias instâncias como as universidades e representações profissionais que vão dos centros de pesquisas até às secretarias (BRASIL, 1994). Além da formação, Kuhlmann Jr (2007) acredita que é necessário também que o docente transfira para o seu trabalho a diversidade de experiências culturais e de conhecimentos adquiridos em seu contexto pessoal.

Para Rocha (2010), a docência na Educação Infantil requer ferramentas fundamentais como a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação. A partir disso, é possível avaliar o que já foi proposto e replanejar o que ainda precisa ser privilegiado e como isso será organizado a partir do tempo e dos materiais disponíveis para isso.

Pinazza e Fochi (2018) apontam que a documentação pedagógica é uma ferramenta para a reconstrução de significados e para uma prática pedagógica reflexiva e democrática. Os dados gerados, a partir da observação e do registro, são interpretados e permitem a reflexão sobre os projetos e planejamentos futuros. Este processo interfere na qualidade das práticas educativas, pois permite o planejamento de experiências que favorecem a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento profissional.

É preciso reconhecer as especificidades da Educação Infantil como espaço coletivo de educação e cuidado, que tem como base o respeito aos direitos fundamentais das crianças, e também a formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas que se efetivam a partir da ação docente intencional e planejada (ROCHA, 2010).

Moura e Moreno (2015) indicam que não deve haver a separação entre o cuidar, o educar e o brincar na rotina na Educação Infantil. O trabalho pedagógico deve ser favorecer o aprendizado, o desenvolvimento integral das crianças e respeitar os seus direitos proporcionando tempos e espaços planejados e organizados para que ela possa construir novos saberes e descobrir o mundo a sua volta.

Desta maneira, compreendemos que “a prática docente na Educação Infantil necessita ter unidade e coerência. [...] Assim, sua prática precisa ser pensada, analisada e repensada, em um constante processo de ação-reflexão-ação” (BIGUAÇU, 2019, p. 51).

Após tratar, neste tópico, sobre as especificidades da Educação Infantil e da docência nesta etapa da Educação Básica, é possível perceber que ao longo de seu percurso histórico teve avanços com relação ao olhar sobre a criança e também sobre os seus direitos. Atualmente, busca-se realizar um trabalho centrado nas especificidades da Educação Infantil, com base na escuta, no cuidar, no educar, no brincar e no trabalho pedagógico planejado e focado no desenvolvimento integral da criança. A próxima seção abordará as orientações metodológicas utilizadas para a realização deste estudo.

3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

A realização de pesquisas decorre da delimitação de uma problemática para ser desenvolvida e confrontada com o conhecimento já produzido. Para Ludke e André (2015) a partir de uma pesquisa é possível elaborar conhecimentos que nos leva a compreensão da realidade. Este processo é um fenômeno social, pois envolve as marcas temporais e a realidade histórica, portanto, não é uma verdade absoluta. As pesquisas são realizadas a partir de atividades comuns e espera-se que, a partir delas, seja possível realizar reflexões sobre nossa ação, compreender e transformar a realidade.

As pesquisas no campo educacional são diversas, apresentando temas, enfoques, métodos e contextos bastante distintos devido a diversidade de problemas e de subáreas deste campo de conhecimento. Compreende-se que é importante que os trabalhos realizados não atentem apenas para os critérios científicos da pesquisa, mas também para a prática social (ANDRÉ, 2007; GATTI, 2012).

Dessa forma, considerando o problema central do presente estudo que visa compreender quais são os elementos intervenientes na transição entre a formação inicial e a atuação docente segundo as docentes que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Biguaçu, optamos por uma pesquisa de caráter crítico, na qual o docente não é considerado como objeto de análise, mas como interlocutor/a, como alguém que, a partir de sua formação e experiências, tem muito a dizer. Pois, de acordo com Freire (2016) não existe ensinar sem aprender. Ou seja, quem ensina reconhece o que já aprendeu e também descobre incertezas, acertos e equívocos. Para isso, é preciso olhar a prática a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva.

A presente pesquisa contempla a formação de professores/as, e no intuito de responder a indagação central e atender aos objetivos propostos, numa dinâmica crítica e problematizadora, foram desenhados os aportes e procedimentos tratados a seguir.

3.1 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS, CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O campo das pesquisas em Educação é vasto com relação à metodologia de trabalho, com isso, existem várias possibilidades teórico-metodológicas para atender os objetivos das

pesquisas. Para a realização desta pesquisa, optamos pela abordagem metodológica de cunho qualitativo com enfoque na perspectiva sócio-histórica.

Para Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa pode ser realizada em diversos contextos, compreendendo o comportamento dos sujeitos a partir de suas perspectivas. “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Sendo assim, seu objetivo não está relacionado a realização de testes ou responder questões pré-estabelecidas. É preciso que o investigador desenvolva empatia com os participantes da pesquisa, tentando compreender como eles constroem os seus significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa qualitativa pode ser aplicada no ambiente educacional para melhor compreender as situações que estão ali presentes, sendo um meio eficaz para o pesquisador que está inserido neste contexto. Este tipo de pesquisa contribui para fazer a relação entre a teoria e prática, pois oferece ferramentas para a interpretação das questões voltadas a educação (OLIVEIRA, 2008).

O enfoque qualitativo possui caráter descritivo, é utilizado quando não envolve a quantificação dos dados, mas sim o estudo de aspectos subjetivos, como crenças e valores, que envolvem os fenômenos. É levando em conta o contexto em que a pesquisa é desenvolvida e as características sociais ali presentes.

Dentre as vantagens da pesquisa qualitativa, podemos destacar que ela permite apreender a complexidade e as várias dimensões dos fenômenos em sua manifestação natural. É possível também compreender a relação dos indivíduos, do seu contexto e de suas ações (ANDRÉ, 1983).

A pesquisa qualitativa com abordagem sócio-histórica prioriza “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16) no contexto natural do qual faz parte. Ou seja, não são criadas situações artificiais para a pesquisa.

As pesquisas realizadas a partir da perspectiva sócio-histórica buscam compreender a totalidade, ou seja, os sujeitos envolvidos e o seu contexto. Há uma preocupação em compreender os eventos investigados fazendo a relação entre o individual e o social. (FREITAS, 2002). O presente estudo se baseia numa perspectiva sócio-histórica por compreender que a docência está em constante construção, é dinâmica e depende da realidade histórica e social dos sujeitos envolvidos (MEDEIROS; CABRAL, 2006). Entendendo que o sujeito histórico produz e reproduz a realidade social.

Diante disso, a perspectiva sócio-histórica se aplica a esta pesquisa por buscar a compreensão da relação dos profissionais que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu com o seu comportamento na transição entre a formação inicial e o seu contexto de atuação ao longo dos primeiros anos de sua experiência docente. Levando em conta a realidade histórica e social destes profissionais e que a atividade docente é um processo de aprendizagem dinâmica e contínua.

Considerando o objetivo geral da pesquisa que visa compreender os intervenientes referentes ao processo de transição entre a formação inicial e o início na carreira docente descritos pelos/as professores/as que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Biguaçu, este estudo está voltado para todos os profissionais que atuam na Educação Infantil na já referida rede de ensino, não havendo distinção de idade, bem como entre os efetivos e os Admitidos em Caráter Temporário (ACT). Tal escolha se deve a premissa, de que todo/as os docentes, independentemente do tempo de atuação possuem experiências como professores iniciantes, assim nos interessam suas memórias e experiências, desde as recentes, às mais remotas.

Em função de um número razoável de participantes e a intenção de coletar dados com certa homogeneidade (quanto às perguntas) foi aplicado um questionário, com perguntas fechadas e abertas, com os docentes que atuam na Educação Infantil.

A aplicação do questionário se deu inicialmente com a mediação da Secretaria de Educação de Biguaçu, a partir do seu envio para o grupo de *WhatsApp* das Especialistas em Assuntos Educacionais que encaminharam para os grupos de suas respectivas instituições de ensino o convite e o link para que os profissionais respondessem ao questionário. Em seguida, o convite para a participação na pesquisa, juntamente com o *link* dos questionários, foi encaminhado por e-mail (disponibilizados pela Secretaria de Educação) para os profissionais que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Biguaçu.

Como critério de participação, ou seja, o universo de participantes, é a totalidade de docentes que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu nos cargos de Professor Titular, Técnico em Magistério - Auxiliar de Sala, Segundo Professor, Auxiliar de Ensino, Professor de Artes, Professore de Inglês e Professor de Educação Física, sendo 430 profissionais no ano de 2020.

Como critério de exclusão, a pesquisa adotou: profissionais que não possuem formação em curso superior, a não participação espontânea sem necessidade de justificativa ou prejuízo aos/às participantes e participantes que queiram se retirar da pesquisa a qualquer momento, o que resultou em 53 questionários válidos para análise dos dados.

Desta forma, foram incluídos no estudo todos os profissionais que atuam no magistério na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu que consentiram e assentiram de forma livre e esclarecida a sua participação na pesquisa e que responderam a todas as partes do questionário, tal como indicado nos princípios éticos de pesquisa com seres humanos.

Gostaríamos de salientar que para preservar a identidade dos profissionais que participaram da pesquisa os professores respondentes não foram nomeados, sendo indicados pela sigla PR seguida por um número cardinal representando a ordem do questionário respondido. Por exemplo: PR 30 (Professor/a Respondente 30).

Após fazer a contextualização referente às bases teórico-metodológicas da pesquisa, aos participantes e aplicação dos questionários, o próximo tópico tratará dos procedimentos e instrumentos para coleta e análise dos dados.

3.1.1 Procedimentos e instrumentos para coleta e análise dos dados

Para gerar os dados da pesquisa, além do questionário como principal instrumento de coleta de dados, optamos pela análise documental. Para Bogdan e Biklen (1994), a coleta dos dados é focada no espaço, no sujeito, no assunto, nos materiais, no tema da pesquisa, buscando identificar os diferentes fatores que configuram o objeto de pesquisa. Diante disso, foram definidos dois instrumentos para coleta de dados: a aplicação de um questionário e a análise de documentos.

A análise documental, segundo Marconi e Lakatos (2003) se caracteriza pela coleta de dados em documentos, podendo estar escritos ou não. Este processo pode ser realizado no momento em que o fenômeno acontece ou depois. Para Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429) os documentos são relevantes “porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades”.

Para Cellard (2008, p. 295) “graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias”. Evangelista e Shiroma (2019, p. 97) afirmam que “trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação”.

Para Ludke e André (2015) os documentos são fontes naturais de informação, onde podem ser retirados dados que fundamentam o pesquisador. É uma fonte rica e estável, podendo ser consultados várias vezes.

Cellard (2008) aponta que a escolha documental deve estar relacionada ao questionamento inicial. Diante disso, para este estudo as fontes documentais selecionadas foram:

- a) documentos orientadores da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu, inicialmente descrevendo os princípios e orientações para a educação do sistema municipal, e, na sequência, identificar passagens e ou indicativos que demonstrem alguma preocupação quanto as/aos os/as professores/as iniciantes, de forma direta e ou indireta.

Os documentos elencados para consulta foram: i) Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipais (BIGUAÇU, 2002); ii) Matriz Curricular da Educação Infantil Biguaçu – SC (BIGUAÇU, 2016); e iii) Proposta Curricular da Educação Infantil - Versão Preliminar (BIGUAÇU, 2019), conforme ANEXO A.

A outra fonte de coleta para os dados foram os 53 questionários, os quais foram aplicados com as professoras que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu. Para Marconi e Lakatos (2003) este instrumento de pesquisa é formado por perguntas ordenadas abertas, fechadas e/ou de múltiplas escolhas e que devem ser respondidas sem que o entrevistador esteja presente. Juntamente com o questionário, deve ser enviada uma apresentação da pesquisa explicando a sua natureza, sua importância, a necessidade de suas respostas buscando despertar o interesse de quem está recebendo o questionário, para que assim o recebedor preencha e devolva o questionário.

O questionário enquanto instrumento para coleta de dados apresenta algumas vantagens como a economia de tempo, atinge um maior número de pessoas simultaneamente, é mais seguro por não ser identificado, há mais tempo para responder e em um horário mais favorável, entre outras (MARCONI; LAKATOS, 2003).

As professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu foram convidadas a responder questões sobre suas primeiras incursões na prática docente, descrevendo possíveis fragilidade e desafios, bem como aprendizados e experiências iniciais.

Tais informações representam o cerne deste estudo e instalam o movimento teórico e metodológico das análises e sínteses. Partindo da perspectiva da pesquisa, sócio-histórica e

com uma base dialógica no sentido freiriano, as questões foram pensadas de modo a suscitar reflexões, memórias e contribuições das professoras no período em que estão ou estiveram iniciando sua profissão.

O questionário (APÊNDICE B), foi estruturado com perguntas abertas e algumas fechadas, e é composto por questões voltadas ao percurso formativo, envolvendo formação inicial e continuada, experiência profissional e contexto de trabalho dos participantes da pesquisa. Bortoni-Ricardo (2008), lembra que a coleta de dados deve ser direcionada, sendo relacionada com os objetivos da pesquisa. Com isso, podemos compreender a importância deste instrumento para a coleta dos dados, bem como para o desenvolvimento da pesquisa.

Importante salientar que para a realização desta pesquisa foram respeitados os procedimentos éticos, sendo realizado protocolo junto à Secretaria de Educação do Município de Biguaçu⁸ e ao Comitê de Ética na Plataforma Brasil, tendo obtido aprovação em todas as instâncias.

A realização de pesquisas com sujeitos humanos deve seguir alguns princípios, como envolver o seu consentimento informado e a sua proteção, devendo seguir algumas normas. Os sujeitos devem aderir a sua participação as pesquisas de maneira voluntária e estando cientes dos perigos e obrigações que envolvem o estudo e os riscos ao qual são expostos deve ser menor do que os benefícios. A identidade dos sujeitos deve ser protegida, o anonimato deve ser garantido em todos os tipos de relatos e observações. Os sujeitos devem ser tratados de maneira respeitosa, sendo informados dos objetivos da pesquisa, não deve ser ocultada nenhuma informação dos participantes. A negociação com o campo de estudo deve ser clara e explícita com relação aos termos de participação. Deve ser mantida a fidelidade aos dados obtidos, sem distorções (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

De acordo com a resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), todas as pesquisas que envolvem seres humanos geram algum tipo de risco, podendo ser físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Desta forma, foi facultativa a participação dos sujeitos para responder aos questionários, bem como para retirar o seu consentimento no decorrer da pesquisa. Foi garantido também o sigilo das suas identidades, sendo assim, os questionários foram identificados por números. Esta pesquisa apresenta riscos mínimos por ser necessário um tempo para responder ao questionário e por trazer a lembrança eventos referentes

⁸ Solicitação encaminha para a Secretária de Educação Kátia Roussenq Bichels pelo protocolo 14533/2019 no dia 28/11/2019. Sendo **deferido**, no dia 14/12/2019, o pedido para a realização da pesquisa-científica, na Rede Municipal de Educação de Biguaçu, do curso de mestrado, tendo como orientadora a Prof^ª Dr^a Alba Regina Battisti de Souza.

a sua prática pedagógica. Para minimizar os riscos, os participantes tiveram até 25 dias para fazer a devolutiva do questionário. Desta forma, puderam fazer de maneira confortável, respeitando os seus limites quanto as suas lembranças e encontrando o melhor tempo e espaço para responder ao questionário.

Após os devidos trâmites no Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEP/UEDESC, o questionário foi elaborado a partir formulário *online* construído a partir da ferramenta do *Google Forms*⁹. A sua validação foi realizada a partir da sua aplicação online com um grupo composto por 12 professores/as com experiências profissionais diversas que não atuam na Rede Municipal de Educação de Biguaçu e que são graduados em cursos de Licenciatura. Após a sua aplicação para validação, não houveram alterações no questionário, com isso, foi possível verificar a possibilidade de aplicar o questionário com os sujeitos da pesquisa que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Biguaçu.

O TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) foi comunicado por via eletrônica, junto ao questionário (Apêndice B), com um texto espontâneo, claro, objetivo e não muito formal. Constando, ao final, um campo contendo a afirmativa “Li e concordo em participar da pesquisa” para o participante “clique” e dar continuidade, aceitando e anuindo a sua inserção na pesquisa. Desta forma, buscamos passar aos participantes um clima de interação e confiança mútua, garantindo o consentimento e assentimento de forma livre e esclarecida da sua participação na pesquisa. Os participantes foram informados de forma explícita que poderiam se retirar da pesquisa a qualquer momento sem necessidade de justificativa ou prejuízo.

O contato com os profissionais ocorreu a partir da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Educação de Biguaçu. Após o período de coleta dos dados, os questionários foram reunidos para iniciar uma leitura atenta e realizar sistematizações e agrupamentos, para a análise dos dados.

⁹ Inicialmente a aplicação dos questionários seria de maneira impressa, mas devido a pandemia da COVID-19, também chamada de pandemia do coronavírus, foi necessário pensar em outra alternativa. Diante disso, o questionário online elaborado na plataforma do *Google Forms* foi identificado como melhor ferramenta para ter acesso aos sujeitos da pesquisa e realizar a aplicação dos questionários.

3.2 SISTEMATIZAÇÃO E FORMA DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise e o tratamento das informações foram pautados na técnica de Análise de Conteúdo. Para Bardin (2002), a análise de conteúdo está voltada para as comunicações, podendo ser uma análise dos significados ou dos significantes, fazendo uso de procedimentos “sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2002, p. 38). Com isso, “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2002, p. 31).

Em seus estudos, Bardin (2002) aponta que a Análise de Conteúdo é formada por um conjunto de técnicas que são utilizadas de maneira complementar para que haja a sistematização das mensagens e a expressão de seu conteúdo. Destacando que é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2002, p. 42).

A Análise de Conteúdo parte da mensagem, esta pode ser verbal (oral ou escrita), por meio de gestos, do silêncio, documentos, figurativa ou diretamente provocada. A mensagem passa a ter um significado e um sentido, e está relacionada com o contexto (PUGLISI; FRANCO, 2005). De acordo com Bardin (2002, p. 135) “Qualquer análise de conteúdo, passa pela análise da própria mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível”.

As mensagens podem ser emitidas por um indivíduo ou por um grupo. Por meio da Análise de Conteúdo, busca-se conhecer o que está por trás destas mensagens, ou seja, o seu conteúdo, o que ela pretende comunicar e também a sua origem (BARDIN, 2002).

Regina, Oliveira e Bourguignon (2015), sustentadas pelos estudos de Bardin sobre a Análise de Conteúdo, apontam que esta metodologia analisa os dados a partir de uma problematização e os interpreta de modo que seja ultrapassado o entendimento de imediato da mensagem.

De acordo com Puglisi e Franco (2005, p. 24) “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)”.

Para a Análise do Conteúdo a descoberta de novas informações deve ser relevante e não apenas descritiva, deve “produzir inferências¹⁰ sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; o detectador ou recipiente da mensagem; e o processo decodificador” (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 25).

Com relação à pesquisa, após definir os objetivos, o referencial teórico e o material coletado para a análise, inicia a fase da Análise de Conteúdo. Para iniciar o processo, é preciso definir suas unidades de análise, que são as unidades de registro e as unidades de contexto. As unidades de registro são as partes mais específicas, podem ser a palavra, o tema, o personagem ou o item. Todos apresentam características positivas e também limitações. Para a realização de uma interpretação ampla, estas unidades podem ser trabalhadas de maneira conjunta, abordando diferentes sentidos e significados (PUGLISI; FRANCO, 2005).

As unidades de contexto informam as características dos participantes, como são suas condições de vida, suas interações sociais. Está é a parte mais ampla, porém é indispensável para a análise e interpretação dos dados. É muito importante que fique claro o contexto e como os dados foram criados e coletados (PUGLISI; FRANCO, 2005).

Bardin (2002) aponta três etapas para a Análise de Conteúdo: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

1) Pré-análise: É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2002, p. 95).

2) A exploração do material: Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efetuadas pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 2002, p. 101).

3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. (BARDIN, 2002, p. 101).

¹⁰ Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 27).

Estes procedimentos podem ser ajustados de acordo com as singularidades da pesquisa. E também podem ser identificados como: pré-análise, exploração do material, seleção do material, formulação de hipóteses e indicadores, categorização, e então a interpretação ou tratamento dos resultados (PUGLISI; FRANCO, 2005; REGINA; OLIVEIRA; BOURGUIGNON, 2015).

De acordo com Puglisi e Franco (2005), a organização da análise inicia com a pré-análise, momento este de organizar os documentos e as mensagens que serão analisadas. É realizada a leitura “flutuante” para ter contato com os dados, seguida da escolha dos documentos que contém as informações relacionadas com o problema e os objetivos da pesquisa, este será o universo da pesquisa. É possível delimitar o universo, chegando ao corpus selecionando, escolhendo e seguindo algumas regras, sendo elas a regra da exaustividade, de representatividade e de homogeneidade.

A partir disso, é realizada a formulação de hipóteses. Esta é uma suposição que será confrontada posteriormente com a análise dos dados, podendo ser confirmada ou não. A última etapa da pré-análise é a referência aos índices e a elaboração de indicadores. O índice é o tema abordado na mensagem, podendo estar explícito ou subjacente. Quanto aos indicadores, são os temas que são mais repetidos, ou seja, é uma análise quantitativa que identifica sua frequência.

Depois de realizar a pré-análise, a próxima etapa é o levantamento das categorias de análise, este é um processo de classificação e reagrupamento dos dados. Para Bardin (2002, p. 118) “Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles”. Puglisi e Franco (2005) apontam que existem dois tipos de categorias que o pesquisador pode utilizar, sendo elas: categorias criadas a priori (são predeterminadas em busca de uma resposta específica) e categorias que não são criadas a priori (surgem dos conteúdos das respostas). Para a criação destas categorias é preciso seguir os requisitos de exclusão mútua, pertinência, objetividade e fidedignidade e produtividade. Para Bardin (2002, p. 117)

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

A partir das categorias levantadas é realizada a análise dos dados obtidos. Depois de apresentar os dados, categorizados e organizados por tabelas, é recomendado escrever um texto com a análise preliminar dos dados. Isso pode auxiliar em análises futuras, na formulação da síntese, bem como na relação entre os dados obtidos e os objetivos da pesquisa (PUGLISI; FRANCO, 2005). Para Bardin (2002, p. 137) “a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto)”.

No caso deste estudo, a Análise de Conteúdo foi utilizada como metodologia para a sistematização das mensagens e a expressão do seu conteúdo que está presente nos documentos orientadores da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu e também no discurso que foi registrado nos questionários aplicados com as professoras que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Biguaçu.

A partir dos dados obtidos, realizamos as etapas da Análise de Conteúdo. Iniciamos com a pré-análise em que foi realizada uma organização geral das ideias, dos documentos, dos objetivos e dos indicadores, que são os temas mais repetidos nos dados coletados. Na fase da exploração do material, realizamos a sistematização dos dados por meio da codificação e da enumeração. Nesta etapa contemplamos as categorias de análise que é a classificação e o agrupamento dos dados com base em categorias criadas antecipadamente visando respostas específicas.

Referindo-se a fase de exploração do material, a seguir estão as categorias e agrupamentos de análise dos dados da presente pesquisa a partir dos instrumentos para coleta e análise dos dados:

- a) Análise dos documentos: histórico da implantação da Educação Infantil no Município; princípios e indicativos quanto a Educação Infantil do município; políticas de formação inicial e continuada para os docentes da Educação Infantil do Município.
- b) Questionário: panorama formativo e tempo de serviço dos professores/as participantes; principais desafios e aprendizados quanto as primeiras experiências como docentes; formas e estratégias para lidar com os momentos e situações de inseguranças, possíveis contribuições de pessoas, formações e outros no período de iniciação à docência; posicionamentos quanto as possíveis melhorias para a formação e acompanhamento dos/as professores/as iniciantes; relação da formação inicial com a prática docente.

Após realizar as etapas da pré-análise e da exploração do material, por fim realizamos o tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação. Nesta fase realizamos a organização e a interpretação dos dados com base nas categorias de análise, o que resultou em uma sistematização textual e estatística por meio de porcentagens e gráficos.

Depois de apresentar os dados, realizamos a formulação da síntese por meio de tabelas que contemplam os principais achados nos documentos orientadores da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu e também nos questionários aplicados com as professoras que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Biguaçu.

Depois de abordar a maneira de sistematização e análise dos dados, compreendendo a sua organização e o seu funcionamento, o próximo tópico irá tratar da análise dos dados obtidos por meios dos questionários e dos documentos selecionados.

4 DIALOGANDO COM OS DADOS OBTIDOS: DOS DOCUMENTOS ÀS EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Após tratar no tópico anterior sobre a metodologia para coleta e análise dos dados, esta seção se destina para as fases de exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos dados previstas na Análise de Conteúdo.

Primeiramente, discorreremos sobre o cenário da pesquisa, seguido pela apresentação de alguns documentos normativos e orientadores da rede de ensino do município, a saber: i) Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipais (BIGUAÇU, 2002); ii) Matriz Curricular da Educação Infantil Biguaçu – SC (BIGUAÇU, 2016) e iii) Proposta Curricular da Educação Infantil - Versão Preliminar (BIGUAÇU, 2019). Utilizamos estes documentos com a finalidade de compreender as orientações e normativas relacionadas ao início da carreira docente que estão vigentes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu, conforme previsto em um dos objetivos de pesquisa: verificar as políticas e ou ações voltadas para os/as professores/as iniciantes no contexto da pesquisa.

Em seguida, apresentaremos e discutiremos com os dados obtidos por meio dos questionários aplicados com as professoras e professores, técnico em magistério auxiliar de sala, segundo professor e auxiliares de ensino que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação do município de Biguaçu. Entre os dados realizamos análise e discussões fundamentadas, buscando promover reflexões, problematizações, visando mais que falar dos dados, falar com os dados em uma espécie de diálogo com nossas professoras participantes. Nesse caso, tendo como referência os objetivos do estudo, em especial: realçar aspectos do período de inserção inicial profissional segundo os/as professores/as, quanto as relações institucionais, ao percurso formativo inicial e aos elementos didático pedagógicos, bem como descrever o processo de transição entre a licenciatura e a prática profissional segundo os/as docentes.

Ambas as fontes, as experiências dos docentes, tanto dos iniciantes como dos mais experientes quanto a sua inserção na profissão, como os materiais documentais, foram essenciais para o levantamento dos dados necessários para a compreensão do momento de transição entre a formação inicial e o início na carreira docente, bem como do contexto de atuação dos profissionais que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Biguaçu.

A pesquisa abarcou as instituições públicas de Educação Infantil do município de Biguaçu, localizado a 15km da cidade de Florianópolis – capital do Estado de Santa Catarina. Faz divisa com os municípios de Antônio Carlos, Governador Celso Ramos, Tijucas, Canelinha, São João Batista e São José (BIGUAÇU, 2021).

A população de Biguaçu inicialmente foi constituída a partir de três correntes: dos negros vindos da África, dos alemães que vieram de Bremen e a dos portugueses que vieram da Ilha dos Açores. Os portugueses foram a principal população para a constituição do município, estabelecendo-se em 1747 com a fundação de São Miguel, local originário da evolução municipal (BRASIL, 2021) que teve a sua fundação em 17 de maio de 1833 (BIGUAÇU, 2020a).

De acordo com dados do IBGE, no censo realizado em 2010, Biguaçu era povoado por 58.206 pessoas, com densidade demográfica de 156,94 hab/km² e atualmente o município possui uma população estimada de 69.486 pessoas com densidade demográfica de 188,87 hab/Km² (BRASIL, 2021; BIGUAÇU, 2021).

No cenário econômico de Biguaçu destacam-se a produção de grama, plantas para jardinagem, produção de arroz e hortaliças, indústria de plástico e uma sede da distribuidora da Petrobras¹¹ (BIGUAÇU, 2020a).

Em relação à educação, dados do IBGE apontam que, em 2010, a taxa de escolarização era de 96,9% para estudantes com idade entre 6 e 14 anos. Em 2017, o IDEB da etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental era de 5,5 e a dos Anos Finais do Ensino Fundamental era de 4,6 (BRASIL, 2021).

Atualmente, a Rede Municipal de Educação de Biguaçu possui 20 instituições de ensino, sendo 7 do Ensino Fundamental e 13 de Educação Infantil (BIGUAÇU, 2020b). De acordo com o Laboratório de Dados Educacionais (LDE)¹², em 2019, 840 docentes atuavam na Educação Básica no Município de Biguaçu, sendo que 238 atuam como professores na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino. De acordo com informações disponibilizadas pela Secretaria de Educação de Biguaçu, no ano de 2020, a rede de ensino tinha, em seu quadro geral de funcionários do magistério, 430 profissionais atuando na Educação Infantil.

¹¹ Trata-se de um terminal terrestre para receber e armazenar óleo diesel, gasolina e álcool anidro e hidratado, e assim abastecer a sua região de influência (TRANSPETRO, 2021).

¹² Para a realização dos relatórios referentes ao número de docentes, o Laboratório de Dados Educacionais utilizou como base os microdados do Censo Escolar/INEP 2019.

O atendimento educacional realizado com crianças de 0 a 6, na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu, é composto por profissionais¹³ que atuam em diversos cargos¹⁴, como podemos ver no quadro a seguir:

Quadro 5 – Descrição dos cargos dos profissionais

CARGO DE ATUAÇÃO	DESCRIÇÃO ¹⁵
Professor Titular	Profissional com formação em Pedagogia, detentor de classe em caráter permanente, também conhecidos como regentes das turmas (BIGUAÇU, 2012).
Professor III - Educação Física	O ensino da Educação Física na Educação Infantil iniciou na Rede Municipal de Educação de Biguaçu em 2012, sendo ofertado para as crianças do GIV e GV (na época denominados Pré-I e Pré-II). Em 2015 expandiu a oferta para todas as crianças, desde o berçário até o GV (na época denominado Pré-II). Em 2017, as turmas do berçário e do GI tinham 1 aula e as turmas do GII ao GV tinham 3 aulas. Em 2018, todas as turmas, do berçário ao GV, tinham 3 aulas. Em 2019 as turmas do GI ao GIII tinham 3 aulas, e as turmas do GIV e GV tinham 2 aulas. Em 2020, as turmas do GI ao GIII têm 4 aulas, e as turmas do GIV e GV têm 3 aulas.
Professor III - Artes	O ensino de Artes na Educação Infantil iniciou na Rede Municipal de Educação de Biguaçu em 2019 com uma 1 aula por semana para as turmas do berçário até o GV. Em 2020 ampliou para 2 aulas semanais para todas as turmas.
Professor III - Inglês	O ensino de Inglês na Educação Infantil iniciou na Rede Municipal de Educação de Biguaçu em 2019 com uma 1 aula por semana para as turmas do GIV e GV, continuando a mesma carga horária em 2020.
Segundo Professor	Realizam trabalhos docente no atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais (BIGUAÇU, 2012).
Técnico em Magistério Auxiliar de Sala	Profissional, com habilitação mínima no nível magistério (Ensino Médio), que auxilia o professor que está responsável pelas práticas pedagógicas da turma, independente da área de atuação (BIGUAÇU, 2012).
Auxiliar de Ensino	Substituem os/as professores/as responsáveis pelas turmas e/ou disciplinas e o técnico em magistério auxiliar de sala em caso de ausência (BIGUAÇU, 2012).

Fonte: elaborada pela autora com base na Lei Complementar Nº 51/2012.

Após a apresentação inicial a qual se destina este capítulo, bem como a contextualização do campo de pesquisa, em seguida vamos abordar os principais documentos que normatizam e orientam os profissionais que atuam na referida rede de ensino.

¹³ Segundo a Lei Complementar Nº 51/2012, Art 3º, II - Profissional do Magistério Público Municipal: aquele que desempenha as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, na condição de direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacional, exercida no âmbito das unidades escolares de educação básica e da Secretaria Municipal de Educação, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BIGUAÇU, 2012).

¹⁴ De acordo com a Lei Complementar Nº 51/2012, Art 3º, IV - Cargo: é o conjunto de atribuições, deveres e responsabilidades que devem ser cometidas ao servidor, profissional do magistério, observada a área de atuação, a formação profissional e a habilitação necessárias ao desenvolvimento de suas funções (BIGUAÇU, 2012).

¹⁵ Nota explicativa sobre os grupos citados na tabela, elaborada pela autora com base na Matriz Curricular da Educação Infantil Biguaçu – SC (BIGUAÇU, 2016):

GI – Grupo I (antigo Maternal): Crianças que completem 1 ano até o dia 31/03.

GII – Grupo II (antigo Jardim I): Crianças que completem 2 anos até o dia 31/03.

GIII – Grupo III (antigo Jardim II): Crianças que completem 3 anos até o dia 31/03.

GIV – Grupo IV (antigo Pré I): Crianças que completem 4 anos até o dia 31/03.

GV – Grupo V (antigo Pré II): Crianças que completem 5 anos até o dia 31/03.

4.1 SOBRE OS PRINCIPAIS DOCUMENTOS NORMATIVOS E ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BIGUAÇU

Nesta seção, buscamos compreender o histórico da Educação Infantil no município de Biguaçu, quais são seus princípios, como é abordada a recepção dos professores iniciantes e a formação continuada dos profissionais da rede de ensino. Para isso, fizemos uso dos principais documentos normativos e orientadores da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu: i) Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipais (BIGUAÇU, 2002); ii) Matriz Curricular da Educação Infantil Biguaçu – SC (BIGUAÇU, 2016) e iii) Proposta Curricular da Educação Infantil - Versão Preliminar (BIGUAÇU, 2019).

O Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipais foi publicado e elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Cultura em 2002, porém seu processo teve início em 2001 a partir de um processo de estudos e reflexões que teve a participação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Biguaçu. Este documento foi desenvolvido com a finalidade de ser um Documento Norteador para a Proposta Curricular, bem como para o Projeto Político Pedagógico da rede municipal de ensino de Biguaçu (BIGUAÇU, 2002).

A Matriz Curricular da Educação Infantil Biguaçu – SC teve sua publicação em 2016, mas começou a ser formulada em 2015 com a participação da Secretaria da Educação, dos responsáveis pela formação continuada da Rede do ano de 2015, dos professores e a equipe pedagógica das unidades de Educação Infantil de Biguaçu. Este documento foi elaborado com a finalidade de ser um documento voltado para as práticas pedagógicas, com a intenção de unificar o trabalho realizado com as turmas de Educação Infantil da Rede Municipal de Biguaçu. Com isso, contou com a participação de professores regentes e de Educação Física para que a partir de seu planejamento anual fosse possível repensar a prática e elaborar a Matriz Curricular da Educação Infantil do Município de Biguaçu. Além disso, este documento teve como base para a sua elaboração, o Referencial Curricular Nacional, as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BIGUAÇU, 2016).

A Proposta Curricular da Educação Infantil - Versão Preliminar foi criada ao longo do ano letivo de 2019 e publicada neste mesmo ano com a intenção de ampliar e atualizar a versão

da Proposta Curricular para as instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do ano de 2003, articulando-se com a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, que foi publicada em âmbito federal. O documento foi elaborado a partir de um trabalho de formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação Municipal de Biguaçu (SEMED) com profissionais que atuavam nos cargos de Professor de Artes, Professor de Educação Física, Professor de Língua Inglesa, Direção, Professor Titular, Técnico em Magistério - Auxiliar de Sala, Auxiliar de Ensino, Especialista em Assuntos Educacionais e Técnico em Educação. Os temas que compõe a construção deste documento foram divididos em grupos de estudo para debate, reflexão e elaboração do texto (BIGUAÇU, 2019).

A partir dos documentos, foi possível realizar um panorama histórico sobre o município de Biguaçu, conseguimos identificar que a década de 1980 foi bastante relevante para o histórico da Educação Infantil no Município de Biguaçu. Segundo o Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipais (2002), a partir da Constituição Federal de 1988 os municípios foram reconhecidos como instâncias de poder e também foi permitido para terem seus próprios sistemas de educação. Isso se evidencia a partir da Lei 9.396/96, em que determina que os municípios têm a responsabilidade exclusiva para a oferta e manutenção da Educação Infantil. A partir disso, há uma ampliação dos Centros de Educação Infantil¹⁶ que tinham por objetivo o atendimento assistencialista com a oferta de alimentação e cuidado, sem uma preocupação com questões pedagógicas (BIGUAÇU, 2002).

Em 2001 e 2002 houve a construção do Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município com políticas educacionais para a rede de ensino. Este documento foi elaborado a partir de discussões e estudos realizados com a participação de diferentes profissionais da educação, como professores, especialistas, técnicos, entre outros. Em 2003 foi publicada a primeira Proposta Curricular do Município voltada para a psicologia histórico cultural ou sociointeracionista (BIGUAÇU, 2019). Em 2016 foi criada a Matriz Curricular da Educação Infantil Biguaçu – SC. Em 2019 foi publicada a Proposta Curricular da Educação Infantil - Versão Preliminar, que também contou com a participação de profissionais da educação para a sua elaboração.

Ao longo dos anos a Rede Municipal de Educação foi crescendo e se reinventando, atualmente conta com 13 Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) com atendimento voltado para crianças com idade de 04 meses a 5 anos e 11 meses (BIGUAÇU, 2019).

¹⁶ A partir da Lei 1.197 de 1998 houve a alteração da denominação para Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM).

De acordo com o Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipais de 2002, a Rede Municipal de Educação de Biguaçu compreende que “cada ser humano elabora seu conhecimento, mas que só é capaz de fazê-lo com a ajuda dos outros, e que quanto mais os outros ajudam os mais jovens a elaborar conhecimentos, mais eles o farão e, quanto mais alguém sabe, mais é capaz de aprender” (BIGUAÇU, 2002, p. 7). Diante disso, o município preza por uma educação de qualidade para todos os jovens e crianças, entendendo que “o ato educativo é, também, um ato político e social. (...) portanto, nenhuma proposta pedagógica é neutra e tampouco separada da ação política e social” (BIGUAÇU, 2002, p. 13).

Para o Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipais

é o processo de escolarização que permite criar situações sistemáticas que despertem, estimulem, encorajem o surgimento de uma consciência crítica, não deformem nem desconfigurem a história, não ignorem a diversidade da realidade social, não mascarem, não ocultem, não desqualifiquem o conflito (BIGUAÇU, 2002, p. 25).

De acordo com a Proposta Curricular da Educação Infantil - Versão Preliminar (2019), a concepção de ensino-aprendizagem adotada pela rede de ensino é a Psicologia Histórico-Cultural, que tem como base o pensamento materialista histórico de Lev Semionovich Vygotsky. Esta teoria compreende que o sujeito é produto e produtor de sua trajetória, que todos são capazes de aprender e que o conhecimento pode ser apropriado pelos jovens e pelas crianças por meio das interações sociais (BIGUAÇU, 2020). Além disso, “visa uma educação emancipatória e transformadora. A partir dessa ótica, entende-se que: sociedade, ser humano e educação são uma tríade indissociável” (BIGUAÇU, 2019, p. 7).

Segundo a Proposta Curricular da Educação Infantil - Versão Preliminar, elaborada em 2019, as instituições de Educação Infantil são espaços destinados à educação e ao cuidado, bem como de socialização das crianças. Apresentando desta maneira, três dimensões indissociáveis: social, política e pedagógica (BIGUAÇU, 2019).

A Matriz Curricular da Educação Infantil Biguaçu – SC, de 2016, cita os seis direitos de aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como princípios que devem ser garantidos às crianças na Educação Infantil, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. Este mesmo documento trata de alguns conceitos presentes nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEIs) de 2010 como: Educação Infantil, criança e currículo e também os seus princípios éticos, políticos e estéticos

(BIGUAÇU, 2016). Este documento pontua algumas atitudes e olhares necessários para o trabalho realizado com as crianças na rede municipal de ensino:

- Respeitar as vivências prévias e conhecer o meio em que as crianças vivem.
- Priorizar o brincar e as interações como forma de construção de conhecimento.
- Propiciar ações que ampliem a independência e autonomia da criança.
- Despertar a curiosidade e instigar a imaginação da criança.
- Trabalhar com o concreto, para facilitar a compreensão de competências.
- Respeitar os limites e singularidades de cada criança.
- Observar as manifestações emocionais da criança.
- Considerar a musicalidade e as artes visuais como peças fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.
- Organizar o espaço para atender as necessidades integrais das crianças.
- Educar a criança sem abrir mão do cuidar com intenção pedagógica (BIGUAÇU, 2016, p. 12).

Para a Rede Municipal de Ensino de Biguaçu, os docentes devem organizar e realizar práticas pedagógicas desafiadoras para que as crianças possam se apropriar de novos significados culturais. Suas ações devem estar voltadas para o direito da criança de se expressar, ou seja, a criança deve ser vista como protagonista das ações pedagógicas desenvolvidas (BIGUAÇU, 2019).

Com relação aos professores iniciantes, buscamos nestes documentos passagens e ou indicativos que demonstrem alguma preocupação podendo ser de forma direta e ou indireta. No Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipais e também na Matriz Curricular da Educação Infantil Biguaçu – SC não identificamos nenhum indicativo relacionado aos docentes no início da carreira. Na Proposta Curricular da Educação Infantil - Versão Preliminar há uma breve discussão geral sobre a formação inicial e continuada dos docentes, incluído desta maneira o professor iniciante.

Em uma das sessões deste documento, denominada “Intencionalidade Educativa – Identidade e Formação Profissional”, há a compreensão sobre a necessidade da formação inicial ir além dos conteúdos teóricos, e que a aproximação da universidade com a escola é fundamental para a construção da identidade profissional docente. Esta relação entre as instituições de ensino podem ocorrer por meio das Práticas Pedagógicas como Componentes Curriculares (PPCC), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), das residências pedagógicas e dos estágios curriculares, desta maneira o futuro professor pode ter uma visão sobre a realidade da profissão docente (BIGUAÇU, 2019).

A partir da compreensão sobre a identidade e a formação docente citadas no trecho anterior, podemos perceber a necessidade e a importância da aproximação entre as instituições da Educação Básica com as instituições do Ensino Superior com uma formação voltada para a prática docente, que podem acontecer por meio de programas de estágio curriculares ou programas de cunho pedagógico. Acreditamos que o estabelecimento destas relações pode partir de ambas as partes e que isso pode gerar resultados significativos para a formação inicial e continuada das docentes, bem como para o início da carreira docente.

Em relação a intencionalidade docente, a Proposta Curricular da Educação Infantil - Versão Preliminar aponta que esta é uma construção constante com base na investigação e reflexão da prática. Ao sair da formação inicial, a partir das primeiras experiências e de compreender a complexidade do trabalho docente, há a percepção da necessidade de complementar a sua formação. Diante disso, verifica-se a importância da formação continuada e em serviço, que podem proporcionar o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas (BIGUAÇU, 2019).

Ao fazer um levantamento de políticas e ações que demonstrem preocupação com o processo de transição dos docentes, ou seja com seu início na carreira docente, foi possível verificar que em nenhum dos documentos analisados consta esta preocupação. Porém, há de modo geral, algumas políticas de formação inicial e continuada para os docentes da Educação Infantil do Município, contemplando todos os profissionais.

O Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipais, que foi elaborado em 2002, já apontava a necessidade da capacitação pedagógica (BIGUAÇU, 2002). Segundo este documento

a articulação orgânica entre a teoria e a prática que permite uma melhor compreensão da realidade objetiva como um movimento processual dinâmico. Portanto, reafirma-se a necessidade de estudar, apropriar-se dos conceitos científicos, debater sobre concepções, a fim de situar a prática num conjunto (sociedade, ser humano e educação), no qual tudo se relaciona (BIGUAÇU, 2002, p. 14).

A Proposta Curricular da Educação Infantil - Versão Preliminar, publicada em 2019, cita a importância e a necessidade da formação continuada para seus profissionais. De acordo com este documento, “a Secretaria de Educação Municipal de Biguaçu (SEMED), durante o ano letivo de 2019, realizou um trabalho de formação continuada com os seus profissionais da Educação Infantil, inicialmente com os professores de área (Artes, Educação Física e Língua Inglesa)” (BIGUAÇU, 2019, p. 18).

Compreende-se que “investimentos na formação continuada e oferecer condições físicas e emocionais para a realização de um trabalho de qualidade são a base para que o fazer acontecer dos princípios seja observado, sentido e vivido pelas crianças em suas vivências nos espaços educacionais” (BIGUAÇU, 2019, p. 27). É possível perceber a compreensão da rede de ensino em relação a importância da formação continuada, mas nos documentos não há uma explicitação clara de como ela é estruturada.

Elaboramos um quadro para sintetizar os dados obtidos referentes a abordagem dos principais documentos normativos e orientadores da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu em relação aos professores iniciantes:

Quadro 6 – Síntese dos dados obtidos em relação a formação docente

DOCUMENTO	MENÇÃO AOS PROFESSORES INICIANTES	MENÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA	MENÇÃO À APROXIMAÇÃO COM AS UNIVERSIDADES	PRINCIPAIS INDICADORES
Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipais (BIGUAÇU, 2002)	Não	Sim	Não	Discussão geral sobre a necessidade de formação inicial e continuada para todos os docentes, o que inclui os professores iniciantes
Matriz Curricular da Educação Infantil Biguaçu – SC (BIGUAÇU, 2016)	Não	Sim	Não	Cita a formação como meio para a construção do documento em questão
Proposta Curricular da Educação Infantil - Versão Preliminar (BIGUAÇU, 2019).	Não	Sim	Sim	Discussão geral sobre a necessidade de formação inicial e continuada para todos os docentes, o que inclui os professores iniciantes. E defende a aproximação das universidades com as instituições da Educação Básica para fortalecer a prática da formação docente

Fonte: elaborado pela autora com base nos principais documentos normativos e orientadores da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu

Diante da análise e da síntese dos dados obtidos a partir dos principais documentos normativos e orientadores da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu, podemos verificar que há pouca ou nenhuma menção em relação aos professores iniciantes. Porém há uma preocupação sobre a formação continuada de todos os profissionais que atuam no magistério da rede de ensino em questão.

Também foi possível identificar uma preocupação em construir e manter uma relação com as instituições do Ensino Superior, o que pode ser uma possibilidade de algum projeto ou iniciativa de trabalho com os professores em formação e também com os professores iniciantes. Acreditamos que esta aproximação pode potencializar a formação inicial e também minimizar as inseguranças dos docentes frente aos desafios da prática pedagógica.

Neste estudo entendemos que a responsabilidade dos professores/as em início de atuação precisa ser repensada em diálogo, programas e ações que envolvam: políticas específicas para tal, sistemas e instituições educacionais da educação básica (no caso Educação Infantil) e instituições de Ensino Superior, no caso as Licenciatura. Enfim, é um caminho aberto, repleto de desafios, mas necessário.

Após abordar os principais documentos que normatizam e orientam os profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação de Biguaçu, na próxima seção faremos a apresentação da análise dos dados que foram coletados a partir da aplicação do questionário aos profissionais que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu.

4.2 O QUE AS PROFESSORAS TÊM A DIZER SOBRE O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Nesta seção faremos o tratamento e a interpretação dos dados, com isso, iremos apresentar as informações obtidas com os questionários aplicados com os profissionais que ocupam os cargos de Professor Titular, Técnico em Magistério - Auxiliar de Sala, Segundo Professor, Auxiliar de Ensino e Professor de Artes, Professore de Inglês e Professor de Educação Física que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação do município de Biguaçu.

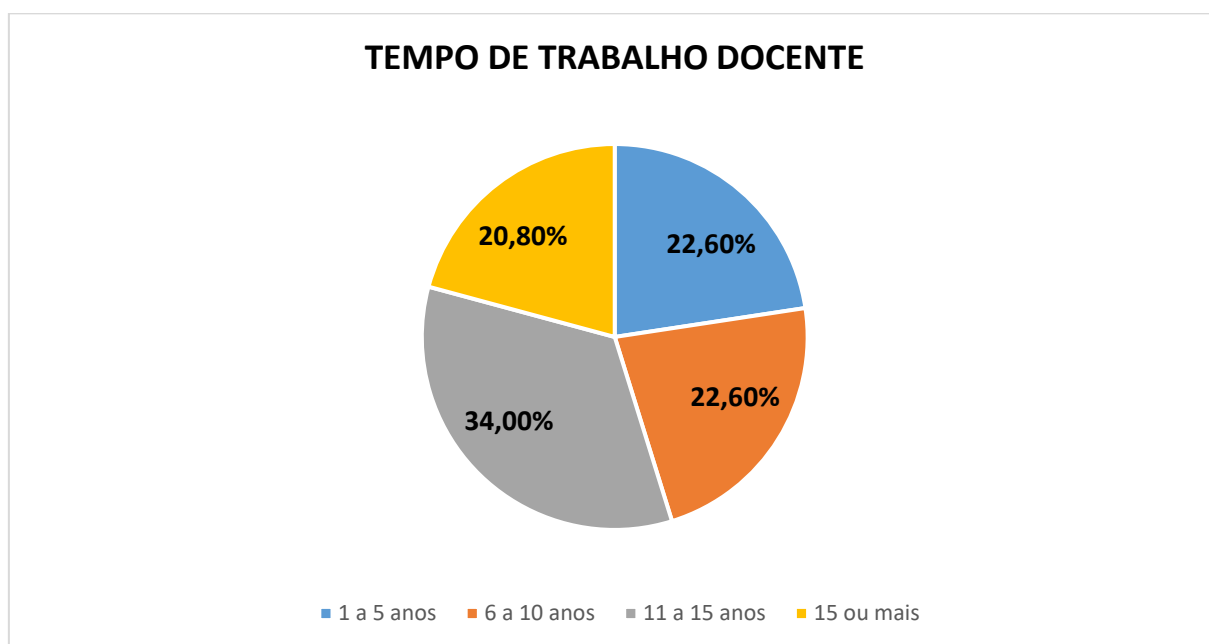
Faremos a caracterização geral dos participantes da pesquisa, seguida da análise em relação aos primeiros anos de experiência dos docentes. Para uma melhor visualização do estudo, separamos os dados a partir do tempo de atuação docente, ficando divididos em três grupos: os mais experientes, com média experiência e iniciantes.

4.2.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Para uma melhor compreensão dos dados analisados, nesta sessão faremos a caracterização dos participantes da pesquisa, indicando os questionários que foram validados para a pesquisa, o perfil pessoal, formativo e profissional dos professores respondentes.

A partir dos 58 questionários respondidos, 5 foram excluídos: 2 porque correspondem a profissionais que ainda estão com seu curso de graduação em andamento (PR 24 e PR 36) e 3 por estar duplicado (PR 9, PR 56 e PR 58). A partir disso, dos 53 questionários válidos, foi possível identificar que 12 profissionais (22,60%) possuem de 1 a 5 anos de experiência docente, 12 profissionais (22,60%) possuem de 6 a 10 anos de experiência, 18 profissionais (34%) possuem de 11 a 15 anos de experiência, sendo este o maior grupo de respondentes e 11 profissionais (20,80%) possuem 15 ou mais anos de experiência.

Figura 3 – Gráfico referente ao tempo de trabalho docente



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

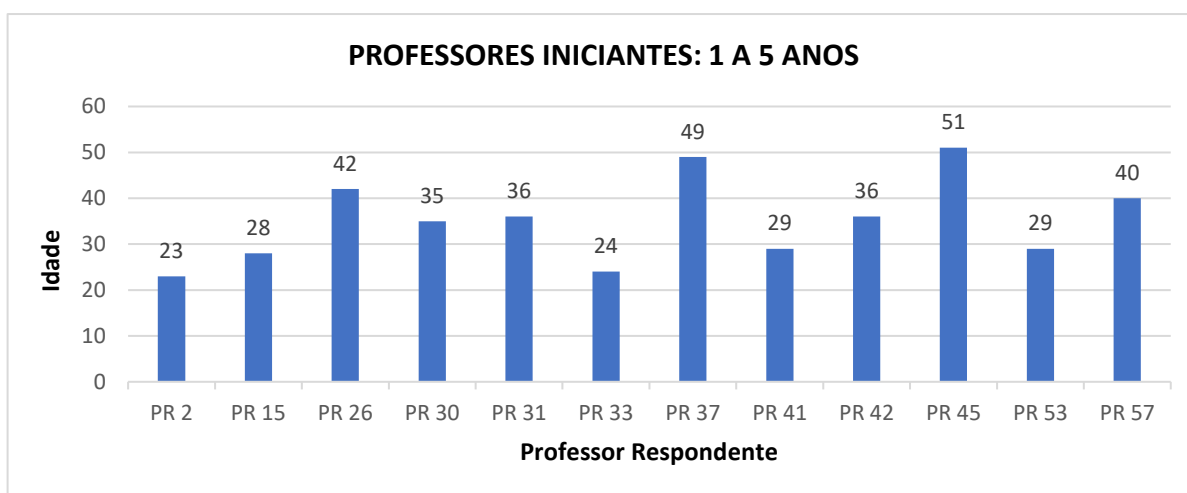
Para efeito de agrupamento das respostas, por tempo de experiência tal como informado no questionário e demonstrado na contextualização inicial deste tópico, consideramos: grupo mais experiente, que representam, os docentes que possuem de 11 para mais tempo de atuação como docente, denominados neste estudo como docentes no processo de consolidação da

experiência. O grupo que possui de 6 até 10 anos de atuação, com grupo de média experiência. E o grupo com 1 a 5 anos de tempo de atuação, denominados como grupo de docentes iniciantes.

Com relação a caracterização dos participantes, dos 53 participantes da pesquisa, a grande maioria, 51 respondentes, é do sexo feminino e 2 (dois) respondentes do sexo masculino, estes números nos revelam a expressiva atuação feminina no campo da Educação Infantil.

Os respondentes da pesquisa possuem faixa etária de 23 a 60 anos. Em relação aos 12 professores iniciantes, apresentam idade entre 23 a 51 anos, sendo que a maioria possui entre 23 e 29 anos de idade. Como podemos observar no gráfico a seguir:

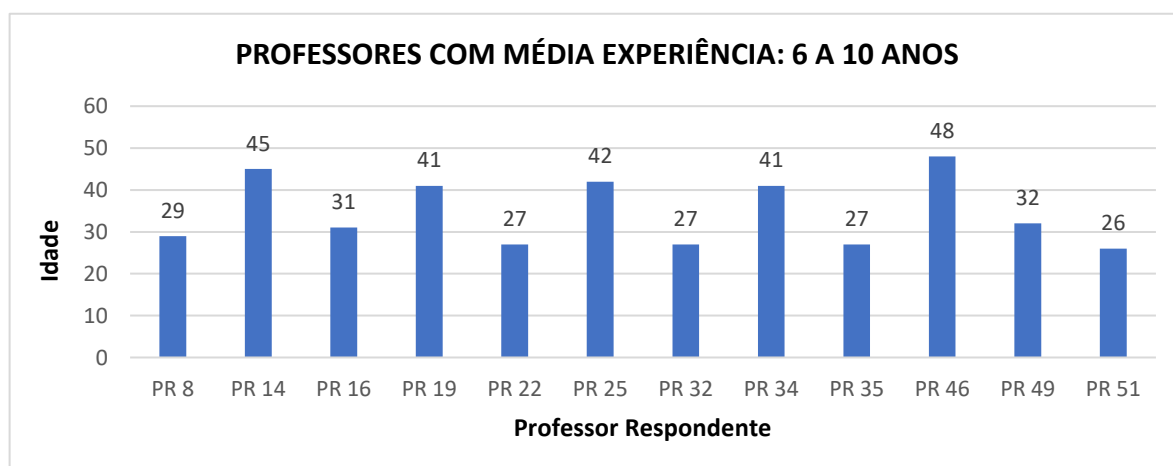
Figura 4 – Gráfico referente a idade dos professores iniciantes



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

Em relação aos 12 professores com média experiência, possuem idade entre 26 e 48 anos de idade e a maioria com idade entre 26 e 32 anos.

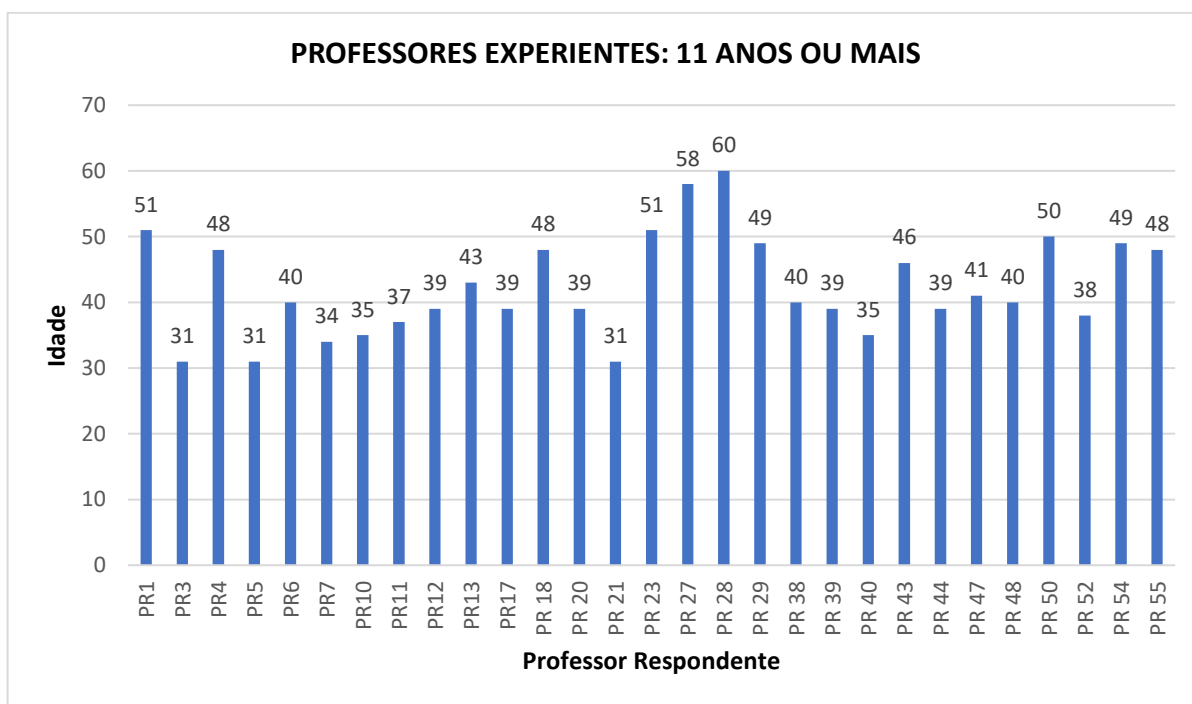
Figura 5 – Gráfico referente a idade dos professores com média experiência



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

O grupo dos 29 professores mais experientes apresenta idade entre 31 e 60 anos, com a maioria dos respondentes com idade entre 31 e 41 anos.

Figura 6 – Gráfico referente a idade dos professores experientes



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

No levantamento sobre a formação, verificou-se que do total de 53 participantes, 21 cursaram o Curso de Magistério - oferecido no nível médio - entre os anos de 1985 a 2016, representando um percentual de 39,6%. Em relação ao curso de graduação, os participantes se formaram entre 1993 e 2020 em instituições de ensino superior públicas e privadas. Dos 53 participantes da pesquisa, podemos identificar que 41 dos respondentes possuem formação completa na área da Pedagogia; 4 (quatro) possuem de curso de graduação na área de Artes; 1 (um) é formado em Pedagogia e tem Graduação em Licenciatura e Bacharelado em História; 4 (quatro) são formados na área da Educação Física; 1 (um) possui formação na área de Letras/Inglês; 1 (um) possui Graduação em Educação Especial; e 1 (um) é graduado em Educação Artística com Habilitação em Música.

Com relação aos cursos de Pós-Graduação, foi possível identificar que no grupo dos 12 dos professores iniciantes, 6 (seis) possuem titulação de especialização e 2 (dois) de especialização e mestrado. Em relação aos 12 respondentes com média experiência, 10 possuem

titulação de especialização e 1 (um) de mestrado. No grupo dos 29 professores experientes, 26 possuem titulação de especialização, 1 (um) de mestrado e 1 (um) especialização e mestrado.

Dentro deste grupo de 53 respondentes, 45 atuam em 1 (uma) instituição de ensino, 7 atuam em 2 (duas) instituições e 1 atua em 4 (quatro) ou mais instituições. A carga horária de trabalho semanal dos respondentes varia de 30h a 50h ou mais, sendo distribuídas nos turnos matutino e vespertino. Dos professores respondentes, 9 (nove) possuem outra atividade remunerada.

Com relação ao vínculo empregatício com a Rede Municipal de Educação de Biguaçu, dos 53 os respondentes, 10 dos respondentes são Admitidos em Caráter Temporário (ACT) e 43 são profissionais efetivos. Nesse caso, podemos perceber que houve uma maior participação das professoras que possuem vínculo permanente com a rede de ensino em questão.

Com relação a função de trabalho dos respondentes, dos 12 professores iniciantes estão subdivididos nos seguintes cargos: 5 (cinco) Professor Titular, 1 (um) Técnico em Magistério - Auxiliar de Sala, 1 (um) Segundo Professor, 2 (dois) Professor de Artes e 3 (três) Auxiliar de Ensino. Em relação aos 12 participantes com média experiência docente, estão subdivididos em: 7 (sete) Professor Titular, 1 (um) Técnico em Magistério - Auxiliar de Sala, 3 (três) Segundo Professor, e 1 (um) Professor de Artes. Sobre os 29 participantes experientes, podemos dizer que estão subdivididos em: 19 Professor Titular, 4 (quatro) Técnico em Magistério - Auxiliar de Sala, 1 (um) Professor de Artes, 1 (um) Professor de Inglês e 4 (quatro) Professor de Educação Física.

As turmas de atuação dos 53 respondentes estão entre o G1 e o G5 (crianças de 1 a 5 anos de idade), sendo que 11 dos participantes apontaram que atuam com os grupos de todas as faixas etárias, ou seja, com crianças de 1 a 5 anos de idade, isso pode ser decorrente do cargo de ocupação.

A partir da caracterização dos participantes, podemos identificar que pouco mais da metade dos respondentes são professores mais experientes e que a maior parte dos professores iniciantes estão na faixa etária abaixo dos 30 anos. Os professores iniciantes possuem, em sua maioria, formação em Pedagogia e também cursos de especialização e atuam na função de professor titular nas instituições de Educação Infantil de Biguaçu.

Após fazer a caracterização do grupo de participantes da pesquisa, o próximo tópico se destinará as lembranças dos professores mais experientes quando iniciaram na profissão docente.

4.2.2 O que nos dizem os professores mais experientes (11 anos em diante) sobre o início da carreira docente

Nesta subseção discorreremos sobre as lembranças e interpretações que os professores mais experientes possuem em relação ao início de sua atuação docente. Os docentes mais experientes relataram sobre suas lembranças em relação às suas primeiras experiências docentes. Desta forma, compartilharam seus aprendizados, angústias e primeiras impressões na profissão.

O início da carreira docente foi marcado por ser uma fase de muito aprendizado e dificuldades, como podemos verificar nos relatos a seguir: *“No começo assustador, pelo fato de ser uma estagiária e nunca ter trabalhado com tantas crianças, mais depois de criado a rotina é visto como era gratificante foi maravilhoso”* (PR 3), *“Foi muito difícil no começo, mas com o tempo vamos nos aperfeiçoando e aprendendo sempre”* (PR 4), *“Fui professora numa escola particular logo que me formei. Foi interessante o aprendizado, apesar da insegurança de assumir uma turma, da questão do planejar etc”* (PR 17), *“Foram boas”* (PR 27) e *“Sempre me dediquei muito no aprendizado dos meus alunos. tive Ótimas experiências”* (PR 50).

Podemos verificar também que os profissionais tiveram momentos positivos devido ao apoio da instituição, estes profissionais foram bem acolhidos e puderam contar com seus colegas de trabalho: *“Foram boas. Tive uma equipe que me acolheu e me ensinou”* (PR 47), *“Foi difícil no início, mas, fui em busca de pessoas mais experiente para me ajudar, a humildade de dizer que precisamos de ajuda e muito certo fazer, como saberão que vc está com dificuldades se não falar”* (PR 28). O PR 52 também relata suas lembranças:

tive momentos bons e ruins. No início, tive muita insegurança pois era uma área que eu nunca tinha tido contato antes. Mas com o tempo, e muita pesquisa, a insegurança foi passando. Tive muita ajuda de outros profissionais, tanto da área como da Pedagogia, que me proporcionou novas experiências. E com isso, a atuação na área foi melhorando com o tempo. Hoje já me sinto mais segura para dar aula (PR 52).

Mas o começo para muitos foi marcado pela insegurança quanto à condução pedagógica das turmas, a faixa etária de trabalho, a relação com as famílias e com outros profissionais: *“Uma grande insegurança acho que sempre foi se eu teria o domínio da turma, mas aos poucos essa insegurança foi passando e eu me sentia confortável e segura para dar as aulas”* (PR 10), *“Tinha insegurança se iria me fazer entender”* (PR 18), *“Insegurança”* (PR 40), *“Díficeis e cheias de insegurança”* (PR 48) e *“Insegurança de trabalhar com diferentes faixas etária na educação infantil”* (PR 12).

Para Tardif e Raymond (2000, p. 229) “ao estrearem em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis, sobretudo do ponto de vista do interesse pelas funções, da turma de alunos, da carga de trabalho etc.”.

Mas é possível notar também que com o passar do tempo essas inseguranças vão diminuindo, de acordo com as professoras, isso se dá pelo reconhecimento da necessidade de aperfeiçoamento, pela vontade de aprender e também pelas novas descobertas a partir de suas experiências: *“Foi muito difícil no começo, mas com o tempo vamos nos aperfeiçoando e aprendendo sempre”* (PR 4), *“Com pouca experiência, mas muita vontade de acertar”* (PR 1), *“Errei muito no começo recebi críticas, mas tirei disso o lado bom e me tornei o profissional que sou hoje”* (PR 44), *“Foi testes e mais testes. Pois não sabia o que dava certo. Muitos estudos e pesquisas para buscar um oriente....o que ajudou muito foi método montessoriano que facilita muito a prática na E.I”* (PR 38) e *“Trabalhei em uma turma de 3 anos, sozinha, 20 horas, foi um pouco frustrante, mas com a prática e o amor pelas crianças tudo ficou melhor”* (PR 55).

Podemos verificar no relato a seguir que a insegurança foi um marco inicial na carreira, mas que com o tempo os profissionais encontram estratégias para trabalho e a com isso se sentem mais confortáveis em realizar o trabalho:

as primeiras experiências foram desafiadoras, a insegurança de "dar conta da turma" sobrevoaram meus pensamentos, mas sempre tive uma postura firme e segura, gostava de conhecer a realidade onde os alunos estavam, como viviam, pois assim, eu buscava me aproximar das suas necessidades. Acabava acolhendo, tendo ouvidos enormes, ombros fortes, mas com o carinho e acolhimento necessários para me dar tranquilidade nas ações (PR 21).

Por outro lado, alguns respondentes relataram que não tiveram inseguranças ao ingressar na profissão docente, eles afirmam que *“Não houveram inseguranças. Aprendizagem em relação a controle das crianças, o tempo entre atividades, o que funciona ou não. (PR 6), “Não tive”* (PR 7) e *“Não tive problemas, mas a gente chega com uma expectativa muito grande, mas, se depara com outra realidade, aí percebe q precisa freiar um pouco suas expectativa e ter calma, pra poder acompanhar o sistema q vai muito além de vc”* (PR 54). O PR 23 relata que desde o início de sua carreira conseguiu realizar um trabalho satisfatório:

eu atuei 3 meses como act numa 4 série e desenvolvi projetos integrados com a sala de informática isso a aproximadamente 13 anos a traz mais ou menos. Fiz um excelente trabalho com pesquisa das tartarugas e o projeto tamar e foi incrível depois atuei na 3 série e na 2 série na mesma escola por 3 meses até acabar o ano. Foi muito gratificante (PR 23).

O ambiente de trabalho, a falta de experiência, a desvalorização profissional, a carga de trabalho e a influência dos profissionais que já atuavam na instituição pode interferir na percepção dos docentes quanto a sua experiência docente, como podemos observar nos relatos a seguir: *“Colégio particular.... Educação infantil escolarização.... auxiliar de sala desvalorizada”* (PR 11) e *“Foi em uma escola particular, lá não eram crianças e sim clientes, não tinha autonomia. Quando fui trabalhar na Ed.especial me encontrei e ao iniciar na Ed.infantil no município ficou completo”* (PR 43). Outros respondentes também abordaram estas questões:

foi muito triste. Eu era auxiliar de sala efetiva, e faltava muitos professores. Trabalhava 40h mas era o dia todo. Cheguei a ficar 4 meses sozinha com uma turma de 25 alunos do pré-escolar. Eu vivia estressada, não conseguia dar uma boa aula sozinha. Chorava muito, era nova, não sabia dos meus direitos. Mas, "o que não mata, nos fortalece", as dificuldades me fortalecem e hoje sou grata por trabalhar numa rede que valoriza a educação (PR 20).

Minha primeira experiência foi um pouco frustrante, muito medo do novo, de não estar acertando. Não fui muito bem aceita pela minha parceira de sala, mas aos poucos fui conquistando meu espaço. Minha relação com as crianças era muito boa, percebia q eles sentiam-se seguros com minha presença (PR 29).

Segundo Marcelo (2009, p. 120) “a prática forma o docente muito mais que a teoria adquirida na formação inicial. A partir dessa perspectiva, atribui-se um valor mítico à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar”.

Com relação a recepção de outros docentes que já atuavam na instituição, grande parte dos professores mais experientes apontam que quando iniciaram sua carreira foram bem recebidos: *“Todas muito simpáticas e dispostas a ajudar”* (PR 3), *“Todos os docentes com poucas exceções me receberam e ajudaram bastante”* (PR 4), *“O novo sempre causa medo. Quando percebeu que tinha vindo para somar ficou tranquilo”* (PR 13), *“Sempre tive bom relacionamento com as pessoas envolvidas com a educação”* (PR 1), *“Apesar de achar que era aluna da instituição, foi bem receptiva”* (PR 5), *“Sempre bem recebida”* (PR 10), *“Respeitosa”* (PR 12), *“Me receberam bem. Os professores eram unidos. Sofriam juntos. Ajudavam uns aos outros na medida do possível”* (PR 20), *“Me ajudaram muito”* (PR 40), *“Boa...”* (PR 43), *“Foram todos parceiros prontos a ensinar”* (PR 47), *“A maioria dos colegas me recebeu bem”* (PR 48), *“Sempre tive bom relacionamento com meus colegas de trabalho”* (PR 50) e *“Foi fundamental esse apoio”* (PR 55).

Porém, alguns professores mais experientes declararam que foram recebidos de maneira indiferente ou negativa no início da carreira docente: *“Havia desvalorização com o cargo de auxiliar de sala”* (PR 11), *“Simplesmente cada um fazia seu trabalho”* (PR 18), *“Era mais uma*

profissional que tinha que dar conta de suas atribuições” (PR 29) “Não participavam das aulas...” (PR 38), “Alguns profissionais cansados e outros ainda dispostos a tentar novas estratégias” (PR 39), “Todas já estavam ali há muito tempo, acredito q ficavam assim meio q na expectativa tbem, pois, alguém novo causa uma certa desconfiança. Pois o meu marido era médico na cidade” (PR 54) e “Por ser do sexo masculino fui recebido com uma certa indiferença” (PR 44). O PR 21 e o PR 23 também relatam as suas recepções quanto a este momento, ambos tiveram experiências positivas e negativas:

tive profissionais que me acolheram muito bem, mas outros de forma bem indiferente ou de forma a ser um alívio, pois era a professora que vinha pra dar uma pausa na rotina dos professores de sala. Como entrei nessa instituição no segundo semestre, creio que também havia o cansaço pedagógico atribuído nisto, já que cheguei com gás e vontade de realizar propostas diferenciadas (PR 21).

Fui muito bem acolhida. Na primeira instituição de séries iniciais. Nas instituições de educação infantil já a recepção foi bem diferente e áspera. Em Biguaçu chegou a ser desumana e ardilosa foi horrível inclusive com prejuízos de saúde com gastos de remédios e médico foi horrível o trauma físico e psicológico (PR 23).

A docência é uma profissão constituída por uma formação prévia e paralela, ao longo da vida de trabalho, e nela estão inseridas algumas relações. Como por exemplo, as relações com os pares, com profissionais que coordenam e gerem a instituição e sistema, com a comunidade e as crianças, enfim, podemos afirmar inclusive, que pouco se discute ou estuda as questões ligadas a essa dimensão profissional. No caso, focando para o presente estudo, percebe-se que as lembranças dos primeiros contatos na instituição, como profissionais, são bastante significativas. Sabe-se que as lembranças, de certa forma, são reinterpretadas e manifestas de acordo com quem as viveu. Mas também carregam vívidas emoções e sentimentos diversos, como: receptividade e acolhida, indiferença e receio, expectativa e desconfiança.

Levando em conta o início de sua carreira e a sua experiência profissional, os professores mais experientes apontam como necessária uma formação específica para quem está iniciando na profissão: *“É muito importante. Elas estão inseguras, com o trabalho, com as crianças, com o ambiente, com todos olhando para ela. É tudo novo” (PR 20), “As professoras recém formadas chegam geralmente muito inseguras no comentário, um curso seria de muita ajuda” (PR 4), “Sim” (PR 6), “Sim” (PR 18), “Bem importante” (PR 40) e “Ajudaria e tranquilizaria na inserção desse profissional já vi casos raros de desistirem da profissão por não se identificarem...” (PR 44).*

Com relação à formação inicial, Nóvoa (1992, p 23) aponta que

é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

Os professores mais experientes sugerem que uma formação e orientações poderiam ajudar nas práticas pedagógicas e nas atividades que fazem parte da rotina de cada instituição. A partir desta necessidade, apontam algumas temáticas que consideram relevante para este momento: *“Pratica educacional, relacionamento com as famílias, educação compartilhada...”* (PR 1), *“Para se adequar melhor e não ficarem desesperadas”* (PR 3), *“Como funcionam o preenchimento dos documentos, modelos de planejamento utilizados pela instituição”* (PR 5), *“Interações, Transtornos de atenção, brincadeiras, musicalização e literatura infantil”* (PR 12), *“As rotinas da Educação Infantil, como a alimentação e sono e os processos de avaliação descritiva ou de avaliação de forma geral, mas específico para Educação Infantil”* (PR 21), *“Acho importante o professor iniciante ser acompanhado no seu primeiro ano por um professor mais antigo, ou seja, docência compartilhada”* (PR 28), *“Crescimento e Desenvolvimentos infantil. Consciência corporal e prática motoras”* (PR 38), *“Didática”* (PR 7), *“Não sei se o termo seria formação...mas tem coisas que saber quando iniciamos, nos deixa mais tranquilos para por em prática o que é específico da nossa área. Ex: Fluxo de funcionamento da escola; Orientações que são dadas as famílias; Planejamentos”* (PR 10), *“Conhecimento sobre teoria prática e metodologia e rotinas da instituição”* (PR 11), *“Importante para conhecer a proposta da escola”* (PR 17), *“Inserção na prática docente projetos pedagógicos como trabalhar relação família/instituição direitos da criança”* (PR 23), *“Praticas e didáticas”* (PR 27), *“Psicopedagogia, didática, docência compartilhada”* (PR 29), *“Acolhimento de famílias, ética e interação profissional”* (PR 39), *“Docência compartilhada, BNCC”* (PR 43), *“instruções de como funciona a instituição/ clientela, como se organizar para planejar e dividir o tempo”* (PR 48), *“Didática e psicologia”* (PR 50), *“Temas relacionados com o que se deve trabalhar especificamente, ou que seja importante, para cada faixa etária, principalmente com a Educação Infantil”* (PR 52), *“Como lidar com as crianças mais rebeldes, conversa e diálogo com a turma, combinados e regras em conjunto”* (PR 55), e *“Sobre planejamento, avaliação, inclusão”* (PR 47).

Alguns professores mais experientes que acreditam que não há necessidade de ter formação e orientações específicas ao iniciar na carreira docente: *“Ok”* (PR 13) e *“Fiz o processo seletivo, assumi a turma e pronto. foi assim”* (PR 54)

Das manifestações sobre início da docência, as docentes mais experientes destacaram que sentem que é necessária uma formação específica e também apontaram aquilo que consideram ser os pontos mais relevantes para a prática pedagógica, como: o funcionamento da instituição, estratégias para coordenar as situações diárias e também atividades, relacionamento com as famílias e demais profissionais da instituição, documentação pedagógica, entre outros.

Depois de abordar as lembranças dos professores mais experientes, o próximo tópico tratará sobre os principais desafios e aprendizados dos professores com média experiência no início de sua carreira docente.

4.2.3 O que nos dizem os professores com média experiência (6 a 10 anos) sobre o início da carreira docente

Esta subseção será destinada para apresentar as impressões e interpretações dos professores com média experiência em relação ao início de suas carreiras. Serão destacadas as suas lembranças quanto as aprendizagens e os desafios encontrados ao ingressar na profissão docente, a recepção por parte dos docentes que já atuavam na instituição e também será tratado sobre a formação no início da carreira docente.

Ao lembrar de suas primeiras experiências como docente, os professores com média experiência relataram sobre suas inseguranças, descobertas e aprendizagens. Alguns possuem boas lembranças em relação a esta fase da carreira, como: “*Muito boa*” (PR 16) e “*Boas*” (PR 25). Um dos respondentes relaciona as suas boas lembranças a sua receptividade na instituição, mas também aponta algumas dificuldades:

foram gratificantes porque fui bem acolhida e recebi apoio e orientação das colegas/direção. Construí muitas aprendizagens e a insegurança foi amenizando. Só ressurgiu quando fui atuar pela primeira vez no Ensino Fundamental, como alfabetizadora, nesse caso foi muito difícil, precisei buscar formação por conta própria e passei muita ansiedade e frustração (PR 19).

Para muitos dos respondentes com média experiência, este momento foi marcado pela insegurança relacionada a diversas questões do trabalho docente: “*Faz muito tempo, mas possivelmente todas imagináveis, inseguranças quanto ao meu trato com as crianças, com as famílias, minha capacidade de fazer um bom trabalho*” (PR 32), “*Ficava insegura em relação aos objetivos e as relações com os outros professores*” (PR 34), “*Tinha medo de falar com os pais e só com o tempo consegui entender como lidar com isso*” (PR 35), “*Insegurança foram*

muitas, mas descobri que com mais experiência e estudos iria vencer os obstáculos” (PR 46) e “Muita insegurança e erros. A prática vai aprimorando o processo (PR 49). Os respondentes PR 14 e PR 51 também fizeram o seu relato ao recordar o início de suas carreiras:

bem, pra mim o mais difícil foi encarar as turmas dos anos iniciais, eu sentia muito medo de ser pega desprevenida em alguma pergunta constrangedora rsrsrsrs. Na educação infantil o que desafia um pouco é o período de acolhimento por ser marcado de muito choro e insegurança dos pais, mas é bem mais tranquilo rsrs (PR 14).

No começo relacionava muito a educação infantil com o ensino fundamental, pensava que era necessário dar conta de atividades para mostrar o trabalho aos outros profissionais e às famílias. Aos poucos fui desconstruindo esse pensamento e hoje vejo todos os momentos do cotidiano como importantes para o processo de desenvolvimento infantil (PR 51).

Marcelo (2009) ancorado nos estudos de Feiman (2001) sustenta que no início da carreira os docentes possuem as tarefas de ensinar e aprender a ensinar, caracterizando-se como uma fase de “sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição” (MARCELO, 2009, p. 128).

Em relação a receptividade dos professores que já atuavam nas instituições de ensino em que iniciaram a carreira docente, os professores com média experiência declaram que foram bem acolhidos e tiveram o apoio de seus colegas: *“Todos eram muito receptivos” (PR 14), “Sempre dispostas a ajudar” (PR 19), “Sempre me apoiaram” (PR 25), “Trabalhei numa escola que me recebeu muito bem, conheci pessoas incríveis que me ensinaram muito” (PR 32), “As professoras se mostravam pessoas boas” (PR 35), “tive a sorte de trabalhar junto com uma amiga da faculdade que tinha mais experiência em sala de aula” (PR 46), “Tranquilo e com ajuda dos profissionais” (PR 49) e “Fui bem recebida e sempre tive muito apoio da equipe pedagógica” (PR 51).*

Os respondentes PR 8 e PR 16 também foram bem recebidos, mas fizeram algumas observações quanto ao questionarem a sua escolha profissional e o seu cargo de atuação: *“Na minha primeira instituição tive apoio de alguns funcionários, mas alguns me perguntavam pq escolher essa profissão? Que eu era nova poderia optar por algo melhor” (PR 8) e “Fui muito bem recebida por todos, mesmo tendo aquelas diferenças de que o professor é professor, auxiliar e auxiliar e assim por diante, tinha umas separações que os professores podia ir primeiro ou o professor participa daquilo a auxiliar não” (PR 16).*

Para Barros (2015) e Cardoso (2013) a socialização dos professores iniciantes com os demais profissionais da instituição contribui para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, bem como oferece mais segurança para o professor que está no início da carreira.

Este apoio pode ser realizado por profissionais como professoras, coordenadores e diretores, podendo ser uma oportunidade de reduzir o choque de realidade, de formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional para todos os envolvidos.

A partir de suas vivências e aprendizados ao longo de sua carreira, os professores com média experiência no trabalho docente acreditam ser importante que os professores iniciantes tenham uma formação específica: *“Seria bom, até porque cada rede trabalha de um jeito e quando nos efetivamos deveríamos conhecer melhor a nova rede de trabalho para desenvolver um trabalho correto”* (PR 8) e *“Seria positivo”* (PR 25). E dentre os temas para este momento de formação, sugerem: *“De como é a rotina daquele espaço, horário etc”* (PR 16), *“Atualmente, formação sobre a BNCC e sobre Alfabetização e Letramento, considerando que a alfabetização é um processo e deve ser considerada desde a Ed. Infantil”* (PR 19), *“Relacionamento entre os professores”* (PR 34), *“Iniciação na sala”* (PR 35), *“cuidar e educar”* (PR 46), *“Educação especial, tecnologia da informação”* (PR 49) e *“Qualquer tema relacionado à inclusão e também na forma de lidar com as crianças no geral”* (PR 51). Os respondentes 14 e 32 acreditam que não há necessidade desta formação: *“Acho que todo profissional que inicia sua carreira vai buscar o conhecimento para exercer sua função e se entrosar com o restante da equipe participando a partir daí de todas as formações junto aos colegas”* (PR 14) e *“Negativa”* (PR 32).

Ao realizar a apresentação das lembranças, aprendizados e desafios da carreira dos docentes com média experiência, foi possível observar que o início da carreira docente é uma fase em que o profissional possui inseguranças e que elas podem ser minimizadas com uma boa acolhida por parte dos professores que já atuam na instituição, e também com uma formação específica para o público em questão.

Depois de abordar as lembranças quanto as aprendizagens e desafios do início da carreira dos professores com média experiência, o próximo tópico tratará sobre os principais impressões e interpretações dos professores iniciantes no início de sua carreira docente.

4.2.4 O que nos dizem os professores iniciantes (1 a 5 anos) sobre o início da carreira docente

Esta subseção será destinada para apresentar as impressões e interpretações dos professores iniciantes em relação ao início de suas carreiras. Sendo destacadas as suas

aprendizagens, os desafios encontrados, como foram recebidos nas instituições, alguns aspectos de sua formação inicial e continuada, bem como de sua atuação profissional.

O início da carreira docente é um período de adaptação e de descobertas. Tardif e Raymond (2000) elucidam esta fase da carreira docente, apontando que

o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 226).

O início da carreira docente é marcado por uma fase de inseguranças, descobertas e aprendizagens, e isto fica evidente a partir do discurso dos participantes da pesquisa. Ao falar sobre suas primeiras experiências como docente, os participantes relataram que *“foi de grande aprendizado, atuei em escolas particulares e lá aprendi muito”* (PR 15), *“muita insegurança, falta de prática”* (PR 30) e *“medo de não dar conta, no fim tudo deu certo”* (PR 31). Ainda neste sentido, a participante 53 faz um relato sobre suas inseguranças, primeiras impressões e reflexões, aproximando a sua prática com a nova realidade a qual estava inserida:

nas primeiras aulas eu estava bastante insegura, principalmente em relação à qual seria o tratamento mais adequado com cada faixa-etária e sobre como seguir as rotinas. Não sabia o que esperar das turmas com bebês e crianças bem pequenas, o que gerou bastante ansiedade. Aos poucos esse sentimento foi dando lugar à percepção de que de fato levaria um tempo para eu me adaptar às necessidades específicas dessas crianças. Essa relação foi se construindo gradativamente, dia após dia, a partir de muita observação, tentativas de propostas, reflexões sobre a receptividade das crianças, leituras e conversas com outros profissionais. Logo percebi, por exemplo, que precisava aprimorar meu lado lúdico e aos poucos fui me “soltando” mais (PR 53).

Além dos desafios e aprendizados, o início da prática docente também pode ser desafiador e deixar algumas marcas negativas. Como podemos observar nos trechos a seguir:

minha primeira experiência foi frustrante e estimulante e de muita luta, iniciei pela educação especial e me deparei com professores regente com pensamentos retrógrado e de exclusão. Foi um ano d muito aprendizado QUEM eu não queria me tornar como profissional (PR 57).

Terrível! Iniciei com estágio no primeiro semestre da faculdade com uma criança autista, sem conhecimentos, achando que iria ser um conto de fadas. E no meu primeiro dia de aula, levei um tapa na cara que quase quebrou meu óculos (que também tinha recém colocado). Nunca irei esquecer deste dia (PR 2).

O início da carreira docente pode ser marcado também pelo apoio e pela receptividade de pessoas que já estão trabalhando na instituição. Como podemos verificar:

a insegurança era total, já que além de nunca ter trabalhado com educação infantil, não havia tido nem contato com crianças dessa faixa etária. Fui "salva" pelos conhecimentos de uma técnica em magistério - auxiliar de sala que atuava 10 anos na rede e que me guiou e me explicou ao longo dos primeiros meses como as coisas funcionavam (PR 41).

Outra característica que ficou evidente a partir do discurso dos respondentes foram os aprendizados, a imprevisibilidade, as descobertas e as boas impressões quanto a esta etapa profissional. Os respondentes afirmam que tiveram “*descobertas sobre mim mesmo, aprendizados notáveis (PR 45)*”.

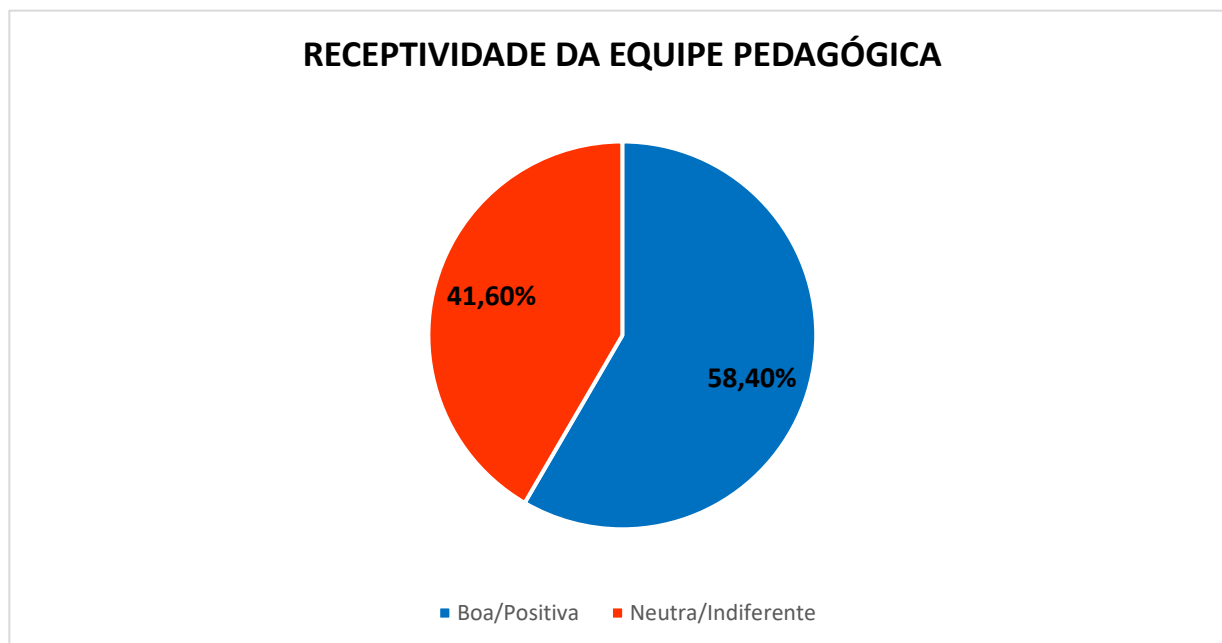
Além disso, relataram sobre a importância do estágio realizado na universidade e também sua vivência em situações inesperadas. Para um dos respondentes o início de sua carreira “*foi uma experiência muito rica, que não teria uma carga positiva se não fosse a preparação do estágio obrigatório. Ainda assim tive que lidar com os imprevistos, com as limitações da instituição (falta de água, falta de sabonete líquido, falta de papel higiênico, etc)*”. (PR 42).

Para Tardif e Raymond (2000, p. 229) “é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho”. Além disso, os autores apontam que “o início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 229).

A partir dos dados coletados, podemos notar que o primeiro contato dos profissionais dentro das instituições de ensino é feito com a equipe pedagógica, com isso, é de suma importância verificar qual a percepção dos professores iniciantes quanto a sua receptividade em seu ambiente de trabalho.

Partindo disso, foi possível verificar que 7 profissionais (58,4%) sentiram como boa ou positiva a sua recepção na instituição, enquanto que 5 profissionais (41,6%) reconheceram que sua receptividade foi neutra ou indiferente.

Figura 7 – Gráfico referente a receptividade da equipe pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

As impressões quanto a receptividade foi descrita de diversas maneiras pelos participantes da pesquisa. A equipe pedagógica receptiva e importante para a continuidade de suas carreiras profissionais, os participantes mencionaram: “*sem este apoio teria desistido, com toda a certeza*” (PR 2), “*todos me receberem bem*” (PR 15), “*fui MT bem recebida*” (PR 26) e “*a equipe sempre me dava suporte, na medida do possível*” (PR 42).

Por outro lado, as impressões não foram boas para alguns dos respondentes. Sendo que as principais causas foram a falta de profissionais na instituição e também o cargo ocupado pelo professor iniciante.

A recepção dos profissionais poderia ser melhor encaminhada com o quadro de profissionais da instituição completo. Como podemos notar no relato: “*meu CEIM estava sem uma Especialista. Acredito que a diretora fez o possível para recepcionar as novas professoras, mas evidentemente ela tem outras atribuições que não permitem uma atenção focada nas questões pedagógicas*” (PR 53).

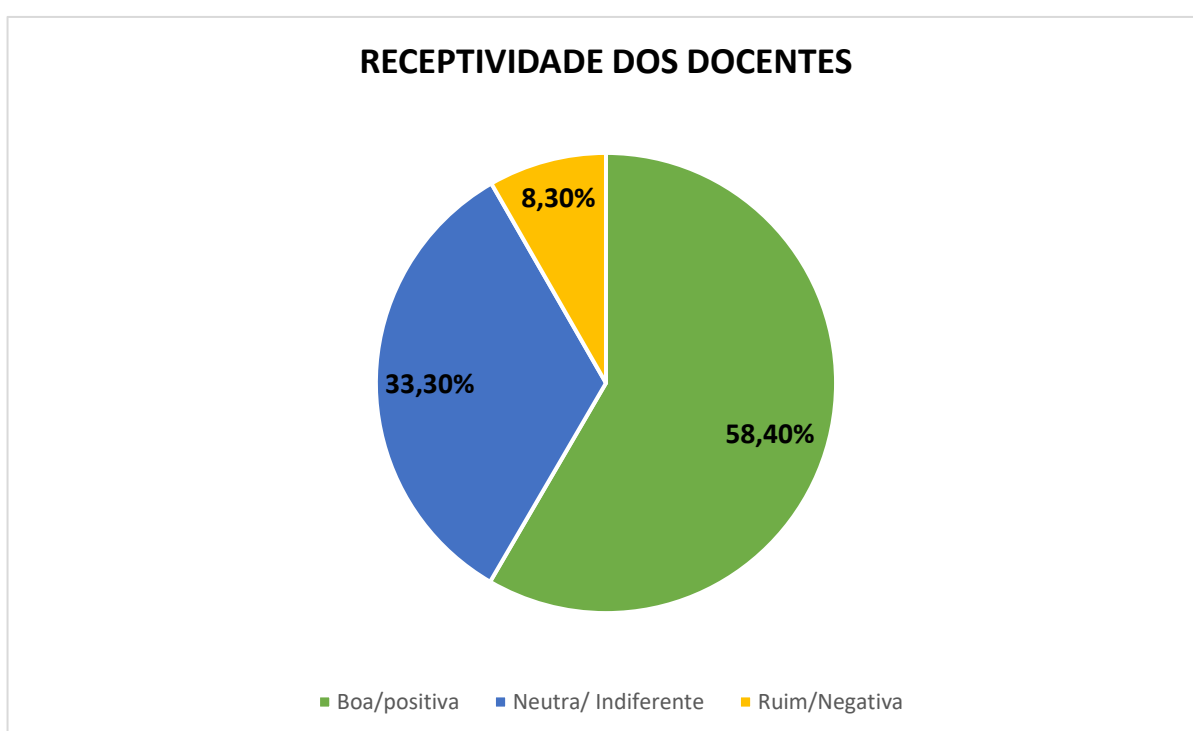
Com relação ao cargo ocupado isso ficou ainda mais evidente, o PR 37 relata “*uma certa rejeição, porque artes era novo na educação infantil*”. O PR 41 afirma:

houve muitas incertezas quando ingressei no ceim devido ao cargo (auxiliar de ensino) ser novo e ninguém saber exatamente qual era sua função (até hoje, um ano e meio depois, não há uma definição da secretaria de educação). Isso causou um grande desconforto inicial por parte de todos os envolvidos (PR 41).

Outro aspecto importante que precisamos levar em conta é como os professores iniciantes são recebidos pelos professores que já atuam na instituição em suas primeiras experiências como docente.

A partir das respostas dos professores iniciantes foi possível identificar que 7 profissionais (58,4%) consideram que tiveram uma boa ou positiva recepção, 4 profissionais (33,3%) consideram que foi neutra ou indiferente e para 1 profissional (8,3%) foi ruim ou negativa.

Figura 8 – Gráfico referente a receptividade dos docentes



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

A receptividade positiva pode ser evidenciada a partir de discursos como “*me receberam bem*” (PR 15), “*todos MT unidos e com paciência para nós receber*” (PR 26), “*sem preconceito*” (PR 45) e “*parceria e ajuda de todos*” (PR 31). Desta forma podemos verificar que esta aproximação dos professores foi “*essencial*” (PR 2) para os professores iniciantes.

Em contrapartida, esta recepção aconteceu de maneira neutra ou negativa com alguns respondentes, sentiram rejeição e julgamento por parte dos professores. Os respondentes relataram que “*há pessoas que te julgam*” (PR 30), “*uma certa rejeição, porque artes era novo na educação infantil*” (PR37), “*levei algum tempo para ser aceita como parte integrante da equipe das profissionais*” (PR 42)” e “*(...) não senti uma receptividade positiva em relação às*

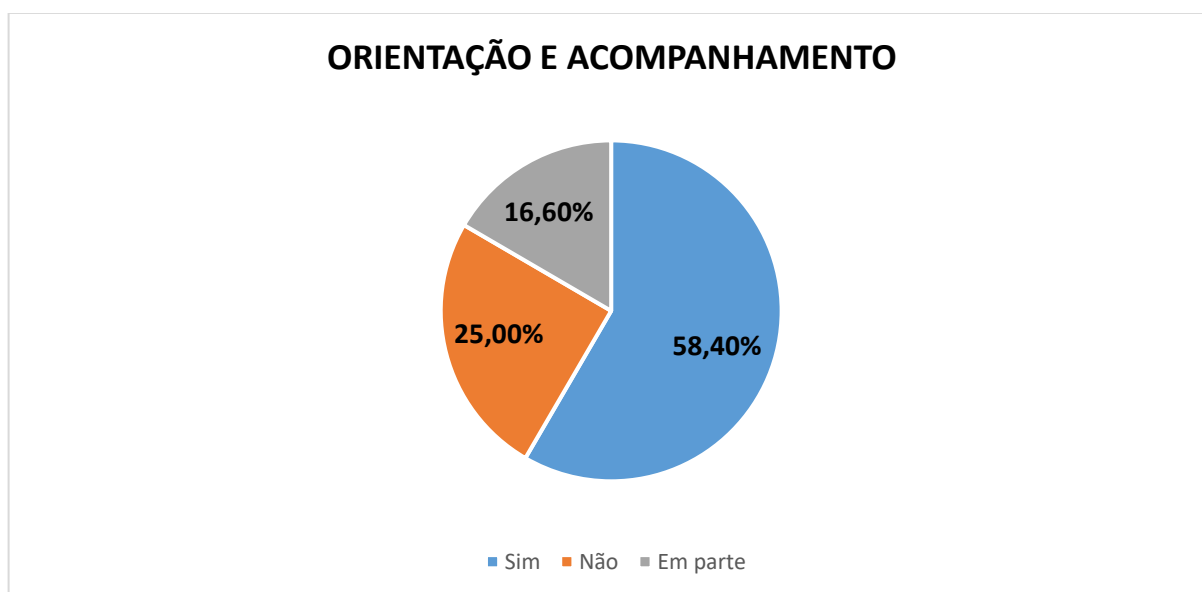
questões pedagógicas. Creio que estavam todos mais focados nas próprias tarefas e senti certa dificuldade de me aproximar de uma dinâmica já em funcionamento” (PR 53).

De acordo com Marcelo (2009, p. 111) a profissão docente “necessita mudar a sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros, na qual é mal visto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades”.

Ao iniciar sua carreira docente e se deparar com situações desconhecidas e inesperáveis, o professor iniciante procura formas e estratégias para lidar com os momentos e situações de inseguranças. Diante disso, indagamos os participantes quanto a possíveis acompanhamentos, contribuições de pessoas e formações no período de iniciação à docência.

Ao serem questionados se tiveram alguma orientação o acompanhamento em sua primeira atuação profissional, 7 profissionais (58,4%) tiveram algum tipo de instrução, 3 profissionais (25%) não tiveram e 2 profissionais (16,6%) tiveram em parte.

Figura 9 – Gráfico sobre orientações e acompanhamento no início da carreira docente



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

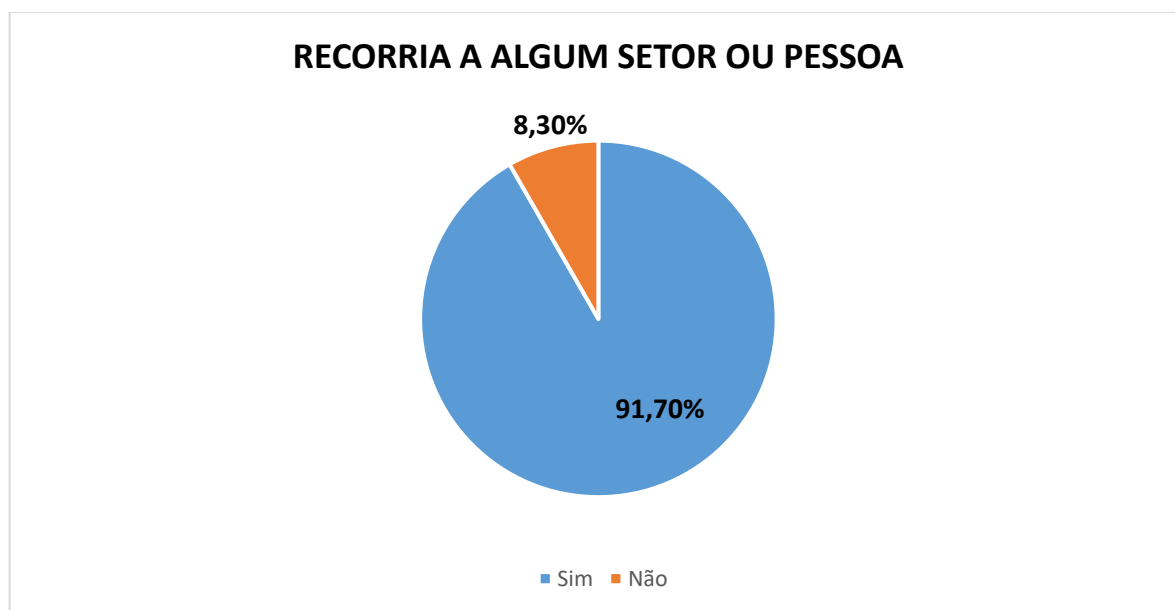
As orientações e acompanhamentos foram realizados de diversas maneiras e feitos por diferentes pessoas das instituições, como podemos ver a seguir: “*tive acompanhamento mensal*” (PR 15), “*tive grande ajuda de minha parceira de sala*” (PR 26), “*apoiada por todos da instituição*” (PR 31), “*orientação por parte da supervisão, sobre planejamento, avaliação, horário*” (PR 37), “*recebi indicações iniciais da gestão, horário das aulas que iria substituir, horário de café e almoço, como funcionava o parque*” (PR 41), “*por parte das colegas, no*

sentido de dicas e conversas. Nada formalizado” (PR 42) e *“orientações de como tudo funcionava”* (PR 45).

Os professores iniciantes, que não tiveram ou tiveram em parte as orientações ou algum tipo de acompanhamento, precisaram fazer uso de sua autonomia e buscar as informações e conhecimentos que precisavam para realizar o seu trabalho. Como podemos observar nos relatos sentiram falta de direcionamento quanto ao trabalho: *“não. Apenas me falaram que era uma criança desafiadora e que muitas estagiárias haviam desistido. Me encorajaram a continuar, mas não me orientava sobre o que fazer, como fazer. Tive que pesquisar sobre o autismo por conta própria para entender”* (PR 2), a insuficiência das informações: *“houve algum auxilio mas não o suficiente”* (PR 30) e *“não foi algo que partiu da instituição, partiu d mim, buscar além, buscar informação”* (PR 57), e também ao tipo de informação que teve e que sentiu falta: *“no meu CEIM estávamos sem a Especialista. A diretora deu orientações mais pragmáticas e gerais, creio que de acordo com suas próprias atribuições. As especificidades das rotinas e outras questões fui descobrindo com o passar dos dias e questionando as outras professoras”* (PR 53).

Ao se deparar com as dificuldades em seu trabalho, 11 profissionais (91,7%) recorriam a algum setor ou a alguma pessoa e 1 profissional (8,3%) não recorreu a ninguém.

Figura 10 – Gráfico sobre a consulta a alguém ou algum setor no início da carreira docente



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

Os professores iniciantes recorrem a pessoas com diferentes cargos, como professores mais experientes, direção, especialista, artigos científicos e também amigas de profissão. Ao se referir as pessoas citaram: *“Professora que me acompanhava ou direção”* (PR 2), *“Recorreria a supervisora”* (PR 15), *“Especialista em assuntos educacionais ou direção”* (PR 30), *“Coordenação e amigas professoras”* (PR 31), *“Conversava com outra professora”* (PR 33), *“Pessoas com quem tinha afinidade”* (PR 37), *“Quando no presencial, recorria às técnicas em magistério - auxiliar de sala quando eram questões pedagógicas. Hoje recorro, que tenho questões documentais, burocráticas e administrativas, recorro à gestão (direção ou especialista)”* (PR 41), *“Recorria à direção, especialista e colegas”* (PR42), *“Nos mais experientes”* (PR 45), *“Recorro aos colegas de graduação com os quais mantive contato e também à artigos científicos”* (PR 53) e *“A direção, que foi super receptivo e compreensivo com as questões levantadas, sempre prontos em ajudar e fazer o melhor pra criança”* (PR 57).

Mas esta abertura dos profissionais das instituições nem sempre acontece, um dos professores respondentes afirma que *“não tem”* (PR 26) a quem recorrer e outro encontrou dificuldades, como podemos ver no relato a seguir:

eu me senti insegura também nessas relações interpessoais e não havia uma figura de referência ou alguma professora que demonstrasse mais abertura para o diálogo com alguém que estava iniciando. Nas Artes, tínhamos periodicamente encontros com um grupo de professores da área, o que foi bastante positivo para fortalecer uma sensação de pertencimento. Apesar de não procurar diretamente esse grupo quando sentia dificuldades, foi com certeza um ponto de apoio fundamental (PR 53).

A atuação de professores formados em outras licenciaturas, que não Pedagogia, apresenta alguns desafios quanto a aceitação do grupo das professoras titulares e das auxiliares de ensino. O que acarreta na aproximação das professoras com a mesma formação específica ou com outra formação, que não seja Pedagogia, como fonte de apoio, como: Artes, Inglês e Educação Física.

A partir de suas primeiras experiências docentes, dificuldades e aprendizagens, indagamos os professores iniciantes sobre o seu posicionamento quanto a formação e o acompanhamento inicial na carreira e sobre possíveis melhorias nestes aspectos.

Sobre a formação continuada em seu campo de atuação, os 12 profissionais (100%) afirmam que não tiveram uma capacitação exclusiva para iniciar a sua prática docente.

Figura 11 – Gráfico sobre se os docentes tiveram formação exclusiva no início da carreira



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

Com relação as formações exclusivas para os que estão no início da carreira docente os profissionais apontam que não tiveram: “*Não tive*” (PR 15) e “*Não recebi*” (PR 37). Que aprenderam sozinhos ao longo da prática: “*Aprendi com o passar do tempo*” (PR 31), e “*Nada, ainda me disseram tu não aguenta 1 mês. E foi um ano de muito amor envolvido e muito aprendizado com as crianças do 3 ano e com 2 crianças da educação especial com quem aprendi muito*” (PR 57). Que tiveram formações generalizadas com todos os profissionais: “*Apenas as reuniões pedagógicas que já existiam para todos os profissionais da instituição*” (PR 42) e que tiveram formação específica da área de atuação, mas não era voltada para os professores iniciantes:

tivemos reuniões específicas com os professores de Artes, nas quais abordamos questões pertinentes e que envolviam o ensino da Arte na Educação Infantil. Mas não era exclusiva para iniciantes e também não era o foco tratar de particularidades daqueles que estariam em sua primeira experiência profissional como docente (PR 53).

E quando questionados sobre a importância de receber uma orientação específica para os professores iniciantes, os 12 profissionais (100%) sinalizaram que acham necessário que seja realizada esta formação. Para um dos respondentes a formação é algo essencial: “*Precisamos sempre de formação, inicial e continua*” (PR 57). Com este acompanhamento acreditam que facilitaria o trabalho: “*Seria interessante, talvez não ficaríamos tão perdidas*” (PR 2).

Para Nóvoa (1992, p. 26) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Figura 12 – Gráfico sobre necessidade de formação exclusiva no início da carreira docente



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

Se referindo aos temas, os professores iniciantes sugerem que sejam abordadas temáticas sobre o funcionamento da instituição, abordagem com as famílias, atendimento com as crianças e proposta pedagógica da rede, como podemos verificar a seguir: “*Rotinas da instituição/ conhecer as famílias*” (PR 15), “*Como lidar com a família e diversas situações*” (PR 30), “*Ser inserida nas rotinas da instituição, ser orientada a respeito do PPP e das concepções teóricas*” (PR 42) e “*A proposta da rede, funcionamento de documentos referente à função e carreira, questões práticas docentes nas unidades*” (PR 45).

Outro ponto relevante foi o trabalho realizado com as crianças e possíveis assuntos que foram pouco abordados ao longo de sua formação inicial: “*Para poder saber melhor como lidar em sala*” (PR 26) e “*Como liderar a turma de forma tranquila e eficiente*” (PR 31). O PR 53 complementa dizendo que:

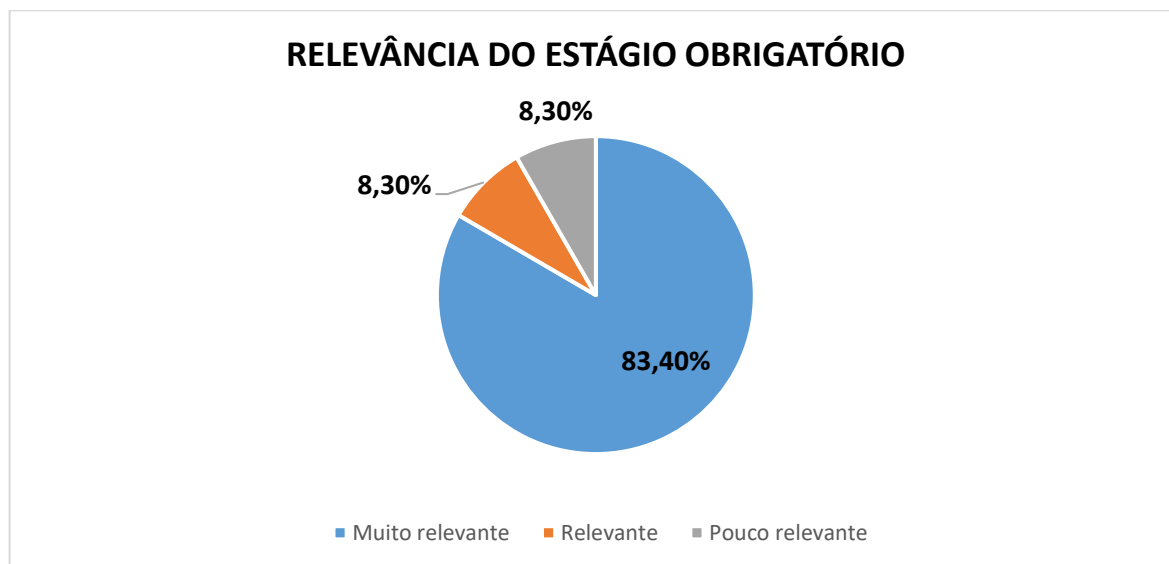
dependendo da formação do professor poderiam ser trabalhados temas do cotidiano específico da Educação Infantil (pensando nos profissionais que vem das licenciaturas em geral e não da Pedagogia). Mas também seria interessante que os CEIMs tivessem alguma recepção mais direcionada para as rotinas e o modo de trabalho da instituição em específico (PR 53).

Um dos respondentes deixa explícito que sente a necessidade de serem abordadas várias questões ao iniciar a carreira docente, demonstrando a fragilidade da formação inicial e do acompanhamento destes profissionais no início da carreira docente:

questões pedagógicas, como a compreensão das rotinas, da realidade das crianças, da comunidade escolar, dos espaços e tempos, do uso dos espaços comuns, da realidade da rede. E também questões burocráticas, como pedido de vale transporte, vale alimentação, quando recebe as férias, como funciona a escolha de vagas, a remoção, quais as funções específicas do cargo e como são aplicadas, etc (PR 41).

O estágio obrigatório está presente ao longo da formação inicial para que o estudante tenha contato com a realidade profissional. Diante disso, buscamos saber qual foi a relevância do Estágio Supervisionado na formação inicial com relação prática docente na Educação Infantil. Para 10 profissionais (83,4%) o estágio foi muito relevante, para 1 profissional (8,3%) foi relevante e para 1 profissional (8,3%) foi pouco relevante, pois segundo o respondente não realizou o estágio: “*Não fiz estágio na educação infantil*” (PR 37).

Figura 13 – Gráfico sobre a relevância do estágio obrigatório



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

O Estágio Supervisionado refletiu de maneira positiva para os professores iniciantes, conseguiram associar a teoria com a prática e ter o contato inicial com as crianças. De acordo com os respondentes: “*Obtive cobrança, que hj vejo o significado*” (PR 26), “*A prática nos leva a aprender*” (PR 30), “*É de grande relevância pois possibilita o primeiro contato com as*

dinâmicas da educação formal que, de outro modo, não seria possível” (PR 42), “Dá-nos uma idéia do que nos espera” (PR 45) e “Onde podemos analisar e por em prática a teórica estudada” (PR 57). O PR 53 relata sobre o estágio apontando que:

os estágios são oportunidades de refletir teoricamente sobre a prática e de colocar em prática conhecimentos teóricos. As questões que emergem dessas relações são muito ricas e nos trazem um vislumbre dos desafios da profissão. O contato com as instituições escolares e com os profissionais também é fundamental para a formação, possibilitando um referencial mais consistente para nossa futura atuação (PR 53).

Além de preparar para a prática docente, o estágio foi importante para a escolha profissional de alguns respondentes: *“Foi muito bom! Consegui entender que o meu lugar é na educação infantil” (PR 15) e “Essencial para ter certeza da minha escolha” (PR 31). Para o PR 41 o estágio também teve um retorno positivo:*

primeiro contato com crianças dessa idade (fiz estágio com um G-3) e percebi as múltiplas possibilidades de incentivar o desenvolvimento das crianças a partir de brincadeiras e de ações da rotina, do dia a dia. Nunca havia pensado em atuar na educação infantil, o estágio foi surpreendentemente positivo (PR 41).

Os professores iniciantes tiveram diferentes conclusões quanto a relação da formação inicial e a sua prática profissional na Educação Infantil, sendo positiva para uns e negativa para outros. Os profissionais que tiveram uma experiência positiva afirmam que há relação da formação com a prática: *“Sim, pois estudei MT com essa faixa estaria” (PR 26), “Sim. Há coisas que se aprendem e podem ser colocadas em prática” (PR 30) e “Sim, obtive a base necessária para compreender o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional de crianças e adultos” (PR 42). O PR 53 complementa dizendo que:*

sim. Toda a minha base para desenvolver o trabalho vem da graduação. Evidente que na graduação não é possível abarcar a totalidade de assuntos e questões que podem aparecer na prática profissional. Mas a base de conhecimento me dá direções nos momentos que preciso buscar o referencial para lidar com questões novas (PR 53).

Há também quem consegue estabelecer esta relação, mas sugere mudanças e também a valorização da experiência depois de formado: *“Consigo, só acredito que os estágios na graduação deveriam ser mais cedo e com mais carga horária” (PR 15) e “Sim, porém aprendo muito com as crianças diariamente, é importante relacionar a teoria com a prática e ressignificá-la sempre, não se prendendo no que foi aprendido com os estudos e sem reconhecer q a cada dia aprendemos e evoluímos com as crianças” (PR 57).*

Os professores iniciantes apontam também que não conseguiram fazer ou fizeram pouca relação entre a formação inicial e a sua prática, apontando que a importância dos aprendizados com a prática: “*Pouca, uma vez que a graduação dá as bases teóricas, mas é a vivência que faz o docente*” (PR 41), e também por sentir que os aprendizados foram insuficientes pela demanda encontrada na realidade:

não consigo fazer muita relação pois minha formação é recente, porém percebo que apenas a formação inicial não basta. Ela não nos prepara plenamente para que possamos lidar com problemas que são frequentes em sala de aula como preconceito, racismo, bullying, estereótipos e muitos outros. A teoria as vezes fica romantizada e muito superficial. É necessário constante estudo e aprofundamento, visto que estamos em constantes mudanças e atualizações (PR 2).

Dentre as disciplinas cursadas na graduação, as mais significativas para os professores iniciantes em sua atuação docente estão voltadas para a prática docente, para a criança e para o contexto educacional. Sobre este tema os respondentes relatam: “*Didática e psicologia do desenvolvimento. Ensinar a pensar em diferentes estratégias nos planejamentos e conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças*” (PR 2) e “*Filosofia, educação inclusiva*” (PR 57). Com relação as disciplinas, o PR 41 e o PR 53 afirmam que:

disciplina de Educação para as Relações Étnico-Raciais, já que o assunto é totalmente invisibilizado no município. As questões de racismo, que são estruturais, são vistas como específicas e há pouca discussão sobre o assunto.

Disciplinas de estágio, por terem proporcionado o primeiro contato com a educação infantil. Foi nela que vi as possibilidades de trabalho com os pequenos, coisa que não estava no meu horizonte de possibilidade, já que fiz a graduação pensando em trabalhar com gestão escolar.

Histórico da educação infantil, que contextualiza o senso comum de que o ceim é espaço apenas de cuidado, e não de educar e cuidar. Pouco é discutido, mas está presente nas ações das famílias, colegas e até do poder público (PR 41).

Creio que foram as disciplinas de Estágio Supervisionado. Nos estágios nós podemos articular todo o conhecimento que tivemos acesso com situações concretas, ao mesmo tempo que as situações vivenciadas são relacionadas aos conhecimentos teóricos. O contato direto com a realidade escolar fornece um subsídio muito importante, sem o qual o início da atuação profissional certamente seria mais difícil (PR 53).

Com relação à formação e à prática docente, Nóvoa (1992, p. 26) aponta que “não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes”.

E as disciplinas que foram menos significativas para a atuação profissional estão voltadas para os estudos da matemática como “*Estatística*” (PR 2 e PR 15) e também para outras áreas, como podemos verificar nos relatos a seguir:

disciplinas que abrangem temas que não são da educação infantil, mas sim de outras áreas de atuação da pedagogia, como Educação de Jovens e Adultos, Gestão Educacional e Organização Pedagógica em Espaços não Escolares. Ou as disciplinas que são separadas por "áreas", que foram ministradas com foco no fundamental e EJA, então também deixaram a desejar sobre suas particularidades e possibilidades para a educação infantil (PR 41).

Para os professores iniciantes, ao longo de sua formação inicial não foram trabalhados alguns aspectos da Educação Infantil, como temas voltados para a rotina, a vivência com as crianças, o contato com as famílias, entre outras. Para o PR 2 ao longo da prática se percebe que os conteúdos são abordados de maneira superficial na graduação:

percebo que foram falados os temas como: racismo. Mas como trabalhar este termo com os pequenos, como criar uma nova concepção? As singularidades das crianças devem ser respeitadas: mas em uma sala de 25 crianças, como garantir que isto aconteça? (...) Aprendemos apenas a pontinha do iceberg e aos poucos, conforme vamos precisando e analisando, chegaremos a ver toda a parte que fica submersa (PR 2).

A educação especial foi um dos temas citados pelos professores iniciantes que deveria ter mais atenção na formação inicial: *“Deveria ter um foco maior para a educação especial na educação infantil”* (PR 57). Para o PR 41

a educação inclusiva foi abordada a partir da sua importância, mas não sobre ações possíveis para sua efetivação. É uma realidade de quase todas as turmas a presença de crianças da educação especial, mas não recebi formação para lidar com suas especificidades, é uma lacuna enorme que se faz presente diariamente (PR 41).

As especificidades da Educação Infantil como rotina, o cuidar, o ingresso, a transição para o ensino fundamental e o atendimento com as famílias também foram lembradas por estes profissionais: *“Lidar com as rotinas da EI, que são constituintes de grande parte da carga horária das instituições”* (PR 42), *“Creio que os aspectos relacionados à importância da rotina e aos cuidados específicos com crianças pequenas (como acolhimento, higiene e alimentação)”* (PR 53), *“O cuidar”* (PR 37), *“O ingresso no berçário, transição da educação infantil para o ensino fundamental”* (PR 15) e *“Como ter postura de professor, como lidar com os pais, como lidar com situações diversas, etc”* (PR 30).

Marcelo (2009, p. 120) nos lembra que

se observamos as estruturas curriculares dos programas de formação docente, encontramos uma clara fragmentação e falta de coordenação entre os diferentes tipos de conhecimento” (...) De um lado, apresentam os conteúdos disciplinares e, de outro,

os “pedagógicos”. A identidade profissional docente se fortalece com relação aos conteúdos que se ensinam quando o currículo da formação inicial os apresenta com evidente clareza.

Os professores iniciantes demonstram divergência quando questionados sobre a preparação na graduação para atuar com crianças de 0 a 6 anos. Mas é importante lembrar que os professores respondentes tiveram formações em diferentes áreas como Pedagogia, Artes, Inglês e Educação Física.

Os que tiveram uma experiência positiva apontam: *“Muito abordada, um dos principais enfoques de todo o processo percorrido na faculdade”* (PR 2), *“Foram muitas questões significativas, processo de desenvolvimento”* (PR 15) e *“Foi o foco principal: atuação com crianças pequenas”* (PR 42). Além disso, o PR 53 complementa dizendo que

os aspectos mais abordados diziam respeito à seleção de quais seriam os conteúdos mais adequados para as crianças pequenas e como adaptá-los. Também tinha destaque a importância do lúdico e da brincadeira nesse processo, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica das propostas (PR 53).

Os profissionais que tiveram uma experiência negativa apontam a ausência desta formação ou consideraram inadequada a maneira que foi abordada ao longo da graduação: *“Nenhuma”* (PR 37), *“Não considero que foi abordado o suficiente”* (PR 30), *“Sem muitas dicas, somente o dia a dia para aprender”* (PR 31), *“A exceção do estágio, a abordagem foi teórica, apresentando correntes e históricos. Pouco se dispôs a aproximar da realidade, menos ainda da educação infantil”* (PR 41), *“Com muitas teorias cansativas”* (PR 45) e *“Deveria abordar mais assunto trazendo mais a realidade atrelada a teoria”* (PR 57).

Ao levar em conta os aprendizados a partir da experiência, Tardif e Lessard, (2014, p. 285) apontam que “a formação inicial (na escola normal ou na universidade) não realiza suas promessas e força os professores a inventarem seu próprio conhecimento concreto de trabalho a partir de sua realização. Portanto, aprende-se *in locu*”. Com isso, percebemos as dificuldades e aprendizados dos docentes em relação à formação inicial e ao início da prática docente, levando em conta a importância do estágio, as disciplinas, os temas abordados e a preparação para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos.

Os professores iniciantes foram questionados sobre as expectativas profissionais que tinham durante a formação inicial. Diante disso, 7 profissionais (58,4%) consideram-se satisfeitos/as, 2 profissionais (16,6%) muito satisfeitos/as e 3 profissionais (25%) insatisfeitos/as.

Figura 14 – Gráfico sobre as expectativas profissionais dos professores iniciantes



Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

Dentre as justificativas referentes a satisfação destes profissionais estão: “*Amo trabalhar com crianças, com a espontaneidade delas e o valor das pequenas coisas*” (PR 15), “*Me formei no q gosto e hj participo dessa realidade*” (PR 26), “*Realizada com a profissão*” (PR 31) e “*Não pensei que chegaria tão longe e muito menos que teria a vontade de aprender e chegar ainda mais longe*” (PR 57).

Alguns profissionais demonstram satisfação, mas fazem algumas ressalvas: “*Não coloco muito satisfeito pois nem sempre as coisas são como imaginamos. Salário, condições de trabalho e muito mais podem ser citados aqui*” (PR 2).

A insatisfação profissional está relacionada as especificidades do cargo de atuação e também a nova configuração de trabalho gerada pela pandemia da COVID-19:

me considero insatisfeita devido ao cargo a qual ocupo na prefeitura (Auxiliar de Ensino), que foi criado de uma forma que considero equivocada. Trata-se de um profissional formado em pedagogia que tem como função substituir professores que encontram-se afastados. No entanto não são considerados "professores", assim não recebem regência (gratificação financeira pela responsabilidade sobre a turma) e não tem na sua carga horária um período destinado a preparação de atividades (hora atividade). Assim, atualmente atuamos como cuidadores de crianças de nível superior (PR 41).

É impossível não levar em conta a situação decorrente da pandemia, ainda mais porque este foi meu primeiro ano de atuação. Estive presencialmente com as crianças apenas por pouco mais de um mês, tempo muito escasso para avaliar como estava se dando esse processo. Alterar toda a lógica educativa para propostas de ensino remoto foi bastante frustrante e fez com que eu sentisse que meu trabalho perdeu o sentido. Me vi "fingindo" que ensinava, fazendo "vista grossa" para as precariedades dessas

trocas pedagógicas, atolada em tarefas burocráticas. Também me frustra profundamente o sentimento de aparente adaptabilidade e aceitação dos colegas. Todos parecem seguir uma lógica geral e um discurso vazio de que o momento é de "inovação" e "superação", ignorando completamente as nuances políticas desse cenário. Os espaços de discussão real, aberta ao dissenso e à reflexão, são praticamente inexistentes (PR 53).

Nesta subseção tratamos dos principais desafios e aprendizados dos professores iniciantes que atuam na Rede Municipal de Educação de Biguaçu. Foi possível verificar que para os professores iniciantes, o início da carreira é marcado por momentos de inseguranças e descobertas pessoais e profissionais, destacam a importância de uma boa recepção e do apoio tanto da equipe pedagógica como dos colegas e acreditam que seja importante uma formação específica neste momento de ingresso na profissão. A seguir faremos uma síntese com as categorias e agrupamentos dos dados obtidos com a análise dos questionários.

4.2.5 O que os questionários nos dizem

Esta subseção tratará da síntese dos dados obtidos a partir dos questionários. Para isso, faremos uso das categorias e agrupamentos de dados que foram identificados a partir da análise de conteúdo. Será apresentada a síntese das seguintes categorias: panorama formativo e tempo de serviço dos professores/as participantes; principais desafios e aprendizados quanto as primeiras experiências como docentes; formas e estratégias para lidar com os momentos e situações de inseguranças, possíveis contribuições de pessoas, formações e outros no período de iniciação à docência; posicionamentos quanto as possíveis melhorias para a formação e acompanhamento dos/as professores/as iniciantes; e relação da formação inicial com a prática docente.

Quadro 7 - Panorama formativo e tempo de serviço dos professores/as participantes

PANORAMA FORMATIVO E TEMPO DE SERVIÇO DOS PROFESSORES/AS PARTICIPANTES			
Agrupamento de dados	Professores mais experientes (11 anos em diante)	Professores com média experiência (6 a 10 anos)	Professores iniciantes (1 a 5 anos)
Idade e tempo de atuação docente	Dos 53 participantes da pesquisa, 29 atuam como docente há 11 anos ou mais, e possuem idade entre 31 e 60 anos	Dos 53 participantes da pesquisa, 12 atuam como docente entre 6 e 10 anos, e possuem idade entre 31 e 60 anos	Dos 53 participantes da pesquisa, 12 atuam como docente entre 1 e 5 anos, e possuem idade entre 23 e 51 anos
Cargo de atuação	O cargo de atuação dos 29 docentes experientes está distribuído em: 19 Professor Titular, 4	O cargo de atuação dos 12 docentes com média experiência está distribuído em: 7 (sete)	O cargo de atuação dos 12 docentes iniciantes está distribuído em: 5 (cinco) Professor Titular,

	(quatro) Técnico em Magistério - Auxiliar de Sala, 1 (um) Professor de Artes, 1 (um) Professor de Inglês e 4 (quatro) Professor de Educação Física.	Professor Titular, 1 (um) Técnico em Magistério - Auxiliar de Sala, 3 (três) Segundo Professor, e 1 (um) Professor de Artes	1 (um) Técnico em Magistério - Auxiliar de Sala, 1 (um) Segundo Professor, 2 (dois) Professor de Artes e 3 (três) Auxiliar de Ensino
Titulação de Pós-Graduação	Com relação a formação na Pós-Graduação, dos 29 docentes experientes: 26 possuem titulação de especialização, 1 (um) de mestrado e 1 (um) especialização e mestrado	Com relação a formação na Pós-Graduação, dos 12 docentes com média experiência: 10 possuem titulação de especialização e 1 (um) de mestrado	Com relação a formação na Pós-Graduação, dos 12 docentes iniciantes: 6 (seis) possuem titulação de especialização e 2 (dois) de especialização e mestrado

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

Quadro 8 - Principais desafios e aprendizados quanto as primeiras experiências como docentes

PRINCIPAIS DESAFIOS E APRENDIZADOS QUANTO AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COMO DOCENTES			
Agrupamento de dados	Professores mais experientes (11 anos em diante)	Professores com média experiência (6 a 10 anos)	Professores iniciantes (1 a 5 anos)
Aprendizado e dificuldades	O início da carreira foi um momento assustador e difícil marcado pela insegurança, mas também de muito aprendizado com o passar do tempo	Alguns docentes possuem boas lembranças, mas para a maioria é uma fase marcada pela insegurança e por erros	Fase marcada por inseguranças, medos, aprendizados, frustrações, experiências negativas e imprevisibilidade
Marcas positivas	Acolhida dos colegas de trabalho e o apoio da instituição	Acolhimento e apoio de colegas e da equipe pedagógica	Receptividade positiva de colegas de trabalho, descobertas pessoais, realização do estágio na Graduação como preparação para este momento da carreira
Inseguranças	A maioria declarou ter insegurança em relação a idade das crianças, a condução pedagógica nas turmas, a relação com os colegas de trabalho e também a comunicação com as famílias. Porém, alguns docentes relataram que não tiveram inseguranças, mas que foi um momento de aperfeiçoar a prática docente e de diminuir as expectativas.	Com o trabalho e também na relação com os colegas de trabalho	Relacionadas a realização do trabalho
Necessidade de aperfeiçoamento	Sentiram a necessidade de aprender coisas novas, se aperfeiçoar com estudos e pesquisas e	Não foi mencionado por este grupo de respondentes	Não foi mencionado por este grupo de respondentes

	também novas estratégias para o trabalho		
Cargo de atuação e local de trabalho	Os respondentes apontaram maiores dificuldades nas instituições particulares e também em relação ao cargo, neste caso tratando-se das Técnico em Magistério – Auxiliar de Sala	Diferenciação entre cargos de professor e Técnico em Magistério – Auxiliar de Sala	Limitações institucionais como falta de água e de materiais de limpeza e higiene

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

Quadro 9 - Formas e estratégias para lidar com os momentos e situações de inseguranças, possíveis contribuições de pessoas, formações e outros no período de iniciação à docência

FORMAS E ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM OS MOMENTOS E SITUAÇÕES DE INSEGURANÇAS, POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE PESSOAS, FORMAÇÕES E OUTROS NO PERÍODO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA			
Agrupamento de dados	Professores mais experientes (11 anos em diante)	Professores com média experiência (6 a 10 anos)	Professores iniciantes (1 a 5 anos)
Boa recepção por parte dos docentes e da equipe pedagógica	Parte dos docentes foi bem recebida, tiveram ajuda do grupo e se sentiram respeitados	Foram bem recebidos, tiveram apoio da equipe pedagógica e boas relações com os colegas	Pouco mais da metade dos respondentes apontaram que foram bem recebidos pela equipe pedagógica e que isso foi fundamental para o seu trabalho. Os docentes foram acolhedores e auxiliavam sempre que possível
Recepção negativa ou indiferente por parte dos docentes e da equipe pedagógica	Alguns docentes relataram que foram recebidos com indiferença e desconfiança	Não foi mencionado por este grupo de respondentes	A recepção negativa ou indiferente ocorreu devido a falta de profissionais na equipe pedagógica e também a criação de um novo cargo na rede de ensino, o que gerou desconforto em todos os envolvidos. Os docentes demonstraram rejeição, julgamento e resistência em acolher os professores iniciantes
Orientações e acompanhamento no início da carreira	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Pouco mais da metade teve algum tipo de suporte por parte da equipe pedagógica ou dos colegas. Aqueles que não tiveram ou tiveram de modo parcial foram buscar as informações e realizaram pesquisas por conta própria
Recorrer a algum setor ou pessoa	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Recorriam a equipe pedagógica, docentes mais experientes, amigas

			e também a pesquisas. Porém, nem sempre há abertura dos profissionais para que isso aconteça nos momentos de dificuldades
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

Quadro 10 - Posicionamentos quanto as possíveis melhorias para a formação e acompanhamento dos/as professores/as iniciantes

POSICIONAMENTOS QUANTO AS POSSÍVEIS MELHORIAS PARA A FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS/AS PROFESSORES/AS INICIANTES			
Agrupamento de dados	Professores mais experientes (11 anos em diante)	Professores com média experiência (6 a 10 anos)	Professores iniciantes (1 a 5 anos)
Necessidade de formação específica	Acreditam que é importante ter uma formação no início da carreira para ajudar na inserção profissional e diminuir as inseguranças.	É importante ter uma formação específica devido a diferentes maneiras de organização do trabalho nas Redes de Ensino	Apontam como importante a formação específica e que isso poderia auxiliar na realização do trabalho
Temas para a formação no início da carreira	Documentação pedagógica, atendimento as famílias, rotinas da Educação Infantil, especificidades da Educação Especial e práticas pedagógicas	Rotinas da Educação Infantil, rotinas e especificidades da Educação Infantil, inclusão e Políticas Educacionais	As rotinas da instituição e as especificidades da Educação Infantil, as propostas da rede de ensino, questões burocráticas, a abordagem com as famílias e questões voltadas a prática pedagógica com as crianças
Autonomia docente	Não foi mencionado por este grupo de respondentes	Para um dos respondentes, não há necessidade de formação, cabe ao docente procurar novos conhecimentos e se integrar ao grupo de atuação profissional	Não foi mencionado por este grupo de respondentes
Formação exclusiva nesta etapa profissional	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Não tiveram nenhum tipo de formação voltada especificamente para este momento da carreira docente, apenas formações gerais com todos os profissionais

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

Quadro 11 - Relação da formação inicial com a prática docente

RELAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL COM A PRÁTICA DOCENTE			
Agrupamento de dados	Professores mais experientes (11 anos em diante)	Professores com média experiência (6 a 10 anos)	Professores iniciantes (1 a 5 anos)
Relevância do estágio obrigatório	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Quase todos os respondentes acreditam que o estágio obrigatório foi importante para o início da prática docente, relatam que foi um momento de reflexão, relacionar a teoria com a prática e também que foi significativo e relevante inclusive para optar em trabalhar na Educação Infantil. Um dos respondentes não realizou estágio na Educação Infantil, com isso respondeu que não foi relevante para sua formação
Relação com a formação inicial	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Foi positiva para os respondentes que estudaram bastante sobre as especificidades da Educação Infantil e conseguiram relacionar a teoria com a prática. Por outro lado, os aspectos negativos estão voltados para a não conseguir colocar em prática as bases teóricas, e considerar que a com a prática tiveram maiores aprendizados
Disciplinas mais relevantes da formação inicial	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Disciplinas que estudam questões que apresentam relação com a prática docente e sobre o desenvolvimento infantil, como didática, psicologia, Educação Especial, Relações Étnico-Raciais, estágio e história da Educação Infantil
Disciplinas menos relevantes da formação inicial	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Estudos voltados a matemática e disciplinas que não estão voltadas para a Educação Infantil, mas para outras etapas e modalidades de ensino ou para cargos de gestão escolar

Temas que deveriam ser mais abordados na formação inicial	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Deveriam ser melhor abordadas as temáticas relacionadas a rotina e as especificidades da Educação Infantil, o relacionamento com as famílias e a Educação especial
Preparação da formação inicial para a atuação com crianças de 0 a 6 anos	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Foi positiva para aqueles que tiveram a formação inicial focada na Educação Infantil. E negativa para quem não teve ou teve de maneira parcial a sua formação voltada para a prática com crianças pequenas
Insatisfação profissional	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	25% dos respondentes apontam estar insatisfeitos com a profissão devido ao cargo de atuação e também as novas demandas e formato de trabalho exigidos pela pandemia da COVID-19
Satisfação profissional	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Os dados deste grupo não foram contemplados na fase da análise	Voltada ao trabalho com crianças pequenas, realização profissional e vontade de aprender cada vez mais. Mesmo estando satisfeito com o trabalho, um dos respondentes lembra de algumas coisas que desagradam como salário e condições de trabalho

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários

Após realizar a síntese com as categorias e agrupamentos dos dados obtidos com base nos questionários, o próximo tópico se destinará para as considerações finais deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs como objetivo geral: Compreender os intervenientes referentes ao processo de transição entre a formação inicial e o início na carreira docente descritos pelos/as professores/as que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Biguaçu.

Ao que indicam os dados, a transição entre a formação inicial e o início da carreira docente é marcada por um período de inseguranças quanto as práticas pedagógicas e a adaptação e aperfeiçoamento profissional.

Retomando o objetivo específico da pesquisa de verificar as políticas e ou ações voltadas para os/as os professores/as iniciantes no contexto da pesquisa, fizemos uso dos documentos normativos e orientadores para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu e também das informações coletadas a partir dos questionários. Identificamos que não há formação específica para este momento da carreira docente.

O outro objetivo de realçar aspectos do período de inserção inicial profissional segundo os/as professores/as, quanto às relações institucionais, ao percurso formativo inicial e aos elementos didático pedagógicos, com base nos questionários foi possível verificar os temas e as questões mais recorrentes no início da carreira docente, sendo que eles nem sempre foram destacados de maneira positiva.

Quanto ao objetivo de discutir as relações entre a formação inicial e a atuação profissional dos professores/as no período de início na carreira docente. Identificamos a importância do estágio curricular na formação inicial e quais disciplinas as professoras participantes da pesquisa consideram como mais relevantes para a atuação docente na Educação Infantil.

E finalmente no que se refere ao objetivo de descrever o processo de transição entre a licenciatura e a prática profissional segundo os/as docentes, a partir dos questionários constatamos que o início da carreira na Educação Infantil foi um desafio com muitas frustrações, incertezas e inseguranças para alguns e para outros foi um momento produtivo e de aprendizados. Isso pode estar relacionados a diversidade de formações das participantes da pesquisa (Pedagogia, Artes, Licenciatura e Bacharelado em História, Educação Física, Letras/Inglês, Educação Especial e Educação Artística com Habilitação em Música) e as diversas maneiras em que a formação inicial contemplou o trabalho prático com crianças de 0 a 6 anos e também.

A partir dos dados e da síntese apresentada na seção anterior, percebemos a importância de realizar uma discussão com os principais achados da pesquisa sobre a formação e o início da carreira docente dos professores que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu. Diante disso, nesta seção realizamos uma síntese estabelecendo relação entre os objetivos da pesquisa com os dados obtidos por meio dos principais documentos normativos e orientadores para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Biguaçu e também meio dos questionários aplicados com as professoras e professores, técnico em magistério auxiliar de sala, segundo professor e auxiliares de ensino que atuam na referida rede de ensino.

A busca documental inicialmente tinha como foco procurar respostas a um dos objetivos específicos da pesquisa: verificar as políticas e ou ações voltadas para os/as os professores/as iniciantes no contexto da pesquisa. Para isso, consultamos os seguintes documentos: i) Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipais (BIGUAÇU, 2002); ii) Matriz Curricular da Educação Infantil Biguaçu – SC (BIGUAÇU, 2016); e iii) Proposta Curricular da Educação Infantil - Versão Preliminar (BIGUAÇU, 2019).

Por meio dos materiais consultados para a realização desta pesquisa, foi possível identificar que há uma preocupação da Secretaria da Educação da Rede Municipal de Biguaçu em inserir os professores e a equipe pedagógica das instituições de ensino na elaboração dos documentos normativos e que orientam a prática pedagógica dos profissionais.

Constatamos que os documentos não fazem nenhuma menção aos professores iniciantes, mas há uma abordagem geral sobre a formação continuada de todos os docentes que atuam na Rede Municipal de Biguaçu, visando o seu aperfeiçoamento na prática docente. Com isso, verificamos que há uma preocupação com a capacitação profissional, mas nada voltado em específico para os professores iniciantes.

A Proposta Curricular da Educação Infantil - Versão Preliminar (BIGUAÇU, 2019) cita a necessidade de aproximar na formação inicial a universidade das escolas. Este movimento já vem acontecendo por meio das Práticas Pedagógicas como Componentes Curriculares (PPCC), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), das residências pedagógicas e dos estágios curriculares.

Por outro lado, compreendemos também que há a possibilidade do caminho contrário, em que as instituições e a rede de ensino podem procurar as universidades para realizar parcerias

e com isso fortalecer e subsidiar a formação continuada visando atender a demanda dos professores iniciantes, com média experiência e os mais experientes.

A partir dos dados coletados com os questionários, notamos que os professores respondentes de todas as faixas de experiência docente apontam como sendo necessário uma formação voltada especificamente para o início da carreira docente. O que segundo eles poderia auxiliar para diminuir as inseguranças, bem como nas práticas pedagógicas realizadas com as crianças e nas atividades de rotina da instituição. Isso reforça a ideia de que é necessário encontrar estratégias para a efetivação de uma formação continuada que contemple em específico o início da carreira docente.

Para elucidar sobre o momento de ingresso dos professores participantes da pesquisa na sua carreira, abordaremos os objetivos específicos: realçar aspectos do período de inserção inicial profissional segundo os/as professores/as, quanto as relações institucionais, ao percurso formativo inicial e aos elementos didático pedagógicos; descrever o processo de transição entre a licenciatura e a prática profissional segundo os/as docentes; e discutir as relações entre a formação inicial e a atuação profissional dos professores/as no período de início na carreira docente. Para isso, nos debruçamos nos questionários para encontrar elementos que nos apoiem nesta discussão.

Ao lembrar do início de suas carreiras, os docentes experientes, com média experiência e iniciantes apontam que este foi um momento marcado por inseguranças, principalmente na condução pedagógica das turmas e também sobre o funcionamento das rotinas da instituição. É possível verificar que os respondentes passaram por momentos difíceis e que com o passar do tempo foram se adaptando, se aperfeiçoando e aprendendo sobre como atuar na profissão.

A partir do discurso dos participantes da pesquisa, percebemos a importância do apoio das instituições de ensino para a realização do trabalho docente. Este apoio ele pode vir tanto da equipe pedagógica como também dos colegas de trabalho, sendo fundamental para que o professor iniciante se sinta acolhido e mais confiante para a realização de seu trabalho. Porém, isso nem sempre acontece, alguns participantes sinalizaram que sofreram algum tipo de rejeição ou que demoraram para serem aceitos pelo grupo.

Ao levar em consideração o momento de ingresso na profissão, os docentes acreditam que é necessário que haja um acompanhamento, por meio de formações, no início da carreira docente. Pois, segundo os respondentes isso iria diminuir as inseguranças e também trazer tranquilidade para este momento de inserção profissional. Para eles, seria importante que fossem abordadas temáticas voltadas para a prática docente, como o funcionamento da

instituição, relacionamento com as famílias, documentos pedagógicos e estratégias de atuação com as crianças.

Buscando fazer a relação entre a formação inicial e a prática profissional, indagamos os professores iniciantes quanto a importância do estágio realizado na graduação. A partir disso, foi possível verificar a importância das práticas realizadas ao longo da graduação. Os respondentes relatam que este momento ajudou na sua escolha profissional, na preparação para o exercício da profissão e que fez falta para aqueles profissionais que não tiveram a oportunidade de realizar o estágio com crianças da Educação Infantil.

Levando em consideração a formação inicial e a sua relação com a prática profissional, os professores iniciantes tiveram momentos de desafios e aprendizados. Para aqueles que tiveram uma boa experiência, a formação inicial forneceu conhecimentos que foram utilizados como base para o seu trabalho. Por outro lado, os professores iniciantes que tiveram experiências insatisfatórias em sua formação inicial, destacaram que a graduação fornece conhecimentos muito teóricos e que é a vivência que forma o docente. Com isso, não há a preparação necessária para enfrentar os desafios com que se deparam.

Vale ressaltar que sobre a sua preparação para atuar com crianças de 0 a 6 anos, os professores iniciantes apresentam diferentes pontos de vista, isso pode se dar pelas diferentes áreas de formação dos participantes da pesquisa (Pedagogia, Artes, Inglês e Educação Física).

Com relação aos temas que deveriam ser melhor explorados ao longo da formação inicial, os professores iniciantes citaram os que estão voltados para a rotina e as especificidades do trabalho na Educação Infantil, o atendimento com as famílias, a Educação Especial, a transição para o ensino fundamental, entre outros.

Apesar de todas as dificuldades e aprendizados do início da carreira, a partir dos questionários identificamos que a maioria dos professores iniciantes consideram-se satisfeitos com as expectativas profissionais de que tinham quando estavam na formação inicial e afirmam estar realizados, gostar da profissão e do trabalho com crianças. E que as insatisfações estão voltadas para a atuação no cargo de Auxiliar de Ensino, na diferenciação entre os cargos de professor e Técnico em Magistério – Auxiliar de Sala, nas condições salariais e de trabalho e também nas novas configurações de trabalho geradas pela pandemia da COVID-19.

Já existem alguns estudos nesta área de conhecimento, como os trabalhos realizados por Barros, (2015), Zucolotto (2014) e Cardoso (2013), mas ainda é preciso avançar nas discussões e nas ações voltadas para o ingresso na profissão docente, visando a compreensão dos desafios que permeiam esta etapa da profissão na Educação Infantil. Podemos notar que o início da carreira docente apresenta características semelhantes para os participantes com relação a sua

inserção na profissão, como a insegurança e imprevisibilidade, independentemente do tempo de experiência docente. Acreditamos que seja necessário um novo olhar em relação ao percurso formativo, a recepção do professor iniciante nas instituições e a formação continuada específica. Para que assim os professores que estão no início de sua carreira estejam melhor capacitados e mais seguros quanto a sua atuação nas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/66134>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Educação infantil: na trilha do direito. In: ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 127-168.
- ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, p. 119-131, 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**, n. 45, p. 66-71, mai. 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 15 jan. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: tensões de uma política inacabada. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 113-126, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4499>. Acesso em 25 ago. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. p. 228.
- BARROS, Bruna Cury de. **Ser professora iniciante na Educação Infantil**: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.
- BIGUAÇU. Lei Complementar Nº 51/2012. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Remuneração e Carreira dos Profissionais do Magistério Municipal e dá outras providências. **Leis Municipais**: Biguaçu, 2012.
- _____. Secretaria Municipal de Educação, Desporto e Cultura. **Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipais**. Biguaçu: SEMEDEC, 2002. p. 36.
- _____. Secretaria da Educação do Município de Biguaçu. **Matriz Curricular da Educação Infantil Biguaçu – SC**. Biguaçu, 2016. p. 66.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Proposta Curricular da Educação Infantil - Versão Preliminar**. Biguaçu, 2019. p. 249.
- _____. Perfil. **Portal do cidadão**: Biguaçu, 2020a. Disponível em: <https://bigua.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/51>. Acesso em: 10 abr. 2020.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Unidades da rede municipal de ensino:** Biguaçu, 2020b. Disponível em: <https://bigua.atende.net/#!/tipo/pagina/valor/17>. Acesso em: 10 abr. 2020.

_____. Município de Biguaçu. **Perfil:** Biguaçu, 2021. Disponível em: <https://www.bigua.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/149980>. Acesso em 16 abr. 2021.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto. 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** versão atualizada até a Emenda n.107/2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013:** altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.** Brasília: MCTIC, 2020. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 04 ago. 2020.

_____. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Ministério da Saúde: Brasília, 2012.

_____. Laboratório de Dados Educacionais. **Número de docentes:** Educação Básica. Curitiba: MEC, 2020. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#!/indicadores/docentes>. Acesso em: 25 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência:** Brasília, 2020. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 16 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em 16 abr. 2021.

_____. IBGE. **História.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/biguaçu/historico>. Acesso em: 14 abr. 2021.

_____. IBGE. **Panorama**. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/biguaçu/panorama>. Acesso em 14 abr. 2021.

CARDOSO, Solange. **Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos da docência**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

CARDOSO, Maria Inês Silva Teixeira; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 371-390, 2016. Disponível em:
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12763/1/Art_Maria%20Teixeira_2016.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1932953/mod_resource/content/1/CELLARD%20%20Andr%C3%A9_An%C3%A1lise%20documental.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

COELHO, Ana Maria Simões; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Profissionalização, profissionalismo e profissionalidade: conceitos em disputa e as possibilidades de se repensar o sentido do magistério. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (Org). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Formação continuada e desenvolvimento profissional docente**. v.4. Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. (Formato Ebook). p. 47-71.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Da omissão assumida à prioridade negada: notas sobre a ação do Estado brasileiro na Educação Infantil. **O público e o privado**, v. 3, n. 5, p. 137-158, 2005. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2684/2315>. Acesso em 16 abr. 2021.

DIAS, Julice. Formação continuada em serviço de professoras de Educação Infantil: a construção de um percurso formativo. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 99-111, jul./dez. 2012. Disponível em:
<http://stat.elogo.incubadora.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/viewFile/2006/2517>. Acesso em: 20 dez. 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 20, n. 2, p. 127-142, 2015. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2993>. Acesso em: 18 mar. 2020.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. SUBSÍDIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO COM DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCACIONAL: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.). **TRABALHO E EDUCAÇÃO: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120. Disponível em: <http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO.pdf#page=84>. Acesso em 14 abr. 2021.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/99, pag. 60-91. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a04v2069.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 58.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 ago. 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez, 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 15 jan. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 15 jan. 2020.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p.31-61.

INTERVENIENTE. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/interveniente/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 07 ago. 2020.

KUHLMANN JR, Moisés. Educação Infantil – segmento que deve ser valorizado. Entrevista concedida à **FOLHA DIRIGIDA**, em outubro de 2007, à Ana Paula Novaes. Disponível em: http://www.fcc.org.br/conteudos especiais/difusaoideias/pdf/entrevista_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2015.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8/6>. Acesso em 12 jun. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn; BULATY, Andréia. Dois olhares sobre os saberes da docência. In: XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. **“Desafios atuais para a Educação”**. Londrina, 2015. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/DOIS%20OLHARES%20SOBRE%20OS%20SABERES%20DA%20DOCENCIA_Martinez_Bulaty.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **E-curriculum**, v. 1, n. 2, p. 4, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3122>. Acesso em: 06 mar. 2020.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/04.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

MOURA, Gislaine Franco de; MORENO, Gilmar Lupion. Cuidar, educar e brincar: refletindo sobre a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: **XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Londrina, p. 81-85, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/RESUMO/SABERES%20E%20PRATICAS/CUIDAR%20EDUCAR%20E%20BRINCAR%20REFLETINDO%20SOBRE%20A%20ORGANIZACAO%20DO%20TRABALHO%20PEDAGOGICO%20NA%20EDUCACAO%20INFANTIL.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

NÓVOA, António. Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n.166 p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, Ana Ximenes Gomes de; ANDRADE, Mônica Rafaella Gonçalves de. A Brasilidade em Macunaíma: uma construção a partir do anti-herói. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ci/article/download/13502/7661/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, 2008. Disponível em:

https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/OLIVEIRA-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: Anais do I Seminário Nacional: **Currículo em movimento** – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, nov., 2010.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PINAZZA, Mônica Appezato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018184>. Acesso em: 07 ago. 2020.

PUGLISI, Maria Laura; FRANCO, Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

REGINA, Charli; OLIVEIRA, Jordana de; BOURGUIGNON, Jussara Ayres. Análise de Conteúdo: um instrumento para a pesquisa em Ciências Sociais. In: I Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: **Desafios Contemporâneos**. Londrina, jun. 2015. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestradoservicosocial/congresso/anais/Trabalhos/eixo4/oral/8_analise_de_conteudo....pdf. Acesso em: 15 jan.2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Florianópolis: PMF; SME; Prelo Gráfica e Editora, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em 16 abr. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 325.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400013&script=sci_arttext. Acesso em: 15 jan. 2020.

TRANSIÇÃO. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/transicao/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

TRANSPETRO. **Terminais Terrestres**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://transpetro.com.br/transpetro-institucional/nossas-atividades/dutos-e-terminais/terminais-terrestres/biguacu-sc.htm>. Acesso em 11 abr. 2021.

ZUCOLOTTI, Valéria Menassa. **Primeiros anos da carreira docente**: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

APÊNDICE A
DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BIGUAÇU

1. Documento Norteador para a Proposta Curricular do Município e para o Projeto Político Pedagógico das Escolas e Centros de Educação Infantil Municipais (BIGUAÇU, 2002).
2. Matriz Curricular da Educação Infantil Biguaçu – SC (BIGUAÇU, 2016).
3. Proposta Curricular da Educação Infantil - Versão Preliminar (BIGUAÇU, 2019).

APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DE EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**QUESTIONÁRIO SOBRE EXPERIÊNCIA DOCENTE QUANTO AO INÍCIO DE
CARREIRA PROFISSIONAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada “Processo de transição entre a formação inicial e o ingresso na prática docente segundo professores/as da Educação Infantil”, que fará aplicação de um questionário, disponibilizado na forma on-line, tendo como objetivo geral investigar o processo de transição entre a formação inicial e o início da prática docente de professores(as) recém-egressos(as) que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Biguaçu (SC).

Para atender as inquietações sobre a temática, o estudo apresenta como objetivos específicos: i) Discutir as relações entre a formação inicial e a atuação profissional dos professore/as no período de ingresso na carreira docente; ii) Descrever o processo de transição entre a licenciatura e a prática profissional segundo os/as docentes iii) Realçar aspectos do período de inserção inicial profissional segundo os/as professores/as, quanto as relações institucionais, ao percurso formativo inicial e aos elementos didático pedagógicos; iv) Mapear possíveis políticas e ou ações voltadas para os/as os professores/as iniciantes no contexto da pesquisa. A partir do recebimento do questionário on-line, você poderá dispor de horário, local e tempo para responder, conforme sua opção, dentro do prazo estipulado para o reenvio. O/a Senhor/a não é obrigado a responder ao questionário e a responder todas as perguntas.

O(a) Senhor(a) não terá despesa e nem será remunerado pela participação na pesquisa. Todas as possíveis despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de algum dano, decorrente da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver um tempo para responder ao questionário e por algum desconforto ao trazer a lembrança de eventos referentes a sua prática pedagógica.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um código que será colocado em cada questionário pela pesquisadora.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão contribuir para a valorização docente; identificar pontos que podem ser aperfeiçoados na formação inicial; levantar temáticas que podem contribuir para a formação continuada; compreender as situações em que o professor iniciante se depara; colaborar para a reflexão da criação de estratégias para a inserção profissional do docente.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão a pesquisadora e estudante de mestrado Leana Gioia Siqueira e a professora orientadora Dr^a Alba Regina Battisti de Souza.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de suas respostas para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

NOME DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Leana Gioia Siqueira

NÚMERO DO TELEFONE: (48)99624-6025

ENDEREÇO: Rua Idelfonso Manoel Jacques, 409 - Rio Caveiras - Biguaçu - SC

ASSINATURA DA PESQUISADORA: Leana Gioia Siqueira

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO: Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as respostas ao questionário serão feitas por mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

○ Declaro que li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezado/a Professor/a,

Você está recebendo um questionário que faz parte de um estudo de mestrado da acadêmica Leana Gioia Siqueira, mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UEDESC), sob a orientação da Professora Dr^a Alba Regina Battisti de Souza.

Esta pesquisa, intitulada “Processo de transição entre a formação inicial e o ingresso na prática docente segundo professores/as da Educação Infantil”, tem como objetivo analisar os intervenientes referentes ao processo de transição entre a formação inicial e o ingresso na carreira docente descritos pelos/as professores/as que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal Pública de Ensino de Biguaçu.

O questionário está composto inicialmente por algumas questões sobre alguns de seus dados pessoais, seguidas por questões sobre sua formação profissional e na continuidade, por questões sobre suas experiências como docente, em especial quanto ao período de formação inicial e seu ingresso na profissão.

Informamos que seu nome não constará no questionário, nem no trabalho da dissertação, primando assim, pelo sigilo quanto a sua identificação, e que os dados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

DADOS PESSOAIS

Sexo: () Feminino () Masculino () Outro _____

Idade: _____

Local de nascimento (cidade): _____

Estado: _____

Município de moradia atual: _____

1 QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1.1 ENSINO MÉDIO

Cursou Curso de Magistério?

() Sim Onde: _____

Ano de Conclusão: _____

() Não

1.2 ENSINO SUPERIOR

a) Curso de Graduação. Licenciatura em: _____

Ano de conclusão da Graduação: _____

Instituição em que concluiu a Graduação: _____

b) Cursos de Pós-Graduação – Assinale apenas os cursos que frequentou e concluiu regularmente.

() Especialização. Qual? _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Tema do trabalho de conclusão: _____

() Mestrado. Qual? _____

Instituição onde realizou o Mestrado: _____

Ano de conclusão: _____

Tema da Dissertação: _____

() Doutorado. Qual? _____

Instituição onde realizou o Doutorado: _____

Ano de conclusão: _____

Tema da Tese: _____

2 ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Dados Profissionais

a) Tempo de atuação docente (total):

() 1 a 5 anos

() 6 a 10 anos

() 11 a 15 anos

() 15 anos ou mais

b) Tempo de docência na Educação Infantil:

() 1 a 5 anos

- ☐ 6 a 10 anos
☐ 11 a 15 anos
☐ 15 anos ou mais
- c) Carga horária semanal de trabalho (total):
- ☐ 10 horas
☐ 20 horas
☐ 30 horas
☐ 40 horas
☐ 50 horas ou mais
- d) Carga horária semanal de trabalho na Educação Infantil:
- ☐ 10 horas
☐ 20 horas
☐ 30 horas
☐ 40 horas
☐ 50 horas ou mais
- e) Turno de trabalho: ☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno
- f) Número de instituições que atua: ☐ uma ☐ duas ☐ três ☐ quatro ou mais
- Vínculo empregatício atual na Rede Municipal de Educação de Biguaçu:
- ☐ Efetivo ☐ Admitido em Caráter Temporário
- g) Cargo: _____
- h) Turma(s) de atuação na Educação Infantil
- ☐ G1
☐ G2
☐ G3
☐ G4
☐ G5
- i) Possui outra atividade remunerada?
- ☐ Não ☐ Sim. Qual? _____

3 TRAJETÓRIA DOCENTE

3.1 Quais foram suas motivações para atuar com professor/a, ou seja, optar pela carreira docente?

3.2 Quais foram suas motivações para atuar na Educação Infantil?

4 SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

4.1 Em sua atuação profissional, você consegue fazer relação com a formação inicial? Explique.

4.2 Na sua formação inicial – graduação – quais disciplinas você elencaria como as mais significativas para sua atuação como professor/a hoje? Favor justificar brevemente.

4.3 Na sua formação inicial – graduação – quais disciplinas você elencaria como as menos significativas para sua atuação como professor/a hoje? Favor justificar brevemente.

4.4 Quais aspectos da Educação Infantil você percebe que não foram trabalhados na sua formação?

4.5 Qual foi a relevância do Estágio Supervisionado na formação inicial com relação a Educação Infantil?

- () Muito relevante
 () Relevante
 () Pouco relevante
 () Insuficiente

Justifique:_____

4.6 Comente sobre como foi abordada na Graduação a preparação para atuar com crianças de 0 a 6 anos.

4.7 Em relação as expectativas profissionais que tinha durante a formação inicial, você está:

- () Muito satisfeita
 () Satisfeita
 () Insatisfeita
 () Muito insatisfeita

Explique:_____

5 SOBRE O INÍCIO DA PRÁTICA DOCENTE

5.1 Como foram suas primeiras experiências como docente? Pode nos relatar sobre suas possíveis inseguranças, descobertas e aprendizagens?

5.2 Na sua primeira experiência como docente, como foi a sua recepção por parte da equipe pedagógica.

() Boa/ Positiva () Neutra/ Indiferente () Ruim/Negativa

Favor comentar: _____

5.3 Na sua primeira experiência como docente, como foi a recepção dos docentes que já atuavam na instituição?

() Boa/ Positiva () Neutra/ Indiferente () Ruim/Negativa

Favor comentar: _____

5.4 Na sua primeira atuação como professor/a, você recebeu alguma orientação e acompanhamento?

() Sim

() Não

() Em parte

Favor argumentar sua resposta _____

5.5 Nas suas primeiras experiências como professor/a quando sentiu alguma dificuldade recorria a algum setor ou pessoa?

() Sim

() Não

Favor argumentar sua resposta _____

5.6 Quando ingressou como professora recebeu alguma formação exclusiva para professores/as iniciantes?

() Sim

() Não

Favor argumentar sua resposta _____

5.7 Considera necessário que os/as professores/as iniciantes receberem uma formação específica?

() Sim

() Não

Se sua resposta for positiva, pode citar alguns temas que considera importantes?

5.8 A quem você recorre quando tem alguma dúvida ou encontra alguma dificuldade com alguma situação?

5.9 Como se sente atualmente em sua carreira docente?

() Muito satisfeita

() Satisfeita

() Insatisfeita

() Muito insatisfeita

Favor argumentar sua resposta

6 FINALIZANDO...

6.1 Gostaria de comentar sobre alguma questão que não foi tratada anteriormente?
