UNINOVE
Universidade Nove de Julho

PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)

DESAFIOS DO PRIMEIRO ANO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDREZA GESSI TROVA

SÃO PAULO

2014

Andreza Gessi Trova

Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profª. Dra. Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti.

SÃO PAULO

2014

Trova, Andreza Gessi.
Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil. / Andreza Gessi Trova. 2014.
165 f.
Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2014.
Orientador (a): Profª. Dra. Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti.

1. Professoras iniciantes. 2. Educação Infantil. 3. Identidade profissional.
I. Bioto-Cavalcanti, Pátricia Aparecida. II. Titulo.

CDU 37

Andreza Gessi Trova

Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

São Paulo, ____ de _____ de 2014.

_____

Presidente: Professora Doutora Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti (Orientadora),

Universidade Nove de Julho

_____

Membro: Professora Doutora Luciana Maria Giovanni

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

_____

Membro: Professora Doutora Rosiley Aparecida Teixeira

Universidade Nove de Julho

_____

Membro suplente: Professor Doutor Adriano Salmar Nogueira e Taveira

Universidade Nove de Julho

Dedico este trabalho aos meus avós Escolástica Maria Lino Trova e José Trova que foram meus exemplos de retidão e vida! E à minha avó materna Catarina Pereira Gessi que tanto aguardou por uma neta, mas infelizmente partiu nos meus primeiros dois meses de vida! Onde vocês estiverem, tenho certeza que estão me vendo. Sem vocês nada disso seria possível.
Meu muito obrigada!

Ou Isto ou Aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e não gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

AGRADECIMENTOS

Nenhum dever é mais importante do que a gratidão. (Cícero)

Quando realizo as leituras durante a minha vida o que chama atenção inicialmente são os agradecimentos, em especial nos trabalhos acadêmicos.

Estes escritos apresentam muitas vezes o que o texto acadêmico não revela da trajetória do(a) autor(a): pessoas, locais que contribuíram significativamente para a construção da história pessoal de cada um de nós.

Estes são meus agradecimentos iniciais e foram escritos com o coração, com a sua vida, a minha vida e a de muitos que contribuíram para a realização desta nova etapa em minha vida.

Durante o percurso do Mestrado, muitas pessoas fizeram parte de minha trajetória de vida e de profissão, por isso os meus agradecimentos são extensos.

Agradeço:

A Deus e a Nossa Senhora que, nesta jornada de altos e baixos, dor e falta de esperança, me carregaram em seus colos como filha pródiga.

À Instituição Universidade Nove de Julho, por meio dos seus programas: PFFP e PROGEPE.

À minha orientadora Patrícia Bioto-Cavalcanti que, com tanta docilidade, paciência, serenidade foi presente neste processo desde o meu ingresso, o meu sincero obrigada por permitir que as nossas vidas pudessem somar na pesquisa e na nas relações humanas.

À banca que tão gentilmente fez apreciações com o intuito da melhoria e desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

Ao revisor Carlos Coelho, obrigada.

Aos meus professores do Programa de Mestrado: Adriano Nogueira, Ana Haddad, Jason Mafra, Maurício Pires, Miguel Russo, Eustáquio Romão; em especial, a Rosemary Roggero que, com sua delicadeza e competência, encantou os nossos encontros.

À secretária do PROGEPE Aline A. Araújo, obrigada por sua delicadeza e prontidão.

Aos meus colegas do Programa de Mestrado PROGEPE com os quais pude contar e partilhar a caminhada: Adriana Lilian, Alessandra Aguiar, Cleide Vieira,

Elides Assumpção, Maria Joseneide, Marta Sônia, Patrícia Alecrim, Valquíria Fagundes, Walter Martins; em especial, a querida Elida Tardelli.

A meus professores e ex-professores que, durante a minha jornada como estudante e professora, sempre foram exemplos de profissionalismo; não ouso citar os seus nomes com receio de esquecer algum deles, mas estão gravados em meu coração: cada gesto, olhar, aula e orientação, mas principalmente a presença desde o meu ingresso na Escola como aluna.

Em especial aos professores da “minha” graduação que contribuíram tão delicadamente para que eu concluísse o curso de Psicopedagogia Institucional: Filomena Fabrin, Helvio Nogueira, José Paulino, Lígia Aboes, Rosana Gonçalves, Rosileny Schwantes, e a Niuza Barone; em especial, o meu agradecimento a Denise Gomes e Marie Rose presentes em todos os momentos.

Ao José Carlos Batista, José Roberto Mendes, Maria Elena Guiselini e a Suzy Freitas o meu carinho.

Às minhas amigas de diferentes tempos e lugares da minha vida: Ana Paula Batista, Ana Pollo, Anna Gallo, Gisele Scalso, Joanna D’Arc, Josefina Abramovich, Márcia Pilão, Marina Mondevaim, Marilsa Alves, Margarete Boccia, Mirtes Grecca, Rosiley Teixeira e Zaíra Silva, que durante todos estes anos sempre acreditaram em mim, sempre estiveram presentes com um toque, uma palavra, um telefonema e no respeito pela minha ausência. Meu mais que obrigada, a vida é mais alegre e colorida por vocês existirem.

Em especial o meu agradecimento a minha grande amiga e companheira de todas as horas Silvana Batista pela cumplicidade, companheirismo, cuidado, amizade e muita paciência.

As minhas madrinhas e tias Amantina, Elza e Marta, que durante a minha vida, desde o nascimento, foram exemplos de retidão.

A meus pais e irmãos, o meu obrigada.

Aos meus queridos e estimados alunos e alunas, que durante o meu processo de formação contínua me permitiram refletir sobre as minhas práticas.

Às professoras que participaram da pesquisa, o meu muito obrigada; sem vocês esta pesquisa não seria possível!

E, claro, ao meu companheiro Mestre Pingo, que esteve em todas as madrugadas ao meu lado, que foi um presente que recebi, desde a minha chegada ao programa de mestrado.

RESUMO

A presente investigação tem como objetivo pesquisar e analisar como professores de Educação Infantil do município de São Paulo vivenciaram o seu primeiro ano de docência, visando compreender e considerar as condições e experiências na realização do exercício de sua profissão docente. O aporte teórico para a realização desta pesquisa está nos autores Antônio Nóvoa (1995, 1999, 2002), em sua discussão sobre formação continuada, formação entre pares e formação coletiva; Claude Dubar (1997, 2005), ao discutir identidade e socialização para compreender a construção da identidade profissional docente; Michaël Huberman (1995), em seu estudo sobre ciclo de vida profissional, do qual utilizamos o conceito de entrada na carreira, assim como Simon Veenman (1988) do qual nos apropriamos do conceito do choque da realidade para compreender como é a transição das alunas a professoras. Fizeram parte, também, da construção da argumentação do presente texto estudiosos da Educação Infantil, como Maria Malta Campos (1994, 2008), Sônia Kramer (1999) e Zilma Ramos de Oliveira (2005, 2008), que tratam especificamente do profissional de Educação Infantil sobre a sua formação e a relação com os seus alunos, as crianças de zero a cinco anos. O procedimento metodológico realizado nesta pesquisa fundou-se na utilização da pesquisa bibliográfica e levantamento documental em algumas bases de dados com as pesquisas realizadas de 2000 a 2011. Empregamos três técnicas de pesquisa com a aplicação de formulário (impresso e eletrônico) dois questionários (questões abertas e fechadas) e duas entrevistas individuais não diretivas com quatro professoras concluintes do curso de licenciatura de Pedagogia no ano de 2012 de uma universidade da cidade de São Paulo. Os dados levantados permitiram identificar os desafios enfrentados no primeiro ano da docência destas professoras na Educação Infantil. Desafios estes identificados em sua formação inicial, na relação com os pares e na ausência de estrutura da instituição na qual trabalham em seu primeiro ano de exercício do magistério.

Palavras-chave: Professoras iniciantes. Educação Infantil. Identidade profissional.

ABSTRACT

The present investigation has the aim to search and analyse how kindergarten teachers of Sao Paulo experienced their professional first year, trying to understand and to consider the conditions and experiences during their professional lives. The authors that provided the accomplishment of this research are Antonio Novoa (1995, 1999, 2002), through the discussion about continuous formation, between colleagues and collective; Claude Dubar (1997, 2005) that discussed identity and socialization to understand the professional identity construction; Micharl Huberman (1995), in his studies about professional life cycle, from whom we use the concept of career entrance, as well Simon Veenman (1998) from whom we appropriate ourselves the concept of reality shock to understand the transition of teacher-to-be.As well authors like Maria Malta Campos (1994, 2008), Sônia Kramer (1999) and Zilma Ramos de Oliveira (2005, 2008) contributed to the construction of argumentation of the present text, specifically related to kindergarten formation and its relation among students 0 to 5 years. The methodological procedure used in this research has founded in bibliographical research and documental searching in some data base between 2000 and 2011. We used three technics of searching-form (printed and electronic), two forms (open and close questions) and two individual interview not directive with four teachers that finished the course in 2012 from an university of Sao Paulo city. The data arisen from the work allowed identify the challenges faced during their first year as kindergarten teachers. These challenges identified during their initial formation, about the relation between colleagues and the lack of structure in the institution that they work in their first year of professional lives.

Key-words: Newcomer teachers. Kindergarten. Professional identity.

LISTA DE SIGLAS

ADI: Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI: Centro de Educação Infantil
CEU: Centro Educacional Unificado
COEDI: Coordenação de Educação Infantil
CF: Constituição Federal
CMI: Colégio Maria Imaculada
DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DRE: Diretoria Regional de Educação
EaD: Educação a Distância
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
EI: Educação Infantil
EMEI: Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU: Organização das Nações Unidas
PDI: Professor de Desenvolvimento Infantil
PEI: Professor de Educação Infantil
PFFP: Programa de Formação do Futuro Professor
RBE: Revista Brasileira da Educação
PROGEPE: Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
SAS: Secretaria de Assistência Social
SME: Secretaria Municipal de Educação
PMSP: Prefeitura Municipal de São Paulo
RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Banco de Teses e Dissertações da Capes 22
Tabela 2 – Anped, RBEP-Inep, Em Aberto-Inep 23
Tabela 3 – Alunos matriculados 75
Tabela 4 – Dados extraídos do Formulário 1 – Apêndice B 76

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os quatro processos identitários típicos 53
Quadro 2 – Identificação dos professores atuantes – dados coletados sobre o tempo de atuação em Educação Infantil (outubro de 2013).....80

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO/MEMORIAL 13
INTRODUÇÃO 18
CAPÍTULO1 – EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCUMENTOS FUNDANTES 27
1.1 Marcos legais da Educação Infantil na atualidade 27
1.2 O professor de Educação Infantil 39
CAPÍTULO 2 – A IDENTIDADE PROFISSIONAL E O INÍCIO NA PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL 48
2.1 Socialização na configuração da identidade docente 48
2.2 O primeiro ano da docência 59
CAPÍTULO 3 – O PRIMEIRO ANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 74
3.1 Contexto da pesquisa e participantes 74
3.2 Quem são as professoras pesquisadas? 79
3.3 Que dizem sobre o primeiro ano de docência na Educação Infantil? 82
3.3.1 Eixo 1: O que a formação ofereceu sobre a Educação Infantil ***86***
3.3.2 Eixo 2: Expectativas quando iniciou como professora ***91***
3.3.3 Eixo 3: Transição de aluna a professora ***93***
3.3.4 Eixo 4: A escola, o início e suas condições de trabalho ***99***
3.3.5 Eixo 5: O início, as dificuldades e seus desafios principais ***104***
3.3.6 Eixo 6: Visão sobre os alunos/relação ***109***
3.3.7 Eixo 7: Relação com os pares ***111***
3.3.8 Eixo 8: A rotina da sala de aula como iniciante (planos, livro, avaliação e alunos) ***115***
3.3.9 Eixo 9: Como vê a profissão na Educação Infantil? *119*
CONSIDERAÇÕES FINAIS 133
REFERÊNCIAS 149
APÊNDICE A – Eixos de análises: composição dos questionários 1 e 2 156
APÊNDICE B – Formulário 159
APÊNDICE C – Questionário 1 160
APÊNDICE D – Questionário 2 162

APRESENTAÇÃO/MEMORIAL

Questões acerca da formação e prática de professores têm me instigado desde a minha formação no exercício da docência, pois identificava, por meio das minhas experiências pessoais e profissionais, como era difícil ser professora. Esta relevância era presente, pois não sentia segurança em ser professora, seja pelo fator da idade ou pela experiência.

Minha primeira experiência docente ocorreu quando ainda era aluna do Curso de Magistério, em 1994, na Escola Estadual Doutor Alarico Silveira, localizada na região central de São Paulo.

Claro que nesta idade (dezesseis anos) tudo era novidade, pois era a primeira vez que assumia uma turma como professora e, quando chegava à sala de aula (primeiro ano do Magistério), os meus colegas perguntavam como era ser professora e tão nova ainda. Mas não pude ficar com a turma até o término do ano letivo, pois as exigências do curso do Magistério e do Estágio Supervisionado solicitavam maior dedicação.

Esta primeira turma foi de Educação Infantil (EI), numa escola situada no Jaraguá, na qual fui contratada como professora no período matutino. Com aproximadamente doze crianças de três a quatro anos, se a minha memória não falhar, pois já faz dezenove anos desde então.

Ao longo do curso do Magistério não assumi mais turmas de Educação Infantil, ainda que tenha recebido diversos convites. Percebia que, durante o processo de aprendizagem, ser professora não era uma tarefa tão simples, como imaginava.

Com a conclusão do curso em 1997 e com toda avidez de ser professora, fui à busca de oportunidade. Passei em um processo seletivo em 1998 no Colégio Maria Imaculada (CMI) em São Paulo para trabalhar na Educação Infantil.

Ingressei no mercado de trabalho com o meu primeiro registro *pajem,* pois as creches conveniadas, nesse momento, aguardavam a tramitação da legislação sobre quem seria esse profissional de Educação Infantil (legislação esta que veremos no decorrer da pesquisa).

A justificativa sobre o registro de pajem era apresentada porque eu era jovem (dezoito anos) e não tinha experiência como docente; logo, o registro não era como professora de Educação Infantil.

Prossegui minha caminhada docente na Creche Madre Carmen Sallés que era conveniada com a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

Depois desta experiência em São Paulo, fui para Belo Horizonte em 2001. Trabalhei no Colégio Regina Pacis. Esta ida para Minas Gerais foi para uma experiência religiosa (freira) e, a partir dessa chegada, assumi uma turma de maternal na Educação Infantil, como professora, mas como autônoma, de acordo com as normas da instituição religiosa.

Observando o meu início de carreira docente até este momento, as minhas experiências e vivências estavam sempre na Educação Infantil.

Neste intervalo de São Paulo a Belo Horizonte, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade Campos Salles, mas, por questões de cunho particular, precisei desistir.

Ao regressar a São Paulo, em meados de 2001, percebi que a Educação Infantil era a oportunidade de rever e avaliar a minha formação. Em 2003 fui trabalhar na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), no projeto Centro Educacional Unificado (CEU), no Jardim Nardini (Zona Oeste de São Paulo).

Assumi uma turma no Centro de Educação Infantil, mas cabe ressaltar que, no processo de seleção da PMSP, a exigência mínima era Magistério com habilitação na Educação Infantil.

O Centro de Educação Infantil (CEI – Creche) em que fui contratada como Professora de Desenvolvimento Infantil (PDI) antes de sair o primeiro concurso, trabalhava com crianças de dois a três anos. O município de São Paulo estava neste momento com um projeto de transformação de cargo das profissionais Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) para Professor de Desenvolvimento Infantil desde que realizassem a Graduação em Pedagogia.

Cabe ressaltar que, nesse momento (2003), na Educação Infantil não havia a obrigatoriedade de matrícula de crianças a partir dos quatro anos. Esta alteração foi realizada por meio dos dispositivos legais em relação à ampliação de um ano no Ensino Fundamental, tornando obrigatório o acesso da criança à Educação Infantil conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, estabelece:

> **3. Concepção da Educação Infantil / Matrícula e faixa etária:**
> - É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula;
> - As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil; [...]. (BRASIL, 2010, p. 15).

Esta experiência na PMSP permitiu refletir e retomar a minha graduação, pois percebia que os conhecimentos abarcados em minha formação inicial no Magistério não eram suficientes para atender as necessidades dos meus alunos e alunas da Educação Infantil, pois, em meio aos professores que trabalharam comigo, eu era a professora mais jovem e com pouca experiência, comparando com as demais profissionais – profissionais mulheres, com vasta experiência na Educação Infantil.

Retomei a minha graduação no curso de Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar em uma instituição de grande porte da cidade de São Paulo em 2005 e conclui o curso em 2007.

Durante este período da Pedagogia fiquei afastada das salas de aula de Educação Infantil, somente com atividades extracurriculares (reforço) e tinha a função de securitária da empresa de seguros Allianz, por conta também do acometimento físico (deficiência congênita no quadril). Durante a graduação tive que passar por dois processos cirúrgicos.

Com os problemas de saúde física fui me distanciando cada vez mais das práticas em escolas de Educação Infantil.

Diante disso, fui percebendo durante a graduação que poderia sim retornar para a Educação Infantil, mas no papel de formadora dos futuros profissionais deste nível de ensino. Este era um novo olhar para este nível de ensino. Neste sentido, Georges Snyders (1993, p. 45) provocou, em seu texto sobre formação do professor, como seria atuar nos cursos de Pedagogia:

> O que baseia uma pedagogia, o que constitui o critério entre as pedagogias, são os conteúdos que estas apresentam, ou mais exatamente, as atitudes a que se propõem levar os alunos: que tipo de homem esperam formar? Uma pedagogia progressiva distingue-se de uma pedagogia conservadora, reacionária e fascista, pelo que diz. [...] Para se perceber a significação de uma pedagogia é necessário remontar ao seu elemento dominante: o saber ensinado. O que se diz e o que se oculta aos alunos? Como lhes é apresentado o mundo em que vivemos? Para que ações os conduzem as palavras, os silêncios, as atitudes implícitas ou explícitas do mestre?

> Que ajuda se lhes dá, para ultrapassarem as mistificações interessadas, nas quais tantas forças contribuem para os manter?

Com o término da Graduação em Pedagogia, e diante das exigências acadêmicas, realizei o lato sensu em 2009 com o objetivo de ingressar no ensino superior. Saí da empresa anterior (seguradora) e, concomitante com o lato sensu, era secretária da Educação a Distância (EaD) dos cursos de Licenciaturas.

Neste mesmo ano, participei de um Programa de Formação do Futuro Professor (PFFP) em uma instituição de ensino superior da cidade de São Paulo. Com o vínculo cada vez mais forte com a instituição e o desejo de retornar para a sala de aula fui aprovada no processo e assumi minha primeira turma (6º semestre de Pedagogia) em fevereiro de 2010.

E a pergunta que me fazia é a mesma que muitas alunas durante a graduação de Pedagogia me fazem hoje: ”Professora, depois dos três anos de graduação como serei professora, será que estou preparada para a minha turma? Como vai ser? Hoje sou aluna e amanhã como serei como professora? Será que vai dar certo?”.

Durante estes quase quatro anos de docente nos cursos de Pedagogia, Ciências Sociais e História, com maior ênfase nas Licenciaturas em Pedagogia, quando discutimos as questões da docência, as preocupações sempre se localizaram nos discursos dos alunos durante a formação e também dos alunos egressos sobre o início na docência.

Ao ministrar as disciplinas Metodologia da Educação Básica, Didática e, principalmente, Metodologia de Ensino da Educação Infantil, estas questões ficavam mais perceptíveis frente ao referencial teórico estudado sobre formação de professores, especialmente quando tocava na fala dos alunos e alunas que não possuíam nenhuma experiência docente, mas já apresentavam nas discussões as dificuldades em ser professor.

Identifiquei a necessidade de pesquisar sobre os professores iniciantes na Educação Infantil, profissionais estes que estão ingressando na carreira do Magistério em seu primeiro ano da docência.

Então realizei o processo seletivo em 2010 e depois em 2011 na Universidade Nove de Julho (Uninove), por meio do programa de bolsas, ingressando no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), na Linha

de Pesquisa “Práticas Pedagógicas”, para discutir o primeiro ano da docência na Educação Infantil.

Sempre quis ser uma boa professora, independentemente do nível de ensino, mas em meu início de carreira, seja na Educação Infantil ou atualmente no ensino superior, vivi situações de em que muitas vezes me sentia totalmente insegura quando reflito como foi o meu início de carreira como docente, sendo questionada muitas vezes sobre a minha competência atrelada ao fator idade.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa discutir o primeiro ano da docência dos alunos formados no curso de Pedagogia para a docência na Educação Infantil. O interesse pelo tema emergiu no âmbito do trabalho como profissional docente em diferentes momentos.

As alunas, mesmo depois de formadas e devido aos laços construídos, ou mesmo à identificação, entravam em contato por diferentes meios (visita na universidade, e-mail e redes sociais) relatando as dificuldades durante o primeiro ano da profissão. As profissionais da educação afirmavam que não conseguiam, muitas vezes, relacionar as aprendizagens construídas em sua formação inicial com sua prática nas escolas de Educação Infantil. Dessas inquietações desencadeou o interesse em pesquisar a "entrada na carreira" dos "*professores iniciantes*".

Com efeito, a entrada no mundo do trabalho constitui uma etapa marcante na vida de qualquer pessoa, porque encerra um conjunto diversificado de experiências e de aprendizagens. É um período vivido com emoção e entusiasmo, mas, ao mesmo tempo, com alguma preocupação e inquietação face às novas responsabilidades que se assumem. Esta nova etapa apelida-se de período de indução, pois é durante esta fase que se inicia o processo de socialização profissional, na medida em que o professor iniciante compreende os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos associados à sua profissão.

Para os "professores iniciantes", a "entrada na carreira" assume características particulares. Se, noutras profissões, os iniciantes vão assumindo gradualmente as tarefas mais exigentes e decisivas, sob o olhar dos seus pares mais experientes, a quem cabe a responsabilidade da sua indução profissional para Michaël Huberman (1995), a entrada no ensino é, pelo contrário, abrupta e repentina.

Simon Veenman (1988) e Michaël Huberman (1995) destacam que rapidamente este profissional docente tem de assumir as mesmas responsabilidades que um professor "com mais experiência", deparando-se, por vezes, com pouco apoio e algum isolamento dos seus pares. Por vezes, são-lhe reservados os horários e as turmas mais difíceis.

Esta situação se encontra documentada na literatura sobre esta problemática. Autores como Antônio Nóvoa (1992), Claude Dubar (2005), Michaël Huberman

(1995), Simon Veenman (1988) discutem as questões que circundam o profissional docente em seus desafios, identidade e socialização profissional, no “início de carreira”, proposta de pesquisa deste trabalho.

Os autores apresentam, em suas propostas, os dilemas do profissional docente em sua constituição e atuação, frente às suas práticas pedagógicas na relação com os seus pares em uma ou mais instituição escolar, assim como os seus próprios dilemas pessoais frente à transição de aluno a professor. Uma verdadeira odisseia, com uma jornada inconstante e incerta. Huberman (1995) e Claude Dubar (2005) a colocam como um ritual de socialização, ou seja, uma fase fundamental o processo de iniciação ao ensino e, consequentemente, condição obrigatória para se ser aceito pelos pares mais experientes.

A construção da identidade constitui processo individual em interface com fenômenos sociais, institucionais, políticos e científicos. Michaël Huberman (1995) afirma que existem duas fases destes professores iniciantes: “a entrada na carreira” e a fase de “estabilização”, e que ambas contemplam o período de socialização profissional dos professores.

É importante refletir que a profissão docente vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico à cultura escolar e à reflexão sobre as suas práticas. Mas como ocorre com o professor iniciante?

O objetivo desta pesquisa se propõe identificar e compreender como ocorre a construção da identidade do profissional de Educação Infantil no início da sua carreira, neste primeiro ano na docência na primeira etapa da educação básica.

A relevância em se discutir o primeiro ano da docência na Educação Infantil está em desvendar as dificuldades e desafios encontrados neste processo de construção da identidade profissional, visando, assim, contribuir para o avanço nas discussões vigentes a respeito do papel e valorização das profissionais que trabalham com as crianças de 0 a 5 anos de idade no sistema de ensino brasileiro.

É com a preocupação de esclarecer esse processo do profissional docente da Educação Infantil que, no decorrer desta pesquisa, abordaremos sobre identidade profissional docente em seu início de carreira.

Se a nossa história e legislação já denotam as contradições que o profissional de educação vem passando, me atrevo a questionar a construção da identidade do profissional docente em início de carreira na primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa essencialmente qualitativa, mas apresenta também elementos de pesquisa quantitativa, em grau secundário. Os procedimentos utilizados na composição deste trabalho foram: levantamento documental, pesquisa bibliográfica, coleta de dados e entrevistas.

A **pesquisa documental** forneceu elementos principalmente para a elaboração do primeiro capítulo, no qual procuramos nos acercar da questão da Educação Infantil via dispositivos legais que buscam conformá-la na atualidade, a saber, entre outros: LDB/96, RCNEI e DCNEI. Sobre a pesquisa documental, Severino (2007, p. 122-123) afirma:

> No caso de pesquisa documental tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, **documentos legais.** Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver a investigação e análise.

A **pesquisa bibliográfica** partiu do estudo do banco de teses e dissertações da Capes, de material produzido em reuniões da Anped (disponibilizado no site em CD-ROM), de periódicos da área da educação, como a RBEP, a RBE, e Em Aberto, bem como de literatura sobre o tema da docência na Educação Infantil.

Em relação à pesquisa bibliográfica, Severino (2007, p. 122) aponta:

> É aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

O Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) reúne uma ampla quantidade de resumos de teses (abstract), que parte do Portal de periódicos da Capes/MEC, sendo uma ferramenta de busca e consulta, com resumos relativos a teses e dissertações, defendidas desde 1987.

As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. Estão disponíveis no Banco de Teses informações bibliográficas das dissertações de mestrado e das teses de doutorado defendidas em todo o país. A ferramenta permite a pesquisa por autor, título e palavras-chave.

A busca por teses e dissertações deu-se por meio de palavras-chave tais como: professores da Educação Infantil, anos iniciais da docência, anos iniciais na docência na Educação Infantil, formação de professores na Educação Infantil.

Em nossa investigação consideramos o período de 2000 a 2011[1], nas dissertações e teses, buscando trabalhos que tivessem relação e pudessem contribuir com a nossa pesquisa sobre os desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil, considerando palavras-chave que se aproximassem da nossa discussão, como professor iniciante, professor de Educação Infantil, entre outras que pudessem se aproximar do nosso objetivo.

Foram levantados **2.679**[2] entre dissertações e teses, por meio do banco de dados da Capes, no período de 2000 a 2011. Depois deste primeiro levantamento foi realizada a leitura dos resumos para identificar e separar os trabalhos mais relevantes e que poderiam contribuir para a reflexão e encaminhamentos desta pesquisa.

A partir desses indicadores foram identificados os trabalhos e copiadas as informações básicas oferecidas pelo sistema Capes e foram novamente reorganizados em um quadro informativo, considerando os seguintes indicadores: a menção explícita no resumo do objetivo de realizar uma investigação cuja discussão central fosse o início da docência do professor de Educação Infantil.

Nos trabalhos selecionados da Capes, podemos observar que há maior número de trabalhos do recorte realizado, a partir do mestrado; no mestrado selecionamos apenas **34** que se aproximam da nossa pesquisa. Enquanto no doutorado selecionamos **oito** trabalhos que dialogam de alguma forma com a estrutura da pesquisa.

Apresentamos, nas Tabelas 1 e 2, o número de trabalhos identificados na Capes (dissertações e teses), na ordem cronológica do ano de publicação, para esta

---

1 Foi definido o ano de 2011 como limite final para a coleta de dados da Capes, pois o período de levantamento dos dados foi o ano de 2012 e não estava disponível o acervo de dissertações e teses defendidas nesse mesmo ano da coleta.

2 Estes dados da Capes e de outras fontes foram compilados e apresentados na Tabela 1.

pesquisa com dados referentes às palavras-chave utilizadas: professoras de Educação Infantil, anos iniciais na docência, anos iniciais na docência na Educação Infantil e formação de professores na Educação Infantil.

Algumas pesquisas vão analisar o início da carreira docente, mas poucos trabalhos vão tratar especificamente do profissional de Educação Infantil. Identificamos esta ausência a partir do levantamento bibliográfico realizado.

Todos estes dados levantados contribuíram para a realização desta pesquisa sobre o início da docência na Educação Infantil, que serão apresentados nas tabelas a seguir:

Tabela 1 – Banco de Teses e Dissertações da Capes

	Palavras-chave			
ANO	Professoras de Educação Infantil	Anos iniciais na docência	Anos iniciais na docência na Educação Infantil	Formação de professores na Educação Infantil
2000	48	03	01	28
2001	60	01	00	38
2002	68	06	00	34
2003	137	06	02	75
2004	113	08	01	66
2005	142	14	01	74
2006	158	11	02	87
2007	194	17	03	105
2008	184	18	01	107
2009	209	25	03	120
2010	213	31	06	118
2011	213	19	02	120
Total:	**1.526**	**159**	**22**	**972**
TOTAL GERAL				**2.679**

Fonte: elaboração da autora

É considerável quando olhamos para a tabela a partir da palavra-chave: *Anos iniciais na docência na Educação Infantil*, o número de trabalho sofre uma queda quantitativa (apenas 22), se realizamos uma comparação com as quatro palavras-chave utilizadas para esta pesquisa, num total de 2.679 trabalhos que discutem os profissionais docentes da Educação Infantil.

Findando este levantamento da Capes, buscamos novas informações por meio das bases de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) nas Revistas Brasileiras de Estudos Pedagógicos (RBEP) e nos periódicos Em Aberto relativos ao período de 2000 a 2012.

Assim ocorre na apreciação da Tabela 2, na qual utilizamos outras fontes (Anped GTs 7 e 8, Inep: RBEP e Em Aberto) com períodos de levantamento de doze anos na Anped a dezesseis anos no Inep. Identificamos no total 50 trabalhos sobre a Educação Infantil, mas somente **um** discute o professor iniciante na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Tabela 2 – Anped, RBEP-Inep, Em Aberto-Inep

Fontes	Período	Total de trabalhos
GT-7/Anped (Educação de crianças de 0 a 6 anos)	2000-2012	22
GT-8/Anped (Formação de Professores)	2000-2012	16
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1996-2012	07
Em Aberto/Inep	1996-2012	05
TOTAL		**50**

Fonte: elaboração da autora

Este levantamento realizado e tabulado, conforme apresentado nas duas tabelas acima, permitiu identificar o quanto pesquisas sobre o profissional de Educação Infantil iniciante ainda não é expressivo no Brasil; basta considerar a variação quantitativa de trabalho realizados nestes últimos onze anos a partir dos dados da Capes (período 2000-2011).

Considerando que a nossa pesquisa se propõe a olhar e investigar estes *professores iniciantes*, o resultado de trabalhos identificados sobre a temática chega a **0,85%** do total identificado. Não se configura 1% do total da pesquisa de dissertações e teses que visam discutir o professor iniciante na primeira etapa da Educação Básica.

A partir destes dados (dissertações e teses) apresentados, podemos considerar que a formação inicial das alunas, em relação às discussões do profissional da Educação Infantil, no que se refere à teoria e prática, pode não contribuir totalmente com todos os elementos necessários para a construção de identidade profissional desses alunos e alunas. Identificamos, no levantamento das dissertações e teses analisadas, que os professores iniciantes da Educação Infantil não foram objeto de estudo e investigação nesta última década.

Olhando para as escolas de Educação Infantil nas quais estes professores iniciantes adentram, nem sempre há uma estrutura organizacional e pedagógica nas

escolas para o recebimento destes profissionais iniciantes na carreira. E também nem sempre há, entre os professores, um espírito de coletividade que dê suporte a este momento de “passagem de aluno a profissional”.

Isso sem ponderar a legislação, que trata de todos os profissionais de educação sem distinção, sem se referir às especificidades de ser professor de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Médio, de Ensino Superior.

A pesquisa partiu da hipótese inicial, baseada em observações e leituras, de que os desafios enfrentados no primeiro ano da docência dos professores da Educação Infantil não encontram ponto de apoio e interlocução para encaminhamento das dúvidas e dificuldades do exercício profissional nem na formação inicial nem num ambiente de trabalho que considere as especificidades desta fase de exercício da docência.

Para o levantamento e coleta de dados que chegou a estabelecer o número de sujeitos finais da pesquisa, quatro professoras que se formaram na graduação de Pedagogia, em 2012, de uma universidade privada na cidade de São Paulo, nós nos fundamentamos e escolhemos, a partir das técnicas de pesquisa, formulários, questionários e entrevistas não diretivas.

Sobre as técnicas de pesquisa, Severino (2007, p. 124) assenta:

> As técnicas de pesquisa são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas. Como tais, podem ser utilizadas em pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias [...].

A primeira sondagem foi realizada por meio da entrega de um formulário (presencial e por endereço eletrônico) com **sete** turmas do curso de Pedagogia obtivemos a devolutiva de **101** formulários respondidos. Identificamos, destes **101**, **25** sujeitos sem nenhuma experiência como profissional de educação na Educação Infantil; destes **25**, apenas **oito** estavam trabalhando neste nível de ensino da Educação Infantil e **quatro** concordaram em participar da pesquisa. Com estes quatro sujeitos trabalhamos com os questionários e as entrevistas não diretivas.

De acordo com Severino (2007, p. 124-125), os questionários visam articular e levantar informações por parte dos sujeitos pesquisados, com o objetivo de obter as informações que este sujeito detém sobre o tema exposto. Assim como a forma

de elaborar as questões, podendo ser abertas e fechadas. Optamos por utilizar, nos dois questionários, as questões abertas e as questões fechadas.

Severino (2007), sobre a técnica de pesquisa das entrevistas não diretivas, apresenta que esta técnica permite ao entrevistador e entrevistado mais liberdade na condução e levantamento de dados, pois permite aos sujeitos falarem sobre a temática a ser tratada, e ao pesquisador retomar algum conceito, se necessário.

Trabalhamos com dois questionários e dois encontros presenciais com entrevistas não diretivas. Optamos em trabalhar com as entrevistas não diretivas para complementar, esclarecer e aprofundar as informações obtidas nos questionários.

ESTRUTURA DO TRABALHO

No **capítulo 1**, discute-se sobre os documentos fundantes da Educação Infantil, desde o documento internacional da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Constituição Federal de 1988, a Convenção dos Direitos da Criança (1989), a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), para iniciar a discussão sobre o profissional docente da Educação Infantil.

O **capítulo 2** inclui o enquadramento teórico que sustentou o estudo. Esta parte é constituída no capítulo em que se apresenta a investigação realizada sobre a identidade profissional docente, a entrada na carreira, o seu processo de socialização, acerca da entrada na carreira deste profissional de Educação Infantil. Como autores que deram suporte a esta argumentação, temos Antônio Nóvoa, ao trabalhar com os conceitos de formação continuada e formação coletiva, em que ele identifica quais são os impactos nos processos dos profissionais de Educação; Claude Dubar discute o processo de identidade e socialização, onde faremos a articulação sobre a construção da identidade profissional docente; o autor Michaël Huberman traz o conceito do ciclo de vida do profissional, sendo como primeiro ciclo a entrada na carreira; e Simon Veenman traz o conceito do choque da realidade, transição de aluno a professor.

Finalmente, o **capítulo 3** traz os dados levantados, analisados e os resultados dos questionários (presencial e *online*) das entrevistas não diretivas de quatro professoras iniciantes em seu primeiro ano da docência na Educação Infantil em seus desafios na cidade de São Paulo, compilados em 9 eixos[3].

- **Eixo 1 – O que a formação ofereceu sobre a Educação Infantil.**
- **Eixo 2 – Expectativas quando iniciou como professora**.
- **Eixo 3 – Transição de aluna a professora.**
- **Eixo 4 – A escola, o início e suas condições de trabalho.**
- **Eixo 5 – O início, dificuldades e seus desafios principais.**
- **Eixo 6 – Visão sobre os alunos/relação.**
- **Eixo 7 – Relação com os pares.**
- **Eixo 8 – A rotina da sala de aula como iniciante (planos, livro, avaliação e alunos).**
- **Eixo 9 – Como vê a profissão na Educação Infantil.**

Encerrando este trabalho temos as **considerações finais** e as reflexões advindas da pesquisa realizada sobre as questões dos professores iniciantes, como proposta de repensar a sua formação inicial.

[3] A estrutura de cada Eixo, com as questões, consta do Apêndice A.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCUMENTOS FUNDANTES

> Basta-me um pequeno gesto, feito de longe e de leve, para que venhas comigo e eu para sempre te leve (MEIRELLES, 2001, p. 27).

1.1 Marcos legais da Educação Infantil na atualidade

Este capítulo se ocupará de situar a discussão acerca da Educação Infantil a partir dos dispositivos legais que, ao longo da educação brasileira, constituíram-na, processualmente, como parte do sistema de ensino nacional.

A construção de tais dispositivos aponta para a configuração da Educação Infantil como um direito das crianças pequenas, bem como um dever do Estado. Traremos para esta discussão contribuições de autores que vêm explorando o tema, de modo a contribuir para a discussão crítica do assunto. Intentamos demonstrar as idas e vindas, avanços e retrocessos que fazem parte desta trajetória.

Moisés Kulhmann Júnior (1998, p. 60) lembra que no Brasil, a partir do século XIX, as crianças das classes populares passaram a ser cuidadas e educadas pelo Estado, dentro de uma perspectiva de assistência científica cujo atendimento tinha um caráter assistencialista e de educação moral.

Kulhmann Júnior (2002, p. 52) analisa esse interesse com a primeira infância:

> Ao final do século XIX, a ideia de proteção à infância é o motor que impulsiona os países ocidentais a criarem instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos, entre eles os jurídicos, de saúde, de educação e da instrução. A ideia de sociedade “moderna” fez com que esses países, incluindo o Brasil, passassem a ter como meta a modernização, impulsionando os cuidados com a infância que passaram a fazer parte da agenda política das nações ocidentais.

Natália Soares (1997, p. 76) aponta que é no século XIX, no Brasil, com os avanços da Psicologia, Medicina e Pedagogia, que as crianças passam a ser vistas como um ser social e com necessidade de proteção.

Segundo Zilma de Oliveira (2008), no século XX, era dominante a preocupação de encaminhar concepções sobre a infância a um estudo mais rigoroso

e científico. Além disso, os valores sociais produzidos no embate de problemas políticos e econômicos eram defendidos como metas para a Educação Infantil.

Dentro dessa preocupação sobre a criança na infância podemos identificar, no campo da Psicologia, uma série de autores que desenvolveram novas formas de compreender e promover o desenvolvimento das crianças pequenas. Pode-se citar, entre eles, Levy Vygotsky (17/11/1896-11/06/1934), que escreveu sobre a socialização como fator preponderante para a apropriação do saber histórico e socialmente acumulado. Já Henri Wallon (15/06/1879-01/12/1962) destacava o valor da afetividade na educação.

De acordo com Oliveira (2008), Jean Piaget e seus colaboradores revolucionaram a ideia dominante sobre a criança. As concepções desses autores foram sendo, gradativamente, apropriadas pelas teorias pedagógicas e ganharam destaque no âmbito da Educação Infantil.

É no século XX que as creches e pré-escolas surgiram para prestar assistência aos filhos e filhas de trabalhadores das grandes cidades que passavam por um intenso processo de incremento da urbanização e industrialização e maior participação da **mulher** no mercado de trabalho. As creches fundadas por indústrias pretendiam regulamentar as relações de trabalho, principalmente devido ao aumento do trabalho feminino.

Pineda e Trova (2013, p. 6) analisam as questões da mulher no mercado do trabalho:

> [...] a lei trabalhista da década de 1920 definiu que as fábricas mantivessem creches para os filhos das mães operárias. O sistema de atendimento para os filhos de mães da camada mais pobre foi significativo até a década de 1940, quando após a Segunda Guerra Mundial as mulheres da classe média saíram para o mercado de trabalho, promovendo um intenso crescimento de instituições particulares que atendiam crianças com idade anterior a fase escolar.

Concomitante a este período da década de 1920 sobre as creches para os filhos das mães trabalhadoras, o discurso se “torna predominante” sobre a infância. É atribuído à criança o estatuto de sujeito de direitos, imagem construída com base na elaboração de dispositivos legais e **documentos internacionais**, entre os quais: a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989).

A condição da criança, como prioridade absoluta e sujeito de direitos, é proclamada com a Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, que no seu sétimo princípio estabelece:

> ✓ A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. Dar-se-á à criança uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade [...]
> ✓ A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para **educação**; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito. [...] (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 27).

Na legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/61), segundo Oliveira (2008, p. 102), "aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins de infância: sua inclusão no sistema de ensino".

Ainda sobre a primeira LDB brasileira de 1961, lei importante para o cenário educacional no que se refere à educação de crianças pequenas, Pineda (2010, p. 58) cita:

> As menções feitas na LDB n.º 4.024/61 sobre a educação de crianças menores de sete anos, dizem respeito ao atendimento em escolas maternais e jardins-de-infância, mencionando ainda no seu texto que empresas que mantivessem mulheres no seu quadro de funcionários seriam "estimuladas a organizar e manter" instituições com parceria, ou não, com os órgãos públicos para o atendimento de seus filhos (artigos 23 e 24 da lei). Já a Lei 5.692/71 dispôs que os sistemas devessem velar para que essas crianças menores de sete anos recebessem educação nas escolas maternais, jardins-de-infância ou outras instituições, o que não contribuiu para a situação da educação da infância. Portanto, a Educação Infantil precisou de uma segunda LDB para ser reconhecida no sistema de ensino em 1996.

No início da década de 1970[4] intensificaram-se as discussões para que os direitos das crianças, até então proclamados, tivessem respaldo na lei internacional, obrigando os Estados a constituírem um elenco de obrigações mais específicas de proteção da infância, o que contribuiria para a formulação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

---

[4] O ano de 1979 foi declarado pela ONU como o Ano Internacional da Criança, contribuindo para a avaliação dos caminhos percorridos pelos direitos da infância.

Como reflexo da evolução dos direitos a serem assegurados à infância, a Organização das Nações Unidas (ONU) declara 1979 como o Ano Internacional da Criança, contribuindo para uma avaliação a respeito dessa evolução de direitos.

A pesquisa de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), entre outras pesquisas sobre políticas educacionais no Brasil, se propôs a discutir políticas educacionais específicas sobre as relações entre as políticas, juntamente com o contexto histórico, aparecendo este como um elemento necessário para se compreender o processo de produção destas e de outras políticas.

As autoras apresentam em sua obra a análise de documentos (período de 1930-2000). Elas colocam que todas estas leis, reformas, resoluções implementadas foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma "nação forte".

Os dispositivos da Constituição Federal foram antecedidos pelas legislações internacionais (apresentadas) e pelos trabalhos da Frente Parlamentar pela Constituinte.

No ano de 1987, realizaram-se também os trabalhos da Comissão Nacional da Criança e Constituinte, instituída por portaria interministerial e por representantes da sociedade civil organizada.

Com a promulgação da Carta Magna em 1988, emerge e se reconhece o estado de direito do cidadão criança; um novo estatuto social deve e terá que ser desenhado para o cotidiano, exigindo investimentos distintos e integrados na consolidação de uma nova ordem social.

A Constituição Federal de 1988 representou um grande marco na afirmação dos direitos da criança e, entre eles, o direito à Educação Infantil. A Constituição explicita, em seu artigo 7, que "O dever do Estado com a educação será efetivado [...] mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos", direito esse mantido na Lei n.º 8.069, de 1990, que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reiterando o direito da criança de 0 a 6 anos à educação. Conforme o artigo 211, § 2º, foi determinado que os municípios atuassem prioritariamente no ensino fundamental e na **educação infantil.**

No artigo 227 de nossa Carta Magna, promulgada em 1988, consta que

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e aos adolescentes com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 37).

A Carta Magna estabeleceu a responsabilidade do Estado pela Educação Infantil em creches e pré-escolas, conforme o artigo 280 inciso IV, e também o direito dos trabalhadores (homens e mulheres) em ter assegurada a assistência gratuita aos seus filhos e dependentes desde o nascimento até 5 anos em creches e pré-escolas.

A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 constituem os instrumentos legais para possibilitar a concretização desse ideário. A situação de abandono da infância é colocada em evidência na sociedade brasileira.

Além da Constituição Federal de 1988, que reafirmou a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, dois foram os eventos internacionais que vêm neste sentido: a participação do Brasil na Conferência Mundial da Educação para todos na Tailândia em 1990, com a assinatura da declaração de Jomtien, documento elaborado sobre Educação para Todos; a assinatura da Declaração de Nova Delhi e o compromisso assumido pelo Brasil e outras nações pode ser assim sintetizado: garantir a todos – crianças, jovens e adultos – uma educação básica de qualidade.

As articulações promovidas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1986), com a publicação da carta de princípios – Criança: Compromisso Social –, onde se defende creche como direito da criança e não apenas da mãe trabalhadora. Dessa posição decorre a proposta para a Constituição de que a creche seja entendida como uma extensão do direito universal à educação para o cidadão – criança na faixa etária de 0 a 6 anos.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, proclamada em 1989, constituiu-se em um tratado inovador, internacional e dotado de caráter universal, visto ser ratificado por 192 países. No Brasil, a Convenção dos Direitos da Criança foi ratificada em 20 de setembro de 1990.

Esta Conferência Mundial, que originou a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, no artigo 5º, traz referência à Educação Infantil, ressaltando que:

> A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja por meio de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado (UNESCO, 1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, no capítulo IV sobre o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, no artigo 53, estabelece:

> A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990, p. 9).

No parágrafo único do mesmo artigo, se estabelece que "É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais". Já o artigo 54 do ECA prevê que "É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV - atendimento em **creche** e **pré-escola** às crianças de zero a seis anos de idade; [...]".

A Convenção sobre os Direitos da Criança, em seus 54 artigos, enuncia um amplo conjunto de direitos fundamentais (civis e políticos), direitos econômicos, sociais e culturais. Os documentos internacionais e os "esforços" legislativos contribuíram para uma imagem da criança de direitos. Vamos remeter somente à discussão que articula o direito da criança à educação:

> ✓ Direitos relativos à *provisão* – onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, relativamente à salvaguarda da saúde, **educação**, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura.
> ✓ Direitos relativos à *participação* – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito. (BRASIL, 1990, p. 11).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 49-50), a convenção teve por objetivo reunir em um único documento as diferentes medidas internacionais de proteção à criança representando um forte instrumento inovador, internacionalmente reconhecido, dos direitos das crianças, sendo assim um marco fundamental no percurso da construção e definição de um estatuto digno para todas as crianças.

Neste período há uma ampliação desses conceitos ao reconhecer-se que as crianças eram fontes humanas essenciais, de cuja dimensão maturacional iria depender o futuro da sociedade.

Segundo Oliveira (2008), a pré-escola era vista como “um jardim”, as crianças como flores ou sementes e a professora como jardineira. A educação deveria favorecer o desenvolvimento natural. Deste modo, a visão do professor como profissional da educação acabou comprometida, bem como sua formação, seu status e sua imagem perante a sociedade.

De acordo com Pineda (2010), no século XXI, emerge a construção da imagem da “criança cidadã”, o que requer, além da efetivação dos direitos de provisão e proteção, os direitos relativos à participação, “o que implica, para além de outros aspectos, a valorização e a aceitação da sua voz e a sua participação nos seus quotidianos, ou seja, nos diversos ‘mundos’ que a rodeiam e onde está inserida”.

A Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), de 1993, vem complementar e reafirmar o papel do Estado na atenção à infância em seu artigo 2º: “A assistência social tem por objetivos: I) proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II) o amparo às crianças e adolescentes carentes”. Em seu artigo 4º, enfatiza a universalização dos direitos sociais e a importância da integração das políticas de **educação**, saúde e assistência.

Marco para a Educação Infantil, segundo Oliveira (2008), foi a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n.º 9.394/96), que estabelece a Educação Infantil como etapa primeira da Educação Básica. Esta lei expande o conceito de educação, aumentando as responsabilidades das unidades escolares (incluindo creches e pré-escolas), além de dispor de princípios de valorização dos profissionais da educação.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases (Lei n.º 9.394/96), creches e pré-escolas são consideradas modalidades da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

Tal documento articulado pelo Ministério da Educação (MEC) apresenta a seguinte afirmação sobre a criança e como esta deve ser considerada para a realização do trabalho na Educação Infantil:

> As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1996, p. 62).

Acreditamos que a compreensão dessas tendências e a articulação frente aos movimentos históricos pelos quais a Educação Infantil passou são fundamentais para que, enquanto professores deste nível de ensino, possamos nos situar neste processo.

Como dito, a LDB de 1996 traz artigos com propostas para a Educação Infantil no que diz respeito a sua concepção. A esse respeito a referida lei considerar as discussões da autora Maria Malta Campos (2008, p. 2) que assinala pontos relevantes sobre a discussão da Educação Infantil e os seus profissionais, ante a proposta do Ensino Fundamental de nove anos e da obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil a partir de 4 anos de idade:

> Essa definição legal introduziu mudanças importantes: primeiro agregou as creches para crianças de 0 a 3 anos aos sistemas educacionais; segundo, definiu como formação mínima para os professores o curso de magistério do nível médio e como meta, a formação em nível superior; terceiro estabeleceu claramente a responsabilidade do setor público com respeito à oferta de vagas na Educação Infantil, respeitando a opção das famílias, ou seja, sem o caráter obrigatório que caracteriza o Ensino Fundamental; e quarto, adotou um critério universal – o da idade – para diferenciar a creche da pré-escola, esta última dirigida às crianças entre 4 e 6 anos de

> idade. A legislação também determinou que os municípios devem, prioritariamente, atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

A Educação Infantil conquistou avanços a partir da LDB (Lei n.º 9.394/96). Os desdobramentos legais advindos da promulgação da referida lei resultaram em uma série de documentos.

Segundo Neusa Esméria da Silva (2011, p. 5), as novas proposições advindas dessa legislação buscam a reordenação, a integração e contemplam aspectos pedagógicos e administrativos da Educação Infantil. Embora seja passível de diferentes interpretações, esse arcabouço legal é composto pelos seguintes documentos:

> Diretrizes Curriculares Nacionais para EI (resolução nº 5/2009), o parecer nº 20/2009, o Plano Nacional de Educação – Lei 10.172 – 2001; além dos documentos editados pelo MEC; a saber, Referencial Curricular Nacional para EI – 1998; Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de EI (1998). Recentemente (2005/2006) foram editados pelo MEC o documento Parâmetros Nacionais de qualidade para EI (vol. 1 e 2) e Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de EI além do documento Política Nacional de EI: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação e em 2009 o documento Indicadores de qualidade para a EI. (SILVA, 2011, p. 5-6).

Esméria da Silva (2011, p. 9-10) analisa também o investimento, quando ocorre a inclusão da Educação Infantil na transição do Fundef para o Fundeb:

> Emenda Constitucional nº 53/2006 convertida na Lei 11494/2007 cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que veio como resposta aos anseios e pressões sociais e políticas pela inclusão da **Educação Infantil** e 10 de outros segmentos educacionais não contemplados pelo FUNDEF. Embora mantendo a mesma estrutura redistributiva do FUNDEF, o FUNDEB inclui a educação em sua pauta com valor mínimo nacional por aluno/ano com a diferenciação para a **creche e a pré-escola**. Este fundo tem implantação gradativa até 2009 e vigência até 2020.

A autora coloca que legislações em nível estadual e municipal têm introduzido mudanças nas áreas administrativa e pedagógica das instituições que oferecem esse atendimento. E que tendo como foco a Educação Infantil e sendo esse atendimento responsabilidade do município, de uma maneira ou de outra, esses documentos passaram a fazer parte da **política municipal**.

Dois outros importantes documentos fazem parte desta discussão: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1995) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2010, que será discutido no próximo item.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, com o intuito de explorar possibilidades e apontar rumos específicos para a Educação Infantil. Elaborado pelo MEC, apontou metas de qualidade para proporcionar às crianças um desenvolvimento integral, incorporando as atividades educativas aos cuidados essenciais e brincadeiras.

Neste sentido, é oportuna a análise de Adelaide Alves Dias (2004, p. 10) sobre a descaracterização da Educação Infantil no âmbito legal:

> A educação de crianças pequenas exige a inclusão de outros aspectos a ela relacionados, tais como a integração entre ações de saúde, educação, assistência social e cultura. A dimensão do ensino, por si só, não consegue dar conta da complexidade de uma ação orientada, ao mesmo tempo, para a promoção do desenvolvimento de competências lógicas e cognitivas, de um lado, e para as necessidades de desenvolvimento e crescimento humanos característicos das crianças nessa faixa etária.

O RCNEI de 1998 revela a diversidade cultural das crianças brasileiras e apresenta conceitos importantes para o segmento, entre eles: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de Educação Infantil, educar crianças com necessidades especiais, instituição e projeto educativo. Apresenta, ainda, a importância da organização do espaço, do tempo e da parceria com as famílias.

Além disso, esse documento enfatiza a criança em seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, sua cultura, capacidade intelectual, artística, criativa e expressiva. Apresenta, também, a formação pessoal e social, delineando os processos de construção da identidade e autonomia das crianças e o conhecimento de mundo com seis subeixos: música, movimento, artes visuais, linguagens oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Nesse sentido, é extremamente importante o papel do professor, da escola e da família no processo de formação humana dessas crianças. É necessário oferecer condições de aprendizagens seguras, de forma a despertar-lhes a confiança e

autoestima, para que tenham condições de enfrentar os desafios dessa fase em suas vidas.

Em meio a diferentes mudanças na relação com as escolas (Creches, CEIs, Pré-Escolas, EMEIs) e as concepções de ensino e aprendizagem pautadas no educar e cuidar, a família desempenha um papel fundamental, pois é por meio dela que a criança será inserida no mundo ao seu redor. A creche é um dos contextos onde um número bastante expressivo de crianças pequenas passa grande parte de seu tempo, por isso a qualidade de seus serviços e o atendimento às comunidades carentes são questões cada vez mais debatidas.

Considerando em específico o município de São Paulo, de modo a exemplificar as transformações que se operaram na Educação Infantil em virtude dos dispositivos legais, Lícia Garagnani Galvão de Moraes[5] (2005, p. 22) aponta que, antes da promulgação da LDB (Lei n.º 9.394/96), a Educação Infantil do município de São Paulo era dividida em dois sistemas distintos:

> a) Creches – pertencentes à Secretaria da Assistência Social – SAS – e responsáveis pelo atendimento das crianças de 0 a 6 anos;
> b) Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs – pertencentes à Secretaria Municipal de Educação – SME – responsáveis pelo atendimento das crianças de 4 a 6 anos.

Ambas passaram por concepções paternalistas, assistencialistas e vocacionais em suas práticas docentes e trilharam caminhos paralelos no trabalho de desenvolvimento infantil. Neste momento, a Educação Infantil de zero a seis anos é compreendida como a primeira etapa da Educação Básica.

Esta nova configuração da Educação Infantil apresentada pela LDB (Lei n.º 9.394/96), foi resultado do processo legal que teve como principais marcos a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990.

Neste período de transição da Creche[6], que era da Secretaria da Assistência Social, para a Secretaria Municipal de Educação, o profissional contratado para trabalhar com as crianças “pequenas” eram as Auxiliares de Desenvolvimento

---

[5] A pesquisadora Lícia Garagnani Galvão de Moraes realizou o seu estudo na dissertação de Mestrado na cidade de São Paulo sobre a transição das Creches para o Sistema Municipal de Educação.

[6] A pesquisadora Anita Viudes Carrasco (2005) pesquisou: Práticas Educativas em Creche Pública no Município de São Paulo no período de transição para a Secretaria Municipal de Educação (1999-2003).

Infantil (ADIs), enquanto nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) eram Professores. Sobre a formação destes dois profissionais, Lícia Garagnani Galvão de Moraes (2005, p. 2-3) analisa:

> Creches, onde a formação mínima profissional é de Ensino Fundamental e o paradigma educacional vigente integra as concepções de ***Cuidar*** e ***Educar*****.** De outro lado, temos a Educação Infantil, onde a formação mínima profissional é em curso técnico em Ensino Médio e o paradigma educacional vigente é o de ***Educar***. Sendo assim temos não só níveis de formação distintos como também visões educacionais distintas, distanciamento este que está sendo diminuído através da formação em serviço oferecida pela própria Prefeitura em convênio com as Universidades.

Como discutimos até o momento, a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9.394/96) “rompeu” com esta divisão sobre a primeira etapa da educação básica em seu nível de ensino da Educação Infantil, adotando uma política de formação continuada específica para professores.

Apenas em 1999, com a publicação do Decreto n.º 38.869 (SÃO PAULO, 1999), ocorreu a transição efetiva das creches para o sistema de educação do município de São Paulo. É somente seis anos depois da LDB (Lei n.º 9.394/96) que, em 2002, as Creches, como eram denominadas, se tornam Centros de Educação Infantil (CEIs), passando a funcionar efetivamente na Secretaria de Educação do município de São Paulo. A autora ainda revela que ainda não há integração dos Centros de Educação Infantil (CEIs) com as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

A Educação Infantil, após a publicação dos referenciais, diretrizes e das alterações do Ensino Fundamental de nove anos, ganhou expressão e é palco de discussões, integrações e novas interpretações, com especialistas e pesquisadoras na área como Anna Bondioli, Ana Lúcia Goulart Faria, Maria Letícia Barros P. Nascimento, Maria Malta Campos, Sonia Kramer, Zilma de Moraes Oliveira, dentre outros, as quais apresentam vasto material teórico e prático sobre a importância do trabalho educacional com esta faixa etária da Educação Infantil, principalmente discutindo o papel do cuidar e do educar na ação escolar e o seu profissional depois da LDB (Lei n.º 9.394/96).

1.2 O professor de Educação Infantil

> Aprender é sempre adquirir uma força para outras vitórias, na sucessão interminável da vida [...]. (MEIRELES, 2001, p. 40).

Em meio à argumentação acerca da constituição da Educação Infantil no Brasil, faz-se necessário, neste estudo, discutir especificamente o professor da Educação Infantil, seguindo a mesma diretriz de composição do item anterior: documentos fundantes e concepções teóricas que subsidiam a discussão dos primeiros.

Para Sônia Kramer (1993), a profisssionalidade docente se estabelece a partir da relação do profissional de Educação Infantil com as práticas pedagógicas, nas situações do cotidiano da criança, na busca pela autonomia, envolvendo a criança como cidadã em práticas sociais e na cooperação no trabalho em grupo e no respeito ao próximo. Essas ações exigem objetividade em relacionar o cuidar e educar do professor para a formação das crianças menores.

Para essa autora, a identidade de professores da Educação Infantil vai além do papel do professor deste nível como contribuinte para a qualidade da Educação Infantil, mas como possibilidade de contribuir na formação de cidadãos na primeira etapa da educação básica.

Refletindo sobre os primeiros depoimentos – coleta de dados das professoras participantes da pesquisa –, que são responsáveis pelas crianças menores de seis anos na Educação Infantil na cidade de São Paulo, passei a perceber que estas, por vezes, não se enxergam como docentes.

Talvez por muitas vezes não possuírem “uma sala de aula” com todas as suas características e implicações de uma escola, e principalmente pelas professoras de Educação Infantil terem a função do “cuidado”, aproximando-as das funções maternas e também de papéis que, muitas vezes, não lhes cabem como profissionais da educação, criando uma crise em sua identidade que está sendo construída.

O emprego desta expressão “cuidar” aparece no documento oficial nacional para Educação Infantil, como foi apresentado pelo Referencial Curricular Nacional

para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que discute por meio do tripé da Educação Infantil a concepção do educar, cuidar e brincar de crianças de 0 a 6 anos.

Para melhor compreensão sobre o papel do profissional de Educação Infantil frente aos dispositivos legais, vamos verificar qual a concepção desse tripé no que se refere ao **educar.**

O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 23), ao apresentar o profissional de Educação Infantil, considera que:

> Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Sobre as discussões do **cuidar,** questão esta recorrente na fala das professoras pesquisadas, muitas vezes esta função se sobrepõe à pedagógica do profissional de Educação Infantil. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 23-24) compreende que:

> Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. [...] O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. [...] Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

O cuidar também se estende às questões socioafetivas. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 25),

> [...] cuidar da criança é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.

O **brincar** é apresentado como uma linguagem infantil, que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”:

> O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras (BRASIL, 1998, p. 27).

Ao que tudo indica, estas discussões sobre o tripé da Educação Infantil na prática dos professores vêm acompanhando a busca da construção de outra maneira de se ver o(a) professor(a) das crianças pequenas, ou seja, a sua verdadeira função e atribuições.

Moysés Kulhmann Júnior (1998), entre outros pesquisadores, assegura que, em relação à atividade educativa, a função de educar nas escolas de Educação Infantil vem tomando espaço no que tange em relação ao profissional que nela atua.

Essa discussão da mudança do atendimento centrado no “cuidar” para o atendimento centrado no “educar” vem provocando muitos debates acerca da relação doméstica e educação, pois muitos consideram que este profissional de Educação Infantil detém a função de “substituir a família”, tornando-se assim difícil considerar a Educação Infantil como um nível de ensino compreendido e apresentado em nossa lei.

Para esse autor (KULHMANN JÚNIOR, 1998), isso pode ocorrer em decorrência da feminização do magistério. A mulher professora passou

culturalmente a ser relacionada com a “professora-mãe”, com a conotação de ter que “cuidar de crianças”, ter exigências de meiguice, docilidade, paciência, entre outros atributos apregoados em seu exercício de docente na Educação Infantil.

Tais características são percebidas em nossa sociedade como pertinentes ao sexo feminino, sendo representada como uma professora ideal, dotada de expressão afetiva e obrigações morais para o trabalho com crianças pequenas.

Crianças estas apresentadas anteriormente com a faixa etária de 0 a 6 anos porque o documento oficial Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) não sofreu nenhuma alteração frente às novas legislações e adequações sobre a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos e o acesso de crianças ao Ensino Fundamental I a partir dos 6 anos, como trata as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 15) em sua Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009:

> **Matrícula e faixa etária:**
> ✓ É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.
> ✓ As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

Esta alteração na legislação estabelece a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil e a antecipação da criança no Ensino Fundamental I alterando o nível de ensino.

A esse despeito, sobre a **Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental**, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 30) estabelecem:

> ✓ Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Mas a apresentação deste documento pode deixar ver uma conotação de uma suposta contradição quando as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 7) fazem menção a

> [...] assegurar práticas junto às crianças [...] prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e

> desenvolvimento das crianças, **sem antecipação de conteúdos** que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Quando menciono esta suposta contradição do documento, faço esta conjectura por conta dos profissionais iniciantes na Educação Infantil, profissionais estes que iniciaram a sua construção como profissional de educação, que lidarão com crianças e processos de desenvolvimento e que precisam ter clareza e segurança em como lidar no cotidiano com as teorias, as leis e as práticas.

Mas estas informações podem gerar uma suposta insegurança, pois o documento em momento algum discute a formação deste profissional para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos.

Podemos exemplificar, a partir de uma leitura minuciosa, que a palavra **professor** é apresentada **uma vez** no documento e sem especificar o nível de ensino que é ou será trabalhado por este, como segue nas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 13) sobre **A Proposta Pedagógica**:

> ✓ Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos **professores** e da comunidade escolar.

Neste levantamento, como foi mencionado acima, a palavra professor é apresentada uma **única** vez em um documento de 40 páginas tratando da Educação Infantil. Não faz referência a quem é o profissional e muito menos faz relação deste docente com a Educação Infantil. No próprio documento é citado posteriormente como **adultos** e **educadores infantis** quando a DCNEI (BRASIL, 2010, p. 31) visa discutir sobre **Implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação:**

> ✓ Relações entre crianças e **adultos** na educação Infantil;
> ✓ Saúde e bem estar das crianças: uma meta para **educadores infantis** em parceria com familiares e profissionais de saúde.

O que podemos considerar é que fica evidente que neste documento recente não existe a preocupação dos órgãos políticos de tratar das especificidades da formação do professor de Educação Infantil de qualidade e contínua. Formação esta que, em conformidade com Carmem Silvia Bissoli da Silva (1999, p. 70), deve considerar a importância dos processos formativos em sua amplitude, que ocorrem

nos ambientes dentro e fora dos espaços institucionais, que é necessário repensar como se têm preparado os nossos professores de Educação Infantil em seus aspectos teóricos e práticos:

> [...] não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e outra tecnicista. Essas tendências [...] a primeira quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza "grosso modo", pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto e, na psicologia e não na educação; na filosofia e não na educação, e assim por diante). A segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações, consideradas como especialização fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que e a ação educativa escolar.

Diante da **NÃO** discussão das DCNEI (BRASIL, 2010) sobre o profissional de Educação Infantil, houve a necessidade de buscar dados no primeiro documento nacional da Educação Infantil, o RCNEI (BRASIL, 1998), e o que ele revelou há quinze anos sobre este profissional tido popularmente por muitos como "profissional de criança pequena".

O RCNEI (BRASIL, 1998) possui três volumes em que discute a Educação Infantil; em destaque, o **vol. I apresenta** o título "**O professor de Educação Infantil**" e "**Perfil Profissional**" (este volume possui 101 laudas). Vamos verificar no decorrer deste item as alusões que o RCNEI (BRASIL, 1998) faz sobre este docente.

Considerando que são três volumes, totalizando, quantitativamente, uma apresentação de **439 laudas,** incluindo orientações didáticas ao professor, como trabalhar com crianças de zero a três anos e de três a seis anos, objetivos e conteúdos por meio dos eixos, vamos verificar como o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 8) compreende as ações afirmativas na Educação Infantil considerando a criança, o professor e a instituição:

> ✓ **Volume** I • Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes

> relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: **Formação Pessoal e Social** e **Conhecimento de Mundo**.
> ✓ **Volume II** • Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **Identidade e Autonomia** das crianças.
> ✓ **Volume III** • Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática**.

O que podemos identificar é que a preocupação com a identidade, formação e carreira deste profissional da primeira etapa da Educação Básica aparece no documento, ainda que em uma discussão sucinta: "**O professor de Educação Infantil**" e "**Perfil Profissional**",

A preocupação em trazer estes dois documentos oficiais – DCNEI (BRASIL, 2010) e RCNEI (BRASIL, 1998) – para a nossa discussão é para refletir o quanto a Educação Infantil, em seu processo de construção, é mal entendida, principalmente quando visa discutir o professor.

Em sua apresentação, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 39) justifica:

> Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc.

O documento se refere também aos papéis deste profissional de Educação Infantil:

> As funções deste profissional vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já

> acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional (BRASIL, 1998, p. 39).

O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 39-40) considera que as redes que contratarão este profissional deverão: “aproveitar as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade” investindo em cursos de capacitação e atualização permanente, já que a formação regular de seus profissionais está prevista em nossa LDB (Lei n.º 9.394/96).

O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 41) apresenta, sobre o “**Perfil Profissional**” que lida e trabalha com crianças pequenas, quais requisitos e pressupostos deveriam ser trabalhados com esta idade:

> O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Compreendemos que o problema da formação e perfil do profissional de Educação Infantil coloca-se como relevante diante do RCNEI (BRASIL, 1998), uma vez que o documento destina ao professor uma considerável responsabilidade na implantação/implementação da proposta curricular, apontando para o perfil de um profissional “altamente qualificado, capaz não só de analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las, considerando o potencial da atividade e da criança, como também prosseguir com a estimulação após cada resposta individual”.

Podemos considerar que tais competências pressupõem uma formação ampla e, ao mesmo tempo, específica de vivências e experiências significativas no campo das linguagens artísticas e expressivas, além do necessário aprofundamento nas teorias educacionais, filosóficas, linguísticas, entre outras, quando apresentados no RCNEI (BRASIL, 1998), volume 3, os eixos e o papel de atuação do professor por meio das orientações didáticas.

Consideramos que a formação docente deve ajustar situações que permitam a reflexão e a conscientização dos entraves sociais, culturais e ideológicos da própria profissão docente.

O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 41) aborda ainda o perfil profissional, o que ele precisa fazer e ter:

> Para que os projetos educativos das instituições possam, de fato, representar esse diálogo e debate constante, é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis.

Focar a Educação Infantil por meio da integração é considerar não só a importância da normatização, mas também a dimensão entre o cuidar e o educar. É mostrar outra face da Educação Infantil; ou seja, a importância dessa etapa educacional frente à valorização deste profissional, pois é a primeira etapa da Educação Básica considerada pela LDB 9394/96 primeiro nível de ensino. Nível de ensino este atendido em Creches e Pré-Escolas de 0 a 5 anos.

Frente ao exposto até o momento, cabe considerar quem é o professor de Educação Infantil, sua identidade profissional, formação e carreira?

CAPÍTULO 2 – A IDENTIDADE PROFISSIONAL E O INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

> Não nos deslumbremos com transformações metodológicas: coisas superficiais, aparências que rotulam com cores vivas de modernismo a mentalidade passadista de muitos elementos enraizados em rotinas inabaláveis. As reformas pedagógicas não se justificam apenas com a introdução de fatores pedagógicos concretos: com tabuleiros de areia para ensinar geografia; jogos de linguagem e de aritmética; centro de interesse, testes, etc. Se tudo isso não estivar aviventado por um “espírito” diferente, se tudo isso não levar ao impulso de uma diretriz em harmonia com todos os problemas sociais da atualidade, o que continua prevalecendo é a velha escola de tico-tico, de fachada pintada de novo e professor mascarado (MEIRELES, 2001, p. 41).

2.1 Socialização na configuração da identidade docente

No capítulo anterior identificamos marcos legais e documentos sobre a Educação Infantil, com os avanços e recuos deste nível de ensino. Percebemos que é necessário retomar a realidade que Meireles nos apresenta, como medida de resgatar o valor do profissional de Educação Infantil. Este capítulo visa discutir a constituição da identidade do professor da Educação Infantil.

O homem é um ser social. Essa frase tão admitida e repetida pelo senso comum revela uma série de características do ser humano que não são tão simples. Quer dizer que o homem para sobreviver, mais que nenhum outro ser vivo, necessita de cuidados e atenções de outros de sua espécie.

Mas quer dizer também que é da interação nascida dessa necessidade primeira que o homem é capaz de produzir outra característica que o diferenciará dos outros animais: a capacidade de produzir cultura.

Conforme Antônio Nóvoa (1999), o homem cria as regras, as normas de convivência, formas de ver o mundo, de pensar sobre ele, que variam em cada agrupamento e que vão expressar e identificar tal grupo de homens como um grupo particular. Essa “cultura” criada pelo grupo é aprendida socialmente, não é algo que possa ser transmitido hereditariamente.

Podemos considerar o estudo das relações na escola como um espaço e tempo produtores de um *habitus*[7] que diz respeito à própria escola com suas características únicas e, ao mesmo tempo, reprodutora de uma cultura escolar interpretada por meio de um estatuto, de outro *habitus*. Assim como podemos considerar seus professores como receptores e construtores de práticas e representações.

É o processo de aquisição de um contexto de profissionalização que Nóvoa (1993, p. 23) apresenta:

> É um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral.

Profissionalizar-se para o magistério, para Tardif (2001), é também construir uma trajetória temporal para atingir o topo do prestígio profissional e da carreira. Poder-se-ia dizer, de maneira corriqueira, que ensinar é fazer carreira no magistério, ou seja, entrar numa categoria profissional, nela assumir um papel e desempenhar uma função, e procurar atingir objetivos particulares definidos por essa categoria. O ensino é, portanto, uma questão de estatuto.

Ao longo de sua trajetória biográfica, este indivíduo-docente passa por numerosos processos de socialização, que refletirá na sua capacidade de interagir com os outros num determinado contexto sociocultural.

Peter Berger e Thomas Luckmann (1985) discutem esta socialização, caracterizando dois tipos que compreendem o ser humano e nos ajudam a abarcar o tornar-se professor e sua identidade. São eles: *socialização primária* e *socialização secundária*.

Na *socialização primária*, a família (ou outro grupo responsável pela primeira etapa da formação) tem função importante, pois é o primeiro grupo com o qual nos relacionamos quando crianças, e as relações são carregadas de emoções, afetos e sentimento que ajudam os homens a se construírem como humanos.

---

[7] Habitus: segundo Pierre Bourdieu (2002, p. 83), sendo o produto da história, o habitus é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável.

Com a *socialização secundária*, adentramos e participamos de outros setores da sociedade e os “outros significativos” são ampliados, o que significa que não é apenas a família, mas todos que nos servem de referências (igreja, escola, trabalho e outros) para a constituição da identidade. Logo, a constituição de nossa identidade não ocorre de maneira isolada, mas nas nossas interações no e com o mundo objetivo. Neste sentido é que compreendemos a escola e a formação deste profissional.

Compreendemos que a formação do professor é um dos processos de socialização secundária responsável pela constituição da identidade docente. É por meio desse processo que ele aprende a ser professor, em curso de formação docente, mas se torna um “profissional de educação” quando ingressa em atividade nas escolas.

Mas o processo de constituição da identidade do professor está relacionado também com a construção para si de seu projeto pessoal-profissional e de suas pretensões, desejos e objetivos.

Nóvoa (1999, p. 16) afirma que “identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Ou seja, é a partir dos percursos vivenciados na atuação pessoal e profissional que a identidade profissional é construída, descoberta e compartilhada com os seus pares e com a instituição em que atua. É nesse espaço que vão aparecer as dimensões da formação da identidade e da socialização profissional, ligando-se estreitamente aos aspectos da formação pessoal e da formação acadêmica, ambas concorrendo para a prática pedagógica do professor.

Nóvoa (1999, p. 20) coloca o profissional docente em torno destas quatro etapas, mas não por meio de uma leitura rígida, mas sim por meio de *duas dimensões* e de um *eixo* que ele chama de *estruturante.* Quanto às duas dimensões:

> 1. Possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da actividade docente; os seus saberes não são meramente instrumentais, devendo integrar perspectivas teóricas e tender para um contacto cada vez mais estreito com as disciplinas científicas.
> 2. Aderem a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o quotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projecto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua actividade. (NÓVOA, 1999, p. 20).

Sobre o eixo estruturante, Nóvoa (1999, p. 20) analisa:

> Aderem a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o quotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projecto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua atividade.

Dessa forma, a entrada em uma nova profissão, ou em uma nova instituição, ou em um novo cargo, ou até mesmo em uma nova escola, exige o aprendizado de novas regras e formas de organização e, especialmente, de novos valores a serem compartilhados com o novo grupo em suas práticas.

Para Claude Dubar (2009), o processo de socialização permite compreender a noção de identidade numa perspectiva sociológica, constituída numa relação de "identidade para si" e de "identidade para o outro", ou seja, por meio de processos biográficos e relacionais.

Por ser um processo multifacetado, a identidade é alvo de estudos em diversas áreas como a Filosofia, Antropologia, Psicologia e Sociologia. Assim recorremos a Claude Dubar a fim de melhor compreender essas questões.

O processo de formação da identidade pessoal tem início na fase infantil, na medida em que a criança assimila traços e características de pessoas e objetos externos valorizados. É um processo que ocorre de acordo com a cultura e a categoria social do indivíduo. O desenvolvimento do eu depende, em grande parte, das pessoas ou grupos de pessoas com os quais nos identificamos, mas isto nunca ocorre em nível generalizável e a intensidade desta identificação é variável.

Para a compreensão da constituição da identidade como interação entre os sujeitos, cuja construção se dá numa dimensão social e pessoal, a abordagem será fundamentada em Claude Dubar (1997, 2005).

Para Dubar (2005, p. 7), a noção de identidade é *polimorfa* e *bulímica* e diz respeito a objetos e a domínios diferentes, em acepções diversas que podem, todavia, ser repartidas em dois grandes grupos, unidos, para simplificar, a duas grandes correntes, e tudo isto desde as origens do pensamento filosófico. O autor vai buscar, a partir do **ser** ou **não ser,** conceitos que atrelem a construção desta identidade profissional.

Segundo Dubar (1997, p. 36), a identidade é

> [...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.

Esses processos se articulam e ao sujeito são atribuídos diversos papéis pelo outro; papéis que o sujeito interioriza e vivencia e, nesse contexto, a identidade profissional vai sendo construída. Essa construção também sofre a influência das histórias dos sujeitos, da trajetória percorrida tanto pessoal quanto social, não se definindo apenas em função das interações com outros sujeitos.

Para Dubar (1997), a "forma identitária" é configurada separadamente nas relações sociais e de trabalho e permite compreender como a profissionalidade docente é constituída. A identidade profissional permite ao sujeito participar de organizações, de atividades coletivas, identificar-se com os pares e com outros sujeitos do grupo e de fazer intervenções em representações. Não se pode falar na construção da identidade de maneira isolada.

Dubar (1997, p. 239) ainda menciona que as identidades estão em movimento e a dinâmica de desestruturação/estruturação pode, às vezes, assumir a forma de "crise de identidade". Neste sentido, apresenta quatro configurações identitárias baseadas em investigações empíricas francesas, realizadas ao longo dos anos de 1960 e 1980.

Dubar (2005) afirma existir duas identidades, fazendo a distinção entre a identidade individual e a coletiva. Para ele, a identidade individual é uma construção interna, enquanto a identidade coletiva é desenvolvida por meio das relações externas entre os indivíduos constituindo a relação de sujeito/sociedade.

Dubar (2005) relata, ainda, que a identidade não é algo dado, mas construído, e reconstruído, mantido em relação dinâmica. Em sua definição, encontra diversas dificuldades em se constituir um termo único, compreende que a identidade é fundamentada na realidade e em seus arrolamentos, portanto de forma subjetiva.

A identidade profissional é posta com base nas atribuições das identidades adquiridas ao longo da vida de cada sujeito, desde a infância até mesmo na escolha da carreira profissional. A escola e as instituições de Educação Infantil, neste processo, representarão os principais meios para a construção e reconstrução da identidade.

A identidade profissional, conforme Dubar (2005, p. 150), é uma "construção pessoal de uma estratégia identitária que mobilize a imagem de si, a avaliação de

suas capacidades e a realização de seus desejos", sendo construídas assim, com base em suas identificações criadas na e pela profissão.

Dubar (2005), Peter Berger e Thomas Luckmann (1985) complementam que a identidade é concebida de forma dialética, entre indivíduos, sendo influenciada conforme as realidades vivenciadas por meio do arcabouço social.

Para o autor, as formas identitárias resultam da articulação entre as transações objetiva e subjetiva, caracterizam estados de continuidade ou ruptura entre a identidade herdada socialmente e a identidade visada no âmbito subjetivo, e incluem estados de reconhecimento e não reconhecimento social, no âmbito objetivo, entre a identidade atribuída pelo outro e a identidade incorporada para si. É o que sustenta o quadro 1 abaixo.

Quadro 1 – Os quatro processos identitários típicos

		TRANSAÇÃO OBJETIVA	
IDENTIDADE PARA SI	IDENTIDADE PARA OUTRO CONTINUIDADE	RECONHECIMENTO PROMOÇÃO (INTERNA)	NÃO-RECONHECIMENTO BLOQUEAMENTO (INTERNO)
		IDENTIDADE DE EMPRESA	**IDENTIDADE DE OFÍCIO**
TRANSAÇÃO SUBJETIVA	RUPTURA	CONVERSÃO (EXTERNA)	EXCLUSÃO (EXTERNA)
		IDENTIDADE DE REDE	**IDENTIDADE DE FORA-DO-TRABALHO**

Fonte: Dubar, 1997, p. 237.

Os processos identitários típicos sintetizados no quadro apresentam as seguintes características:

> 1) são enraizados na esfera socioprofissional, mas não se reduzem a identidades no trabalho;
> 2) definem trajetórias diferentes, mas não reduzidas a *habitus* de classe;
> 3) envolvem categorias oficiais, posições nos espaços escolares e socioprofissionais, mas não se resumem a categorias sociais;
> 4) são intensamente vividas pelos indivíduos tanto em termos de definição de si com de rotulagens feitas por outros (DUBAR, 1997, p. 239).

Assim, as relações de trabalho representam “lugar de disputa” e de “luta pelo poder” em que o sujeito experimenta “o enfrentamento dos desejos de reconhecimento em um contexto de acesso desigual, movediço e complexo ao poder” (SAINSAULIEU apud DUBAR, 2005, p. 15).

Assim, pode-se identificar as dualidades acerca da profissionalização e identidade docente do professor, considerando tal apresentação feita por Dubar (1997). Os espaços coletivos considerados em nosso local de trabalho vão, direta ou indiretamente, interferindo na condução do processo do identitário do profissional.

Segundo Nóvoa (2002), a crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos pelo menos vinte anos e relaciona-se com uma evolução que foi impondo a separação entre o *eu pessoal* e o *eu profissional* desses sujeitos. Para o autor, a adaptação dessa atitude do plano científico para o plano institucional cooperou para intensificação do controle sobre os professores, favorecendo o seu processo de **desprofissionalização**.

Nóvoa (1995, p. 16) ainda afirma que, diante da desprofissionalização docente, a identidade tem uma possibilidade de emergir das lutas no campo da profissionalização docente como ato político: “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. A identidade é uma construção antes de tudo política. Construção política esta que se dá, na prática, no exercício efetivo da docência.

Para Nóvoa (1995, p. 16), cada docente “tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de dirigir-se aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma segunda pele profissional”.

Maria de Lourdes Rodrigues (2002) assenta também a discussão sobre a desprofissionalização docente apresentada anteriormente por Nóvoa (1995, p. 71):

> A tendência para a desprofissionalização assenta naquilo a que se pode chamar mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais”.

O que podemos ressaltar até o momento na bibliografia aqui mencionada é que os professores têm vivido, há algum tempo, uma crise em sua profissão, especialmente se considerarmos que, desde os primeiros institutos de formação docente (as Escolas Normais no Brasil, em 1835), temos 178 anos de história do

profissional docente, o qual, de acordo com os teóricos, ainda não constituiu a identidade docente.

Temos ciência de que a formação da identidade docente profissional sofre uma morosidade e se desenvolve por meio de apreciações e apropriações do mundo escolar, ou seja, nas relações de convívio social e na prática docente.

Iria Brzezinski (2002, p. 16) afirma que, além desta morosidade, a profissão do professor se mantém associada à ideia de fé, de sacerdócio: “a vocação para ser professor diz respeito à dedicação e abnegação ao apostolado” e, segundo a autora, tal concepção condiz com o “imaginário social que relaciona a profissão de professor com a fé, como um chamado para prestar um serviço ao bem comum”.

Nóvoa (1995, 2009), considerando as tendências atuais nos esboços sobre profissão docente, sinaliza a existência de uma literatura que reduz a profissão docente a um conjunto de competências e capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica.

Para esse autor, a dificuldade de definição das atribuições do professor acaba por levar à incorporação de uma multiplicidade de tarefas que, muitas vezes, ultrapassam a função docente, fugindo de seu alcance e caracterizando atividades próprias de profissões ou ocupações distintas das do magistério interferindo assim na construção de uma identidade própria docente, pois acaba por se contradizer em suas mais diferentes tarefas no cotidiano escolar.

Essas considerações são corroboradas por Maria I. Cunha (1998) e Álvaro M. Hipolyto (1999) quando apontam a existência de uma dificuldade histórica na constituição da profissionalização docente. Isso nos levaria a pensar que a questão de ser professor, de se tornar professor, envolve uma série de atributos que nem sempre são facilitados pelas políticas públicas educacionais, que também nem sempre visam à constituição da docência como uma profissão realmente. Afirmar-se como profissional é um sonho almejado há muito tempo pelos professores.

Segundo os autores apreciados, cabe ressaltar ainda que a construção da identidade profissional se constitui numa totalidade, de maneira dinâmica, interativa e conflituosa, que se dá em suas interações com o mundo. O indivíduo, o profissional, muitas vezes se depara com obstáculos e problemas e busca superá-los. Mas ocorre que, muitas vezes, suas condições intelectuais atuais (estruturas cognitivas) não dão conta das exigências encontradas no ambiente e tendem, portanto, a se modificar, a se diferenciar em novas estruturas, para que os

conteúdos que o ambiente oferece possam ser assimilados e os obstáculos possam ser compensados.

É neste processo que o professor encara as suas contradições, dificuldades e confusões quanto à própria imagem e papel e, para que a identidade docente se estruture firmemente, é necessária a *tomada de consciência* do que é realmente pertinente à profissão.

Consideramos que a tomada de consciência é um conceito bastante rico, que pode ser tomado para analisar a consciência que os professores dispõem sobre a possível crise de identidade profissional que enfrentam no cotidiano de suas práticas.

Para ampliar a nossa discussão sobre estas questões aludidas acima, Bernardete Gatti (1996) coloca que a identidade deve ser vista como um fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e como expressão sociopsicológica que interagem nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos.

Mais especificamente sobre a identidade do professor, Gatti (1996) afirma que é a maneira única de ser e estar no mundo e no trabalho. Para a autora, fatores como a motivação, os interesses, as expectativas e atitudes consistem em elementos multideterminantes para a construção da identidade, no caso a identidade profissional das profissionais de Educação Infantil.

Gatti (1996, p. 86) afirma sobre o processo de identidade que

> A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes.

Entendemos que a constituição da identidade do professor ocorre na relação entre as dimensões subjetiva e objetiva, sobretudo nas relações com seus pares. A socialização profissional é imprescindível e sem o apoio dos outros professores, aqueles que estão iniciando na carreira terão dificuldades de constituir sua identidade profissional, mas estes profissionais se deparam muitas vezes com a resistência por parte dos demais professores.

Para Sônia Kramer (1993, p. 199), fazem parte da constituição da identidade do profissional

> [...] diferentes trajetórias e distintos momentos [...] Histórias no plural; formas de falar a vida (fora ou dentro da escola) no plural; maneira de mudar essa vida no plural também. E é nesse plural que reside a singularidade que faz de nós seres humanos, que nos permite descontinuar para continuar.

A escolha da profissão de professor(a) está relacionada a uma diversidade de relações (plural) que marca o percurso da vida escolar de modo muito singular. Cruzam-se acasos, circunstâncias e coincidências que vão se construindo nas trajetórias e selecionando escolhas.

A questão da escolha de ser professor(a) pode ser identificada assim. Fúlvia Rosemberg (1986, p. 10) comenta sobre a crescente escolarização da mulher nos últimos anos, mas, paradoxalmente, observa que:

> [...] apesar da expansão da sua escolaridade, as mulheres e os homens continuam seguindo carreiras diferentes. De uma forma constante através dos anos e de uma forma sistemática na história individual dos estudantes, as mulheres tendem a seguir cursos impregnados de conteúdos humanísticos e que desembocam, imediata ou posteriormente, em profissões tipicamente femininas, entre elas o magistério.

A educação é um processo que possibilita aos seres humanos a inserção na pólis, de acordo com a história construída e em constante movimento de constituição e reconstrução. Ela “deve” garantir o instrumental que abarque as questões dos conhecimentos científico, técnico, tecnológico, que permita trabalhar e desenvolver o pensamento, político, social e econômico e de desenvolvimento cultural de forma reflexiva e crítica.

Se, por um lado, a nossa Educação retrata e reproduz a sociedade, por outro lado, projeta a sociedade que tanto nós, profissionais da educação, almejamos. É frente a essas e outras contradições, sejam elas no âmbito político, cultural, social ou histórico, que estão inseridos os professores.

A partir do referencial, a docência vai se constituindo, assim, num campo específico da intervenção profissional no campo social.

Na universidade, configura-se um processo contínuo de construção da identidade, mediante o trabalho com os saberes de sua área específica.

Mas como ocorre esta construção?

Essa construção ocorre desde a fase inicial de sua formação e pelas oportunidades acadêmicas que vão surgindo já no exercício da profissão pelo convívio com outros profissionais, pela continuidade dos estudos e nas relações entre teoria e prática.

Nos espaços acadêmicos ressaltamos aos futuros profissionais que, por meio destas experiências, interações e troca, iniciam-se , ainda que de maneira incipiente, as primeiras atividades da docência.

Maria Cunha (1998, p. 145) vai destacar que, como profissão, a docência se configura como um exercício, aprendizado necessário, ancorado por bases teóricas, práticas e éticas. É preciso distinguir nesta profissão sua especificidade epistemológica “que resgata a utopia e a ideologia que se manifestam na intencionalidade”.

Para Nóvoa (1992), para a construção da identidade docente são essenciais três processos: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para o alcance de seus objetivos. Os processos de profissionalização continuada inserem-se neste tríplice investimento.

A identidade profissional é ainda arquitetada e denotada dependendo de como cada professor atribui à docência seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas representações, suas angústias e seus anseios. Neste processo, sobressai-se como fundamental o significado social que os professores conferem ao seu trabalho.

A esse respeito, também, Ivor Goodson (1995) instiga-nos a uma reflexão para compreender que os estudos referentes à vida de professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo situado na sua história e no seu tempo, possibilitando perceber a intersecção da história de vida com a história da sociedade, **revelando as escolhas**, contingências e opções assumidas por cada um.

Diante de Goodson (1995), cabe ressaltar que esta escolha de profissão e carreira na docência exige a compreensão de que “não há docência sem discência”. É por meio da formação inicial como discente-aluno na licenciatura em pedagogia que este sujeito começa a compreender o que é ser professor.

Nóvoa (2009, p. 30), ao tratar deste tema da docência, coloca-se na posição de voltar seu olhar preferencialmente para os elos que se estabelecem entre as dimensões pessoais e profissionais. [...] a tônica numa (pré) disposição que não é natural, mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor.

2.2 O primeiro ano da docência

> Sentei-me sem perguntas à beira da terra,
> e ouvi narrarem-se casualmente os que passavam. [...] *Então nos voltamos para a educação.* Como um último apelo*. Para* que o sonho não se perca, e se faça realidade sem deixar de ser sonho. (MEIRELES, 2002, p. 35).

Ao falarmos de estudos que abordam o desenvolvimento profissional docente, particularmente o ciclo de vida profissional dos professores, uma referência básica são os trabalhos desenvolvidos por Michaël Huberman[8] (1995). Esse pesquisador realizou um estudo com a intenção de organizar a carreira docente em etapas buscando nelas tendências gerais. O modelo é composto por sequências ou ciclos subdivididos em etapas ou fases da vida, as quais a maioria dos professores costuma atravessar. A primeira delas é a **entrada na carreira,** seguida de uma fase denominada de **estabilização**.

Após essa fase, os professores chegam ao meio da carreira, composto pelas etapas **diversificação**, **pôr-se em questão** e **serenidade,** chegando ao fim da carreira caracterizada por Huberman (1995) pelo **desinvestimento.** No presente trabalho vamos nos restringir à primeira etapa: a **entrada na carreira**.

Huberman (1995, p. 158) afirma que o desenvolvimento profissional é “um processo que, como todos os processos, de crescimento, se faz de forma não linear, em que os momentos de crise surgem como necessários, antecedendo e preparando os momentos de progresso”.

---

[8] O autor Michaël Huberman (1995) deixa claro que a sua proposta é um estudo realizado; compreende e respeita os espaços, tempos e grupos, os ciclos e tendências. Este estudo e proposta não podem ser compreendidos como uma *receita*.

Huberman (1995, p. 39) utiliza a terminologia de ciclos de vida profissional. O autor se preocupou em estudar a carreira de professores e classificar os ciclos de vida profissional de docentes, denominando-os como fases, onde cada fase apresenta características próprias e procura enquadrar o professor durante o seu percurso profissional.

As fases/ciclos são as seguintes:

a) **entrada na carreira**: compreende os primeiros 3 anos de docência dos professores, apresentando dois estágios. O estágio de sobrevivência, momento no qual ocorre o “choque com o real”, o distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana e a fragmentação do trabalho. O estágio de descoberta resume-se no entusiasmo inicial, a exaltação pela responsabilidade de ser professor e sentir-se inserido no corpo de professores;

b) **estabilização**: é uma fase de independência do professor e de um sentimento de competência pedagógica crescente. Na verdade, constitui aquele momento da carreira em que ocorre o comportamento definitivo, ou seja, a estabilização. O professor sente-se pertencente ao corpo de professores e, aos seus olhos, torna-se professor. Ocorre a tomada de responsabilidade e uma maior preocupação com os objetivos didáticos do que consigo mesmo. Esta fase compreende a faixa dos 4 aos 6 anos de docência;

c) **diversificação**: é uma fase de experimentação e de diversificação. Os professores nesta fase das suas carreiras seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem nas várias escolas. Os professores se lançam a experiências pessoais, diversificando os modos de avaliação, as sequências dos programas, a forma de agrupar os alunos, entre outros itens. Há também, nesta fase, a ocorrência provável de certo desencanto por parte de alguns professores, provocado pelos fracassos, desencadeadores de crises. Em relação ao critério de tempo, esta fase se situa na carreira docente do 7º ao 25º ano de atividade profissional;

d) **pôr-se em questão:** ocorrem questionamentos sobre a profissão e por isso podem ser feitas algumas relações ou contrastes com a prática crítico-reflexiva do professor, que será tratada mais adiante neste trabalho. Entretanto, esta fase é diferente da etapa de escolhas, já descrita. Afirma que

estes questionamentos podem surgir a partir de “uma ligeira sensação de rotina até uma crise existencial”. Esta fase geralmente ocorre no meio da carreira, entre o 15º e o 25º ano de ensino e que, por conta desta crise de questionamentos, o professor passa a descartar por completo a hipótese de seguir outra carreira profissional, aspecto este que já foi descrito na fase de estabilização;

e) **serenidade**: é a fase em que os professores chegam à serenidade, através de questionamentos. Existem alguns estudos empíricos que indicam que, nesta fase, os professores passam a lamentar o período em que estavam ativos. Os professores não apresentam mais a preocupação com a avaliação dos colegas ou direção; diminuem o nível de ambição; apresentam-se mais sensíveis, menos vulneráveis à avaliação da direção ou de qualquer outro setor. Consideram que não têm mais nada a provar. Geralmente, nesta fase estão os professores com idade entre 45 e 55 anos de idade;

f) **conservantismo**: se assemelha muito à fase anterior, entretanto os professores apresentam-se mais rígidos e conservadores e uma idade mais avançada, que pode variar de 50 a 60 anos. Desta forma, pode haver uma relação entre a idade e o conservantismo. Os professores pertencentes a este ciclo se queixam da evolução dos alunos e dos colegas mais jovens; e,

g) **desinvestimento**: é o momento em que os professores passam a investir mais em seus interesses pessoais do que investir na sua carreira. Os professores reservam um tempo maior para si mesmos, ocorrendo um recuo e interiorização neste final da carreira.

Ainda de acordo com Huberman (1995), este modelo procura representar uma sequência normativa reagrupada das várias tendências. É um *“modelo não linear”* e esquemático que agrupa as tendências mais assinaladas. Há uma linha comum até à fase da estabilização, seguindo-se múltiplas ramificações no meio da carreira, para terminar numa fase única. Conforme o que foi vivido anteriormente, o final pode ser sereno ou amargo.

Das fases apresentadas por Huberman (1995, p. 39), verificamos a primeira fase intitulada pelo autor como **a entrada na carreira,** caracterizada por dois aspectos básicos: a “sobrevivência” e a “descoberta” da profissão. Nos três primeiros anos da profissão, há, segundo o autor, o contato inicial com a carreira docente,

momento em que as questões sobre as situações em sala de aula, as relações entre professor e aluno e entre pares são identificadas pelo iniciante.

Neste processo da fase de “entrada na carreira”, Huberman (1995) descreve os processos de “sobrevivência” e a “descoberta” da profissão. O primeiro se refere à superação de dificuldades com alunos, materiais, a distância entre o que idealizou na universidade enquanto estudava e o real quando ingressa na escola e assume a sua turma, ocasionado pelo cotidiano da escola, dia a dia este dentro e fora da sala de aula.

O segundo processo, denominado “descoberta”, configura-se na superação destes elementos anteriores. Consiste na experimentação, vivida com o entusiasmo de quem está iniciando na profissão. É indispensável haver um equilíbrio entre esses dois processos. Os profissionais considerados iniciados convivem e sentem certo paradoxo na profissão, como se relacionassem dia e noite, sol e lua. Como apresentado no poema de Cecília Meireles “Ou isto ou Aquilo”.

Assim, essas duas fases iniciais na carreira do novo professor são vividas paralelamente e, segundo Huberman (1995), pode ocorrer de uma se impor sobre a outra ao longo da carreira docente.

O que podemos observar é o que Dubar (2005, 2009), Gatti (1996), Goodson (1995), Huberman (1995), Kramer (1999), Nóvoa (1992, 1995, 2002, 2009), Simon Veenman (1988), entre outros estudiosos utilizados até o momento, discutem: os impasses na formação do profissional docente, seja considerando os professores de modo geral, seja considerando apenas os profissionais da Educação Infantil, como é o caso de nossa pesquisa.

Veenman (1988) afiança que o primeiro ano é um período de aprendizagem intensa, em que o contato com a prática docente propicia ao neófito a aquisição e o aperfeiçoamento de novas competências. Esta aprendizagem se baseia no método de tentativa e erro. A iniciação ao ensino é um período desesperante para muitos professores principiantes, chegando a ser para alguns um ano muito traumático.

Impasses, dilemas, conflitos, incertezas; trata-se do paradoxo entre “deixar” de ser aluno e se assumir como professor, como se, abruptamente, ocorresse uma mudança de identidade como pessoa e profissional, criando uma série de conflitos em seu campo afetivo: medo, alegria, prazer, tristeza, frustração (com maior ou menos intensidade de acordo com as experiências), dúvidas.

Este processo na vida do professor iniciante está relacionado também ao retorno dado pelos alunos frente às aprendizagens construídas e pelos pares e gestores, vivendo emoções nem sempre semelhantes aos colegas-pares de profissão.

De acordo com Veenman (1988), o primeiro ano de docência, geralmente, ocorre num período em que o novo professor se inicia no “mundo adulto” com todas as suas responsabilidades, designadamente viver afastado de casa, procurar novas instalações, fazer novos amigos ou constituir uma família.

O docente, ainda que iniciante, é capaz de interpretar as causas de um acontecimento em sala de aula e tomar, como orientação, estas interpretações para suas ações, mas sentindo-se inseguro, sem saber ao certo se esta posição está correta ou não, justamente por “não” ter uma experiência anterior para confrontar em sua reflexão, gerando as suas incertezas.

Para Nóvoa (2009, p. 27), essas incertezas decorrem também do fato de que a educação vive, ela própria, há um tempo considerável também, as suas próprias incertezas, diante da necessidade de mudanças, das alterações da realidade e do cenário educacional, traduzindo-se em um excesso de discursos, redundantes e repetitivos e numa pobreza de práticas.

Sobre a formação de professores, Nóvoa (2009, p. 27) afirma que

> O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas.

Segundo Huberman (1995), pode-se inferir sobre a imensa importância das práticas reflexivas serem tratadas e abordadas na formação inicial dos professores, antes de se tornarem profissionais. O que se quer dizer é que, antes de serem professores de fato, os alunos (futuros professores) devem ter conhecimento do que é essa prática reflexiva. É claro que, em sua formação contínua, as práticas reflexivas também devem estar presentes, mas quanto antes forem tratadas melhor.

O percurso profissional de cada professor pode ser entendido como resultado da conjunção de diferentes processos. Em sua maioria, esses processos englobam o desenvolvimento pessoal (físico, intelectual, afetivo, social, vocacional, das capacidades, da personalidade), a profissionalização, a aquisição e o

aperfeiçoamento de competências de eficácia de ensino e de organização do processo.

O autor Maurice Tardif (2001) se refere aos estudos dos dilemas e dificuldades vivenciados neste período de início de carreira. Esta abordagem, na fase inicial da carreira docente, tem se dado por ser considerada “um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2001, p. 84).

Michaël Huberman (1995) vai salientar, de maneira aprofundada, que o início da carreira constitui um período marcado por diferentes crises no campo pessoal, estendendo-se ao profissional.

O autor coloca que a iniciação à docência pode ser fácil ou difícil. Para os professores que fazem referência a essa etapa como fácil, estes mantêm boa relação com os alunos e possuem domínio do conteúdo, permanecendo na fase de entusiasmo inicial; os professores que consideram essa etapa difícil relacionam as situações problemáticas, ou as dificuldades, à ansiedade, ao isolamento na escola, ao sentimento de que estão sendo vigiados pelos professores mais experientes, bem como às dificuldades com os alunos e à carga horária excessiva.

O professor iniciante se transporta da liberdade da vida estudantil para as restrições e responsabilidades da vida profissional, tornando-se, o primeiro ano profissional, um ano de aprendizagem intensa, quer no nível profissional, quer no nível pessoal. Deste modo, este período reconhecidamente transitório poderá representar um ponto crítico e, frequentemente, difícil no desenvolvimento profissional do professor em início de carreira.

Olhando para este profissional iniciante e corroborando com Huberman (1995) e Tardif (2001), Maria Celeste Marques da Silva (1997) discute *o primeiro ano de docência* com o conceito de Veenman (1988), *“o choque da realidade”,* do aluno que passa a ser o professor. A autora caracteriza o primeiro ano da docência deste professor frente às suas dificuldades e contradições, podendo chegar a uma crise de identidade, considerando-o um ritual de iniciação, de passagem:

> Quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com o dos seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos. É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus membros caísse uma

> responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado. (SILVA, 1997, p. 53).

Todas essas incertezas geram o chamado “choque da realidade” que, de acordo com Veenman (1988, p. 39), é “o colapso dos ideais missionários formados durante o treinamento de professor pela realidade árdua e rude da vida diária em sala de aula”. Esta expressão “choque da realidade”, utilizada por Veenman (1988), é empregada no âmbito dos professores iniciantes, indicando o forte impacto vivenciado por estes docentes no início da sua atividade profissional.

De acordo com Veenman (1988, p. 40), estas designações são empregadas para demonstrar a ruptura abrupta dos ideais e das crenças interiorizadas durante a formação inicial, perante a cruel e dura realidade da vida quotidiana na sala de aula.

Segundo Veenman (1988, p. 40), há cinco categorias que manifestam o choque da realidade:

> - Percepção dos problemas: inclui os problemas percebidos, o desagrado em relação ao horário e as queixas físicas e psicológicas, nomeadamente, o cansaço, o stress, as angústias e as frustrações.
> - Mudanças de comportamento: remete para as mudanças de comportamento profissional operadas nos professores e desencadeadas por pressões externas.
> - Mudança de atitudes: abrange as alterações no sistema de ideais e de crenças do docente. Estas mudanças operacionalizam-se na aceitação de medidas mais conservadoras em detrimento de outras mais progressistas no que diz respeito aos métodos de ensino.
> - Mudança de personalidade: reporta-se às variações do domínio da estabilidade emocional e no autoconceito.
> - Abandono da profissão: é o indicador máximo do choque com a realidade. O grau de desilusão é tão sério que a única solução é o abandono da profissão.

Os docentes, no início da sua prática profissional, encontram inúmeros constrangimentos (isto é, se o *choque com a realidade* ocorre); torna-se muito importante compreender o porquê, relacionando as suas causas, para assim se poder estabelecer uma estratégia de intervenção, com vistas à sua minimização ou erradicação.

Segundo Veemann (1988, p. 40), os fatores que desencadeiam o “choque da realidade” são variados e podem se apresentar nas instituições de formação, nas escolas e nos próprios professores.

Veenman (1988, p. 41) apresenta causas pessoais e causas situacionais. No que concerne às causas pessoais:

> ✓ A escolha equivocada da profissão – as necessidades que não se podem satisfazer na profissão docente podem conduzir a desilusões e insucessos;
> ✓ Atitudes impróprias e características pessoais inadequadas – provocando o "choque com a realidade".

Veenman (1988, p. 41), em relação às causas situacionais, salienta:

> ✓ Afastamento da formação profissional – os professores principiantes, usualmente queixam-se de que os programas de formação de professores são demasiado teóricos e com uma relevância limitada para a prática na sala de aula. Mencionam ainda que os formadores de professores estão demasiadamente afastados da realidade diária das escolas e que a distância entre a formação do professor e as escolas pode ser cada vez maior;
> ✓ Uma situação escolar problemática: a) relações autoritárias, burocráticas e hierárquicas; b) estruturas organizativas rígidas; c) corpo docente inadaptado e insuficiência de materiais e recursos, d) ausência de objetivos educacionais expressamente estabelecidos; e) isolamento no local de trabalho; f) pais que enaltecem a transmissão de conhecimentos; g) alunos habituados a um estilo de ensino autoritário; i) multiplicidade de tarefas que um professor tem de cumprir.

Enumeradas as possíveis causas do "choque da realidade", é importante perceber que tipos de problemas encontram os professores no início da sua atividade profissional. De acordo com Veenman (1988), por estes motivos, as instituições de formação de professores não podem nem devem permanecer indiferentes, ignorando os problemas que os alunos enfrentam nos primeiros anos de atividade docente.

A fase de transição de aluno a professor – compreendida geralmente pelos três primeiros anos de magistério – constitui uma importante etapa do desenvolvimento profissional dos professores. É comum nesse período o sentimento de insegurança, medo e de despreparo profissional, geralmente relacionado, entre outros fatores, ao distanciamento entre a teoria vivenciada nos cursos de formação e o dia a dia da cultura escolar.

Embora o processo de transição do "ser estudante" para o "ser professor" já tenha se iniciado durante a formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e de prática de ensino, alguns autores – como já apresentado – defendem

que, neste período, a relação que os alunos dos cursos de licenciatura mantêm com o campo profissional da docência é de caráter exógeno, visto que eles ainda não se constituíram efetivamente como profissionais.

É somente no período de sua inserção profissional na docência que esses novos professores enfrentarão, pela primeira vez, a realidade cotidiana de uma atividade de trabalho na qualidade de professores plenamente qualificados.

Simon Veenman (1988) é considerado um clássico na literatura sobre a temática dos professores iniciantes, pois o autor realizou uma revisão das investigações já efetuadas nesta área, desde 1960, em vários países, escolhendo os vinte e quatro problemas ocorridos com maior frequência.

Nesta listagem, destacam-se a disciplina na sala de aula, a multiplicidade de funções e a falta de apoio e orientação como os problemas mais evidenciados nesta revisão. Salienta-se o problema da *disciplina na sala*, fato que, como menciona Veenman (1988), merece alguma reflexão, visto que este conceito de disciplina é ambíguo, podendo assumir significações distintas para os diferentes sujeitos.

Veenman (1988) salienta o fato de os docentes sentirem que não recebem o apoio e a orientação necessários. Outro dado útil é que cerca de 90% dos professores principiantes se sentem exaustos e consideram o ensino uma profissão desgastante.

Nesse sentido, Maria Regina Guarnieri (1996) advoga a ideia de que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor; ou seja, o aprendizado da profissão, a partir de seu exercício, possibilita configurar como vai sendo construída a função docente.

A partir de pesquisa realizada com professoras iniciantes, Guarnieri (1996) busca identificar elementos que contribuam para a compreensão dos processos de “aprender a ensinar”, ao examinar, por meio de estudo exploratório e de estudo de caso, o que ocorre com professoras ao iniciar sua carreira docente, focalizando o que pensam, o que sentem, como avaliam sua inserção nas escolas.

Guarnieri (2005, p. 385-386) afirma:

> [...] é possível identificar alterações nos ideais sobre a profissão construídos **pelas iniciantes** durante a formação inicial e o processo anterior de escolarização, quando deparam com a cultura escolar, com as condições adversas de seu ambiente de trabalho, permeado por relações hierárquicas e burocráticas que dificultam a partilha de dificuldades, dúvidas e problemas. Também é possível constatar

> dificuldades das professoras iniciantes em lidar com situações relativas ao ensino na sala de aula [...] as principiantes não sabem selecionar, organizar, priorizar os conteúdos a serem ensinados, escolher procedimentos para transmitir a matéria, selecionar atividades para os alunos, avaliar a classe, cuidar da organização e correção dos cadernos dos alunos, trabalhar com alunos que apresentam dificuldade para aprender, usar a lousa corretamente, distribuir durante um dia de aula os diferentes componentes curriculares. Tais dificuldades indicam que há aspectos do trabalho do professor que parecem ser melhor percebidos **pelas principiantes somente a partir da atuação**, não sendo focalizados durante a formação inicial.

Frente ao exposto pelas especialistas, nesta transição “de aluno” a profissional docente, o pesquisador Veenman (1988) fala de corte/distanciamento, *choque de realidade*; trata-se, portanto, de uma passagem complexa, de sentimentos ambíguos, de grandes desafios e aprendizagens sobre si mesmo e sobre o que é ser professor.

Retomando o conceito “choque com a realidade”, Veenman (1988, p. 41) afirma:

> Este conceito de choque indica o corte que se dá entre os ideais criados durante a formação inicial e a rude realidade do dia-a-dia numa sala de aula, não podendo, pois, circunscrever-se a um período limitado de tempo; trata-se, antes, de um processo complexo e prolongado.

Silva (1997, p. 53) afirma que este acesso de jovens ao exercício do magistério em uma sociedade que está em mudança constante é um período latente de diversas dificuldades, desordens e até mesmo de frustrações, “podendo provocar uma crise de identidade”, por ainda não se identificar como um profissional de educação que, até um dia atrás, ainda se identificava como aluno. Ao ingressar na carreira docente, as exigências da sociedade começam a aparecer no que se refere às suas responsabilidades como profissional, representando o “choque com a realidade”.

Cecília Meirelles (2001, p. 131-132) analisou o verdadeiro valor da educação e da formação dos profissionais, inclusive a época de conclusão nos antigos cursos normalistas, questionando se estas normalistas estariam preparadas principalmente para lidar com as crianças pequenas:

> [...] essas jovens chegam à formatura sem a visão do problema que as espera, sem compreensão, nem intuição, nem paixão pela psicologia infantil, para a qual, no entanto, terão de constantemente apelar. Falta de vocação? Falta de estímulo? Orientação defeituosa? Não se sabe. Mas é alguma coisa que interessa, e em que se deve pensar.

Luciana Esmeralda Ostetto (1997, p. 14) é outra autora que aborda a importância desse profissional de Educação Infantil também nas creches, que agora integram o sistema de ensino:

> [...] profissional que poderia dar conta desta função pedagógica apregoada era sem dúvida o professor, pois além de já possuir um estatuto legitimado de profissional da educação, sua presença crescia em instituições de atendimento à faixa de quatro a seis anos. Por que não trazê-lo para trabalhar com crianças de zero a três anos? Se tanto creche como pré-escola eram consideradas, na prática, espaços pedagógicos, nada mais natural que o professor fosse seu agente.

Francisco Carlos Franco (2000, p. 34) também mostra os primeiros problemas na carreira inicial deste profissional no que se refere às suas práticas como profissional:

> 1) Problemas em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando as etapas de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo a ser desenvolvido;
> 2) Problemas com a disciplina dos alunos e com a organização da sala de aula.

Se Franco (2000) apresenta os problemas, o autor Phillippe Perrenoud (2002, p. 12) traz dez pontos a serem considerados neste início de carreira, que podem elucidar a nossa discussão quando estamos tratando destes jovens adultos que ingressam na carreira docente, considerando, o que sentem, pensam, quais são seus problemas, mas também o que podemos atenuar.

> 1) Está entre duas identidades, o de ser aluno e de assumir-se como professor;
> 2) O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, embora eles reduzem com a experiência e com a confiança;
> 3) Precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver seus problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira;

> 4) A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão;
> 5) Passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que "joga" com um número crescente de bolas;
> 6) Geralmente se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos;
> 7) Está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional;
> 8) Não consegue se distanciar do seu papel e das situações;
> 9) Tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por ele;
> 10) Mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com incompetência sim com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera.

Perrenoud (2002) apresenta questões complexas que cercam o profissional, considerando a sua adaptação, as relações pessoais entre pares, o processo de planejamento, organização de aula, entre outros elementos que acima foram apresentados, subsídios estes que estão diariamente no contexto da escola e da vida particular do nosso professor iniciante, mas muitas vezes apresentando um processo solitário, gerando uma enorme insegurança, uma vez que o iniciante não sabe a quem recorrer ou com quem partilhar suas primeiras vivências e experiências.

Por outro lado, este processo conflituoso, instável, inseguro inicial pode levar a algumas reflexões sobre a própria construção de identidade profissional. Para Perrenoud (2002, p. 14), este processo de indagação e insegurança pode, neste começo da carreira, trazer possibilidades de alteração deste cenário, pois,

> [...] favorece a tomada de consciência e o debate... Enquanto os profissionais experientes não consideram ou nem percebem mais seus gestos cotidianos, os estudantes medem o que supõem ser serenidade e competência duramente adquiridas. [...] a condição de principiante induz, em certos aspectos, a uma disponibilidade, a uma busca de explicação, a um pedido de ajuda, a uma abertura à reflexão.

Tais inseguranças e dificuldades apontadas no início da carreira podem vir acompanhadas de ponderações sobre o desvelar do profissional e da profissão escolhida, quando ocorre a “tomada de consciência”. Maria Helena Cavaco (1999, p. 168) afirma que este quadro apresentado traz o sujeito para o “processo de descoberta”, analisando

> [...] que se podem valorizar as situações de inquietação, de questionamento, por que são potencialmente favoráveis à **produção criativa de coisas**, **de ideais, de novas representações.** Constituem passagens, momentos em que há que se esclarecer o que é problemático a fim de reduzir a consciência de desordem e de perda de sentidos, para que as pessoas se apropriem conscientemente do seu poder de intervir naquilo que lhes diz respeito.

Ao investigar o processo de socialização profissional de professores iniciantes, Huberman (1995), Guarnieri (1996), Nóvoa (1995), Silva (1997), Veenman (1988), assim como outros, analisam que estes, apesar das dificuldades enfrentadas no início da carreira, tentam, de todas as formas, permanecer nela e realizar um bom trabalho, embora nem sempre sejam bem-sucedidos. Nono e Mizukami (2006, p. 387) afirmam:

> O gosto de educar crianças e jovens, a vontade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade e a constatação de que a profissão admite autonomia de pensamento e de ação a quem a desempenha são motivações para que o **professor iniciante** continue a investir na carreira, tão relevantes, ou mais, que a necessidade de obter um salário.

O que podemos salientar é que as dificuldades, questionamentos, crises, dilemas desta profissão escolhida e trilhada ao “longo” da licenciatura plena começa a aparecer no exercício da profissão escolhida. Se há pouco ele(a), futuro(a) professor(a), transitava nos espaços coletivos da universidade e do estágio com os futuros alunos, ao concluir o curso – da noite para o dia, como Maria Celeste Marques Silva (1997) mencionou –, todos os encargos lhe são impostos, deixando-o sem saber o que fazer e por onde começar.

Apesar de o início da carreira ser considerado, pela maioria dos investigadores, como o período potencialmente mais problemático da vida

profissional, este não tem alcançado a devida atenção dos órgãos da tutela e, em particular, das instituições dedicadas à formação de professores.

José Esteve (1999) aponta que, a estas causas apresentadas, a do “mal-estar” está intimamente ligada à formação e à distância das discussões na formação inicial com a realidade da sala de aula. Os indicadores do “mal-estar docente” se dividem em dois grupos: aqueles relacionados com o contexto em que se exerce a docência e a prática em sala de aula.

Os fatores relativos às condições em que se desempenha a docência se referem à alteração da função e acréscimo das cobranças que são lançadas aos docentes em decorrência de mudanças nos agentes tradicionais de socialização, especialmente as famílias, e do aparecimento de outros agentes formativos como as grandes mídias (televisão e internet).

Segundo Esteve (1999, p. 37),

> A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. [...] os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas no sistema de ensino [...].

Esteve (1999, p. 98) alerta que seu estudo que não tem o objetivo de identificar a *autocomplacência,* mas de apresentar algumas colocações que ele considera básicas para a compreensão deste processo do mal-estar docente, que compreendemos relevante para estes profissionais iniciantes, ainda que o autor não tenha mencionado esta preocupação em seus escritos:

> 1) A de ajudar os professores a eliminar o desajustamento. Se as circunstâncias mudaram, obrigando-os a repensar o papel como professores, uma análise precisa da situação em que se encontram ajuda, sem dúvida, a dar respostas mais adequadas às novas interrogações. Provavelmente, muitas questões são de difícil solução no âmbito da actuação individual de um professor isolado, mas, mesmo neste plano, um conhecimento mais exacto de problema pode contribuir para evitar o desajustamento.
> 2) O estado de influência da mudança social sobre a função docente pode servir como chamada de atenção à sociedade, para que compreenda as novas dificuldades com que se debatem os professores. Um elemento importante no desencadear do mal-estar docente é a falta de apoio, as críticas e a demissão da sociedade em

> relação às tarefas educativas, tentando fazer do professor o único responsável pelos problemas de ensino, quando estes são problemas sociais que requerem soluções sociais.
> 3) Só a partir do estudo do modo como a mudança social gera o mal-estar docente, é possível traçar linhas de intervenção que superem o domínio das sugestões, situando-se num plano de acção coerente, com vista à melhoria das condições em que os professores desenvolvem o seu trabalho. Para isso é preciso actuar, simultaneamente, em várias frentes: formação inicial, formação contínua, material de apoio, relação responsabilidades-horário de trabalho-salário.

Para um professor iniciante, a entrada no mundo do trabalho não é fácil, visto que a esta transição de aluno a professor, por vezes, estão também relacionadas alterações no modo de vida, alterações familiares, geográficas.

Considerando o exposto, Veenman (1988) assenta que apesar dos diferentes programas de formação de professores e dos diferentes locais de trabalho, os problemas dos professores iniciantes são semelhantes. Os problemas demonstram que estes não podem ser atribuídos apenas às características pessoais dos professores iniciantes, à natureza do local de trabalho e às diferenças existentes nos programas de formação de professores.

Outros fatores, como a tarefa de ensinar a um grupo de alunos o estatuto da profissão docente, a ausência de um corpo codificado de conhecimentos especializados, a organização tradicional da escola (impedindo a ajuda e apoio mútuo) e a entrada repentina na profissão, são essenciais e pertinentes quando se procura remediar e solucionar os problemas dos profissionais docentes iniciantes.

O que podemos identificar é que socialmente se espera muito dos profissionais de educação, muitas vezes com condições mínimas para o exercício de sua profissão, notadamente do professor iniciante, podendo desencadear o mal-estar docente.

CAPÍTULO 3 – O PRIMEIRO ANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

> Pergunto-te onde se acha a minha vida. Em que dia fui eu. Que hora existiu formada de uma verdade minha bem possuída. Vão-se as minhas perguntas aos depósitos do nada. E a quem é que pergunto? Em quem penso iludida por esperanças hereditárias? E de cada pergunta minha vai nascendo a sombra imensa que envolve a posição dos olhos de quem pensa. Já não sei mais a diferença de ti, de mim, da coisa perguntada do silêncio da coisa irrespondida. (MEIRELES, 2001, p. 35).

3.1 Contexto da pesquisa e participantes

Para o levantamento e identificação dos sujeitos que seriam pesquisados buscamos a utilização do formulário de sondagem (Apêndice B) para as alunas e alunos que estavam concluindo o curso de Pedagogia de uma universidade de grande porte da cidade de São Paulo, no ano de 2012, de duas unidades localizadas na região Oeste e Norte da capital, nos períodos manhã e noturno, que pudesse identificar, a partir deste primeiro levantamento, por meio dos formulários, quem "nunca" tivera experiência na docência durante a graduação, exceto o estágio obrigatório durante a formação inicial.

Sobre formulários, Marconi e Lakatos (1996) afirma que eles consistem em um conjunto de questões que são perguntadas e anotadas por um entrevistador durante uma entrevista face a face. Só se tornaram questionários por meio dos métodos de comunicação utilizados. Deste modo, o fato de uma lista de questões ser chamada de formulário, vai depender do método da comunicação utilizado. Os autores vão considerar os métodos de comunicação por telefone, pessoalmente, entre outros.

Conforme Tabela 3, realizamos o levantamento com sete turmas de Pedagogia de uma universidade da cidade de São Paulo, por meio do formulário impresso e eletrônico (e-mail), que permitiu identificar e traçar, por meio de uma amostragem, as suas experiências docentes ou não desses sujeitos durante a graduação.

Foram entregues os formulários pessoalmente para as duas primeiras turmas do noturno da região Norte, que estão serão apresentados como turma **A** e **B** e as outras turmas **C**, **D**, **E**, **F** e **G** por e-mail, pois, com o encerramento do semestre, os

alunos estavam festejando a conclusão do curso superior. Temos um total de sete turmas que estavam concluindo o curso de Pedagogia no ano de 2012. O período de coleta destes formulários foi realizado no mês de junho do ano de 2012.

Na primeira separação dos formulários identificamos quais eram os alunos e alunas que ainda não tiveram nenhuma experiência docente na educação infantil, mas somente o estágio supervisionado obrigatório pela LDB 9.394/96.

Estas turmas foram escolhidas para a sondagem devido à proximidade que existia entre nós. Foram meus alunos durante a graduação no 3º, 4º e/ou 5º semestre de duas unidades localizadas em São Paulo.

Para coleta destas primeiras informações via formulários, foi necessário o encaminhamento por meio das redes sociais também, pois alguns endereços eletrônicos estavam com erros. A devolutiva com maior resultado quantitativo de formulários respondidos foi a daqueles entregues pessoalmente.

Este formulário solicitava dados pessoais, bem como informações sobre sua experiência ou não durante a graduação, em específico na Educação Infantil e quanto tempo de atuação, conforme Apêndice B.

Para a compreensão e visualização deste processo realizado com as turmas apresentamos, na Tabela 3, as informações extraídas dos formulários e o cruzamento dos números de alunos matriculados destas turmas regulares.

A apresentação destes dados levantados com as sete turmas investigadas são informações relevantes, pois contribuíram para o andamento e desenvolvimento desta pesquisa, assim como a identificação e acompanhamento destes sujeitos para a realização da pesquisa.

Tabela 3 – Alunos matriculados

CURSANDO PEDAGOGIA	TURMA A	TURMA B	TURMA C	TURMA D	TURMA E	TURMA F	TURMA G	**TOTAL**
Número de alunos (as) por turma	65	50	63	52	51	56	38	**375**
Masculino	01	03	01	00	01	02	00	08
Feminino	64	47	62	52	50	54	38	367

Fonte: elaboração da autora

Tabela 4 – Dados[9] extraídos do Formulário 1 – Apêndice B

FORMULÁRIOS RESPONDIDOS

Cursando Pedagogia	Turma A	Turma B	Turma C	Turma D	Turma E	Turma F	Turma G	**TOTAL[10]**
Masculino	00	01	00	00	00	00	00	**01**
Feminino	42	31	09	04	06	08	00	**100**
Magistério	07	04	00	01	01	00	00	**13**
Com experiência no EF I (Estágio remunerado)	04	04	04	02	01	04	00	**19**
Com experiência na Educação Infantil	24	23	03	02	03	04	00	**59**
Sem experiência docente na Educação Infantil	12	06	02	02	02	01	00	**25**

Fonte: elaboração da autora

Foi identificado neste primeiro levantamento que a maioria dos 375 formandos 2012 já possuía experiência docente antes da conclusão do curso.

Dos 101 formulários respondidos, **25** alunos(as) não tiveram nenhum tipo de experiência durante a graduação na educação infantil, foco desta pesquisa.

Destes 25 alunos(as), treze mencionaram ter habilitação para o Magistério no âmbito do Ensino Médio.

Os 25 alunos(as) apontados "*sem experiência*" docente durante a formação inicial foram os sujeitos em potencial de nossa pesquisa.

Foi realizado contato depois do término da graduação para identificar, destes 25 sujeitos, quais destes estariam em seu primeiro ano de exercício da profissão docente na educação infantil (0 a 5 anos em creches e pré-escola da rede pública e ou privada).

Obtive retorno por e-mail de **dezessete** sujeitos; cinco destes não estavam ainda trabalhando na Educação e buscavam oportunidade de trabalho. Identificamos apenas oito sujeitos trabalhando em específico na educação infantil, os outros quatro estão trabalhando em outras áreas da Educação – projetos sociais (2), Ensino Fundamental I, Educação Especial. Dos **oito** profissionais docentes que

[9] Coleta dos dados no ano de 2012.

[10] Alguns alunos se repetem nos dados por possuir experiência durante a graduação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. No total, foram respondidos 101 formulários.

atuavam na Educação Infantil sem experiência docente anterior, **quatro** deram retorno concordando em realizar a pesquisa.

Em prosseguimento foi elaborado o instrumento de pesquisa que permitisse gerar os dados necessários a analise em curso.

Foi agendado o **primeiro**[11] encontro presencial e individual com cada uma das quatro professoras pesquisadas para entrega do termo de consentimento, pois até o momento da pesquisa as conversas foram tratadas por endereço eletrônico e fazia-se necessário a explicação do andamento do estudo. Foi entregue também um **questionário.**

De acordo com Severino (2007), o questionário é um conjunto de perguntas, que a pessoa lê e responde sem a presença necessariamente de um entrevistador. Ele pode ser enviado via correio, fax, internet, etc., sendo devolvido, geralmente pela internet ou pelo correio.

O questionário é um conjunto de perguntas, que a pessoa lê e responde sem a presença de um entrevistador. Ele pode ser enviado via correio, fax, Internet, entre outros, sendo devolvido, geralmente, pelo correio.

Para Severino (2007, p. 125-126) questionários são:

> Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas; podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso as respostas serão escolhidas dentre as opções pré-definidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal. De modo geral, o questionário deve ser previamente testado (pré-teste) mediante a sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina, o que permite ao pesquisador avaliar e, se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo.

O objetivo do primeiro encontro presencial era pôr os sujeitos a par dos passos e da finalidade da pesquisa, mas identifiquei que, a cada encontro com cada uma das quatro professoras, elas começaram a discorrer sobre as questões que

[11] O primeiro encontro (presencial) ocorreu no segundo semestre de 2013.

circundavam aquele momento de suas profissões, como profissional docente da educação infantil. Estes dados relevantes são apresentados no próximo item.

Diante do exposto para a coleta de dados, segundo Severino (2007, p. 124), pode-se usar: entrevistas, **questionário**s, **formulários**, entrevista, **entrevistas não diretivas**, entrevistas estruturadas, história de vida, além de observação participante e análise de conteúdos, entre outros. A escolha do método e técnica utilizada depende do objetivo da pesquisa, dos recursos financeiros disponíveis, da equipe e elementos no campo da investigação.

Elegemos três técnicas para atender os objetivos do estudo: num primeiro momento de sondagem, o formulário; já selecionados os sujeitos, questionário e, em nosso caso, para complementar os dados dos questionários levantados, as entrevistas não diretivas**.** Para tal foi necessário ajustar metodologicamente o questionário com a entrevista não diretiva, sem sobrepor; mas um trabalho em consonância com os dados.

Severino (2007) dá o nome de entrevistas **não diretivas**.

A entrevista não diretiva possui vantagens e limites que devem ser ponderados pelo pesquisador, como: profusão de dados que devem ser reduzidos; interferências emocionais e a tendência do entrevistado se posicionar frente a todas as situações relatadas. A vantagem do contato imediato com questões relevantes pode aprofundar a significação dos fenômenos que estão sendo estudados.

O entrevistador não formula perguntas, apenas sugere o tema geral em estudo, levando o entrevistado a um processo de reflexão sobre o tema; não dirige o entrevistado, apenas guia; desenvolve e aprofunda os pontos que coloca espontaneamente; facilita o processo de entrevista, retomando o tema na possibilidade de esclarecer ou aprofundar as ideias do entrevistado; evita atitudes autoritárias ou paternalistas; manifesta cooperação e esclarece dúvidas.

Neste caso, como foi o primeiro encontro presencial com as professoras entrevistadas, ajustei a devolutiva do questionário para a formulação e envio do segundo por e-mail.

Para a elaboração do segundo questionário[12] (cf. Apêndice D, contém 27 perguntas sendo elas “abertas” e “fechadas”) foram considerados os dados do

[12] Questionário encaminhado por endereço eletrônico no segundo semestre de 2013 depois do primeiro encontro presencial

primeiro questionário aplicado presencialmente e alguns elementos que foram registrados neste primeiro encontro presencial (individual), entrevista não diretiva. Estes dados permitiram, a partir da técnica de pesquisa questionário, direcionar o trabalho.

Depois da devolutiva do questionário 2 (endereço eletrônico), agendamos o segundo encontro presencial com base na técnica de pesquisa entrevista não diretiva, conforme citado acima, para retomarmos algumas considerações do referido questionário. Os encontros individuais[13] ocorreram alternadamente em dias diferentes, conforme disponibilidade das professoras pesquisadas.

Os procedimentos metodológicos e a eleição das técnicas de pesquisa foram fundantes para a efetivação desta pesquisa, pois permitiram o domínio e manuseio da metodologia de pesquisa no processo de investigação e coleta de dados.

3.2 Quem são as professoras pesquisadas?

> Meus dias foram àquelas romãs brunidas repletas de cor e sumo e doçura compacta. Foram àquelas dálias, redondas colmeias cheias de abelhas, de vento e de horizontes. Meus dias foram àquelas negras raízes escravas, caminhando por humildes subterrâneos. Foram aquelas rosas duramente construídas e logo sopradas por lábios displicentes. Ah! meus dias foram aqueles sóbrios cactos de raríssima flor encravada em coroas de espinhos. Meus dias foram estes altos muros robustos, este peso de enormes pedras, este cansado limite, onde pousavam solidões, palavras, enganos com o brilho, a inconstância desta incerta borboleta. (MEIRELES, 2001, p. 27)

O objetivo deste item é apresentar e analisar os dados coletados nos dois questionários (Apêndice C e D), assim como as duas entrevistas não diretivas com as quatro professoras pesquisadas.

Para o início deste capítulo faremos apresentação de cada uma delas conforme quadro abaixo.

[13] Segundo encontro presencial: Entrevista não diretiva, coleta de dados no mês de novembro de 2013.

Quadro 2 – Identificação dos professores atuantes – dados coletados sobre o tempo de atuação em Educação Infantil (outubro de 2013)

IDENTIFICAÇÃO DAS PESQUISADAS	ANTÔNIA	LUCIANA	JUDITE	CARINA
IDADE	23	21	29	25
NATURAL	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo
MASCULINO				
FEMININO	X	X	X	X
TRABALHO/EMPREGO ANTERIOR	Analista de tráfego – AES Eletropaulo	Call Contact Center operadora	Babá	Assistente administrativo
LOCAL DE TRABALHO	Colégio Particular	Colégio Particular	Colégio Particular	Colégio Particular
FORMAÇÃO 1	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio
FORMAÇÃO 2	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
INSTITUIÇÃO PARTICULAR	X	X	X	X
CARGO	Professora 2	Professora de Educação Infantil	Professora	PDI Professora de Desenvolvimento Infantil
TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	7 meses	8 meses	5 meses	10 meses
TEMPO DE INSTITUIÇÃO	7 meses	8 meses	5 meses	10 meses
CARGA HORÁRIA DE TRABALHO	25 horas semanais	25 horas semanais	45 horas semanais	40 horas semanais
QUANTAS TURMAS/CLASSES	01	01	01	01
QUANTOS ALUNOS	10	05	15	20
FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS/AS	3 anos	2 anos	1 ano e 5 meses	2 anos e 6 meses
PÚBLICA/PRIVADA	Privada	Privada	Privada	Privada

Fonte: elaboração da autora

A idade média das professoras pesquisadas é de 25 anos, todas são jovens, do gênero feminino e sem filhos, com experiências distintas antes de ingressarem como profissional docente no nível de ensino da Educação Infantil.

Mas quem são elas? Faremos uma breve apresentação.

Durante os encontros virtuais ou presenciais revelaram alegrias e inseguranças e frustrações frente à escolha da carreira; demonstraram, durante as falas, o prazer em ter optado pela carreira do Magistério como profissional docente da Educação Infantil, mas revelaram os problemas, as dúvidas, a insegurança e as dificuldades encontradas neste primeiro ano como professoras.

As dificuldades não eram especificamente com as crianças, mas frente a sua formação, a relação com os pares e a instituição escolar. Em momento algum denotaram em suas falas e escritas a vontade de desistir de serem professoras, mas elas têm clareza de que para ser profissional docente de Educação Infantil é necessária uma boa formação.

A respeito das alegrias, principalmente no trato e na relação com as crianças, todas as quatro professoras pesquisadas deixaram claro o prazer que é trabalhar com “criança pequena” e, claro, ter concluído também a universidade no curso de Pedagogia.

Colocaram como a criança é realmente interessante, sensível e alegre. Por muitas vezes pensaram em desistir ou mudar de escola, mas todas as vezes que se lembravam de cada rostinho, não achavam justo deixá-las.

A **professora Judite** fala: “Sabe esta turma que eu peguei... já tinha trocado de professora algumas vezes, mas percebi que isto era normal na escola, havia muito rodízio de professor”.

Sobre a conclusão do curso, a **professora Judite** fala do orgulho que ela é para a família, por ser a primeira com nível superior na família:

> Sabe professora a minha família sempre viveu na roça, lidando no campo, os meus três irmãos estudaram o Ensino Médio, o meu pai não estudou, mas sabe muito bem fazer cálculos e minha mãe já falecida há três anos cursou até o antigo 4º ano primário.

A **professora Luciana** relata:

> Sou de uma família pequena. Vivo com a minha mãe que concluiu o Ensino Médio, tenho um irmão pequeno de 3 anos; o meu pai também concluiu o Ensino Médio, mas não mora conosco, pois os meus pais se separaram e fico feliz em ter terminado a faculdade.

A **professora Carina** conta que seus pais concluíram o primeiro grau, têm uma irmã de quatro anos e ela já é formada na graduação.

E a **professora Antônia** relata sobre sua formação e família:

> Bom, “prô”, a minha mãe é formada em Direito e leciona no curso, o meu pai é formado em Administração e o meu irmão também se formou em Administração. Eu achei que não seria mais professora, pois na época tentei concluir o Magistério (ensino médio), mas desisti do curso, e agora sou formada em pedagogia e já sou professora.

Analisando os escritos apresentados pelas professoras entrevistadas, elas registraram a importância da sua formação no curso de Pedagogia dentro do contexto subjetivo de cada família, deixando claro o quanto foi importante a conclusão do ensino superior não somente para elas como realização pessoal e profissional, mas para os seus entes familiares, muitos destes sem a oportunidade de acesso a universidade. A pesquisadora Maria da Conceição Moita (1992, p. 114-115), sobre este processo de formação e relação com a vida, apresenta:

> Compreender como cada pessoa **se formou** é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

As quatro professoras pesquisadas querem continuar na Educação A **professora Carina** relatou que pensa em mudar de nível de ensino, mas não tem certeza ainda:

> Não sei se vou mudar de idade de crianças, sabe, pois nesta escola que trabalhei a gente não tem muita liberdade para criatividade, novas propostas, mas também não quero que esta experiência seja única na Educação Infantil; pode ser que em outra escola seja mais interessante, não quero desistir, mas às vezes é difícil.

As **professoras Antônia**, **Judite** e **Luciana** deixaram claro que querem sim, e com certeza, permanecer na Educação Infantil pois, mesmo com as dificuldades neste início de carreira, acreditam que no próximo ano será mais tranquilo.

Aqui apresentamos brevemente algumas considerações identificadas durante o processo da pesquisa nas entrevistas não diretivas dos encontros presenciais.

3.3 Que dizem sobre o primeiro ano de docência na Educação Infantil?

Este item do capítulo tem por objetivo apresentar o que pensam e dizem as quatro **professoras pesquisadas**: **Antônia**, **Carina**, **Judite** e **Luciana** sobre o seu primeiro ano de docência na Educação Infantil na cidade de São Paulo no ano de 2012.

Na apresentação dos encontros e dos dados individuais utilizamos **pseudônimos** para apresentação das falas/escritos das professoras, conforme Quadro 2, anteriormente apresentado, justamente para fazer referência aos nossos encontros. Primeiro para não apresentar nenhum tipo de juízo de valor frente às respostas e também porque identificamos na fala das professoras pesquisadas **Antônia**, **Carina**, **Judite** e **Luciana** que elas estavam inseguras, com receio de errar, pois nunca participaram de uma pesquisa e principalmente em Educação.

Sobre este receio em participar da pesquisa, as **professoras Carina e Judite** falaram: “Nossa, professora, que medo de fazer ou falar algo errado na sua pesquisa, a gente pode conversar um pouco antes?”.

Professora Antônia: “Nossa, estou me sentindo importante (risos). Ah, professora, que bom poder conversar um pouco, faz uma falta a graduação, mas vou fazer uma pós”.

A **professora Luciana**: “Espero poder ajudar”.

Foi a partir destas falas que fizemos a opção metodológica de incluir na pesquisa as entrevistas não diretivas, conforme citado no capítulo anterior. Esta técnica de pesquisa permite aos sujeitos da pesquisa discorrerem sobre a temática, conforme Severino (2007).

Como primeiro resultado, foi possível analisar que as quatro professoras pesquisadas que estão na Educação Infantil trabalham com crianças de zero a três anos, considerada nesta primeira etapa da Educação Básica como Creche, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) e todas estão em instituições particulares ou conveniadas.

Todas elas realizaram o Ensino Médio regular e sinalizaram que a primeira pergunta ao buscar no mercado de trabalho as escolas de Educação Infantil é se a formação delas compreendia somente a licenciatura de Pedagogia. E que atualmente dividem os espaços coletivos com profissionais que não possuem nível superior, mas têm o antigo Magistério.

A LDB 9.394/96, em seu Artigo 62[14], estabelece:

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

[14] Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013.

> e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental**,** a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 35).

Das quatro professoras pesquisadas, duas relataram que tiveram dificuldades em conseguir uma oportunidade na Educação, e que, por muitas vezes, tiveram vontade de regressar para o trabalho anterior, pois tinham como comprovar experiência, contrário ao da educação. Mas o objetivo, depois da conclusão do curso de Pedagogia, era ingressar na carreira do Magistério.

No entanto, muitas vezes a ausência da experiência e até a idade não permitiu o acesso tranquilo ao mercado de trabalho, como relatam duas professoras:

A **professora Carina** afirma:

> Como ter experiência se não é oferecida uma oportunidade, como serei professora, então? Só consegui minha oportunidade de trabalho porque era voluntária nesta mesma Instituição que atuo hoje como Professora.

Já a **professora Luciana** relata:

> Nossa, como foi difícil conseguir a minha primeira oportunidade. Preferi ficar em uma escola menor com um número menor de alunos, pois como estou começando, preciso aprender muito ainda, e acho que com uma turma pequena é mais fácil.

Esta ausência de “experiência” docente apresentada pelas professoras se contradiz quando olhamos a Tabela 3 apresentada anteriormente, sobre o número de alunos ainda não concluintes na Pedagogia que possuem “experiência” docente durante a sua formação inicial. Neste caso, a experiência solicitada pelas instituições empregadoras está relacionada à prática pedagógica do docente relacionando teoria e prática.

Prática pedagógica esta que é o fazer diário do profissional docente, que depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos principalmente nos cursos de formação inicial, mas essencialmente depende das observações diárias que o professor faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da escola, da sociedade e da reflexão diária que impõe todo trabalho pedagógico na dialética entre teoria e prática.

Sobre esta relação teoria e prática, a pesquisadora Maria Regina Guarnieri (2005) apresenta como uma das implicações na vida do professor iniciante esta dialética. O professor aprende a partir do exercício da profissão, o que não significa dicotomizar teoria e prática, ou seja, desconsiderar o papel da formação, ou dizer

que a prática em si e por si mesma, ou mesmo que a prática não esteja repleta de princípios teóricos.

> Considerando-se a relação teoria-prática, nota-se que a prática mediatiza a relação do professor com a teoria, o que implica um movimento de superação de adesão acrítica às teorias e aos modismos pedagógicos. A teoria, por sua vez, mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente. (GUARNIERI, 2005, p. 12).

Diante do exposto, compreendemos que é necessária a articulação da empregabilidade com a experiência exigida do profissional docente iniciante, mas, para que isso ocorra tranquilamente, as instituições formadoras e empregadoras precisam trabalhar em consonância entre teoria e prática.

Na sequência apresentamos os dados obtidos desta pesquisa por meio de eixos de análises, considerando as informações dos dois questionários e dos dois encontros individuais conceituados metodologicamente como entrevistas não diretivas. A partir destes relatos e escritos, foi elaborado um roteiro para nos orientar sobre quais eram as perguntas necessárias a serem submetidas às professoras pesquisadas. Este levantamento nos deu subsídios para uma reflexão sobre o exercício destes sujeitos em seu primeiro ano na docência.

Foi encaminhado por endereço eletrônico para as professoras pesquisadas o Questionário 2 (cf. Apêndice D), com **27** questões que visavam identificar, conforme o referencial teórico utilizado, quais são os dilemas, desafios e expectativas neste primeiro ano da docência. Tal escolha se deu com o objetivo de tentar verificar quais são os reais conflitos neste primeiro ano da docência.

Foi obtido o retorno de 100% dos questionários (Questionário 2) enviados às professoras pesquisadas, e realizado o processo de separação, análise e apresentação dos eixos de análises com os dados escritos e colhidos, juntamente com o oral que foi registrado nos encontros, pois muito nos foi revelado sobre esta transição de aluno(a) a professor(a).

O segundo encontro presencial teve por objetivo conversar sobre o questionário enviado, retomando este processo no primeiro ano da docência na Educação Infantil e seus desafios desde os primeiros dias até “hoje”, completando “quase” um ano como profissionais da Educação Infantil.

3.3.1 Eixo 1[15]: O que a formação ofereceu sobre a Educação Infantil

Quando questionadas sobre os processos de *formação continuada* e *formação inicial* e sua *relação com a Educação Infantil,* as professoras pesquisadas relatam sobre como ocorreu a formação no seu trabalho, como foram as discussões sobre a Educação Infantil no curso de Pedagogia, assim como foi a realização do *estágio* obrigatório neste nível de ensino. Diante disso perguntamos:

Quando e como ocorrem os espaços de formação?

A **professora Antônia** coloca sobre como ocorrem os processos de formação em seu trabalho: “Onde trabalho ocorre uma vez por mês, ocorrem reuniões para verificar e colocar em pauta o que será feito no mês seguinte”**.**

Para a **professora Carina,**

> Sempre na última sexta-feira do mês, no período da manhã ocorre a missa com todos da instituição, e no período da tarde é tematizado com diversas oficinas e temas pertencentes à Educação Infantil. Algumas vezes vêm profissionais de fora para nos auxiliar.

Enquanto a **professora Judite: “**Não ocorre, pois quando precisamos procuramos a coordenação, conversamos sobre o assunto para tentarmos resolver a situação (agendas, atividades, pais)”.

Assim como a **professora Luciana** ressalta:

> Não ocorre. Desde que entrei na instituição, não ocorreu espaços de formação. Por exemplo, houve o caso de uma aluna apresentar dificuldades durante a socialização das atividades. Nisto, ao passar o caso à Diretora, o “diálogo” ocorreu durante as atividades rotineiras, de forma rápida.

Considerando o processo de formação de professores, no que tange ao profissional docente de Educação Infantil, este professor necessita saber mediar experiências da criança pequena e desse modo contribuir para o desenvolvimento e aprendizado da mesma.

---

[15] Eixo 1, Questionário 1, pergunta número 16 (vide Apêndice C). Questionário 2, pergunta número 1 e 2 (vide Apêndice D).

Por isso ele precisa ter uma sólida formação básica. Não basta ter somente a Pedagogia, é necessário conhecimentos com a realidade. É importante que o professor conheça as teorias de desenvolvimento da criança na relação com todos os profissionais e em sua formação nos espaços coletivos. Formação esta, apontada pelas professoras pesquisadas, que, quando ocorre, acontece com fragilidades.

Sobre esta formação oferecida nos espaços coletivos que as professoras entrevistadas mencionaram quando ocorre, Antônio Nóvoa (1992) apresenta uma saída possível para a melhoria da qualidade do ensino, dentro do contexto educacional contemporâneo. É recente o bastante para não dispor ainda de mais teorias consistentes, provavelmente, ainda em processo. É uma tentativa de resgatar a figura do mestre, tão carente do respeito devido a sua profissão, tão desgastada em nossos dias.

O autor coloca que o profissional *consciente* sabe que sua formação não termina na universidade, por isso:

> A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1992, p. 30).

A fim de que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de *formação profissional*, é importante que a prática pedagógica seja reflexiva, no sentido de identificar problemas e resolvê-los e, acima de tudo, seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores ou por todo corpo docente de determinada escola. Sendo assim, tem-se uma rica construção de conhecimento em que todos se sentem responsáveis por ela.

Se esta construção parte da reflexão e da troca com o corpo docente de suas práticas como profissional de educação, como as **professoras Luciana** e **Judite vão se constituir como profissionais de educação** se ambas sinalizaram não obter esta formação continuada no corpo docente, na relação entre pares? O que podemos identificar é que não há uma proposta de formação continuada e coletiva em seu ambiente de trabalho, nem a no momento a preocupação de existir.

Esta ausência acaba criando mais um problema do fazer docente neste primeiro ano da docência, pois as professoras iniciantes não têm em seu ambiente

de trabalho possibilidade de construir e trocar novos saberes da profissão com outros professores.

A dificuldade em não ter este espaço para refletir as suas ações é desencadeadora de insegurança, justamente por não saber ao certo se a sua prática pedagógica condiz com a realidade apresentada ou não.

Se o autor supracitado sinaliza alternativas para este espaço de formação continuada e coletiva, esta deve acontecer na escola como produtora de ação e reflexão docente. O que identificamos quando existe esta proposta no ambiente do trabalho é que ela é “negada” como produtora de saber, pois é atribuído a ela um encontro mensal e generalista com vários informes sem a preocupação, conforme as **professoras Antônia** e **Carina,** com o profissional de educação que está iniciando no Magistério.

Não estamos atribuindo a responsabilidade e nem o tratamento diferenciado a estes profissionais em início de carreira, mas, conforme Nóvoa (1992), é preciso criar novas condições para o desencadeamento desse ousado processo de formação coletiva, em que a escola seja explorada em todas as suas dimensões formativas. O autor ainda afirma:

> A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, por meio de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores (NÓVOA, 1992, p. 30).

Frente à discussão sobre formação continuada, perguntamos às professoras sobre o estágio realizado na Educação Infantil.

Você fez estágio na Educação Infantil? Como era?

A **professora Antônia** afirma: “Sim, fiz em uma sala de alunos de inclusão onde amei. Foi em uma EMEI. Porém a professora interagia pouco com os alunos e nem falava comigo, com medo que eu relatasse algo errado”.

Ela ainda relatou que o estágio a fez ter vontade de estudar a respeito da criança com deficiência na Educação Infantil e que gostaria, em breve, de se especializar na área.

Professora Carina:

> Sim, realizei a observação na instituição que trabalho atualmente, procurei verificar como era organizado o trabalho do professor da Educação Infantil por etapa, como era organizado o dia a dia da criança, que atividades eram propostas durante todo dia. Atuei no berçário durante 04 horas, mini grupo I 04 horas, mini grupo II 04 horas e mais 04 horas subdivididas em todas as salas, totalizando o valor total de 20 horas.

Professora Luciana:

> Realizei o estágio na Educação Infantil em uma EMEI próxima à minha casa. A professora regente tinha mais de 30 anos de experiência em sala de aula. Sua rotina escolar era bem diversificada, apesar de não apresentar preparo, onde passava pinturas livres, brincadeiras com jogos de montar e brinquedos, leituras, filmes e desenhos, parque e tanque de areia, brinquedoteca e aula de informática.

Sobre o estágio, as professoras pesquisadas ressaltaram a sua importância na Educação Infantil, a observação da prática dos profissionais de educação na atuação, mas é necessário atenção, pois o exercício de qualquer profissão é *prático e técnico*, conforme afirma Pimenta e Anastasiou (2002*)*, no sentido de ação. Nesse sentido, a profissão de professor não é diferente, e o modo de aprender a fazer algo, seja nessa profissão ou outra, parte da observação, da imitação, reprodução daquilo que é visto e observado.

A **professora Luciana** fala da sua observação sobre a “falta de preparo” deste profissional. Se os nossos alunos vão elaborar sua prática por meio da observação no estágio é necessário compreendê-lo como um dos vieses da formação do professor, considerando que o mesmo possibilita a relação teoria-prática, conhecimentos do campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, administrativos, como também conhecimentos da organização do ambiente escolar, entre outros fatores.

Dessa forma, o que compreendemos é que um dos objetivos do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o aluno de Pedagogia possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá, integrando o saber fazer, obtendo (in)formações e trocas de experiências.

Se a formação continuada, segundo Nóvoa (1992), deve partir do saber docente, na relação dele com os seus pares e na escola, o estágio traz esta relação do futuro profissional de educação com a realidade escolar do exercício da profissão escolhida. A relação teoria e prática, advinda da formação inicial, deve permear a

sua observação e reflexão das práticas pedagógicas dos saberes e fazeres do profissional de Educação Infantil.

Quais foram as condições dessa formação na licenciatura em Pedagogia no que se refere à educação infantil?

A **professora Antônia** e a **professora Judite** disseram que tiveram ótimos profissionais e recursos para sua formação e relação com a educação.

A **professora Carina** assinala:

> A condição na minha formação foi extremamente válida em todos os aspectos, principalmente nas tecnologias da informação e da comunicação que foram sempre presentes na sala de aula, remetendo a nós alunos a uma nova relação com o saber e com a aprendizagem, nos trazendo novos desafios e paradigmas relacionados ao cotidiano do professor da Educação Infantil.

No entanto, para a **professora Luciana**,

> Apesar da realização do estágio de observação e dos estudos realizados nas aulas das disciplinas: Saberes e Metodologias de Ensino da Educação Infantil e Jogos e Brinquedos Pedagógicos, eu senti muito em não poder “pôr a mão na massa”, ou até mesmo fazer comparações, melhores observações etc. Eu não pude ver em sala o que se estudou, já que se realiza o estágio em um semestre e se estuda sobre aquilo noutro.

As **professoras Antônia**, **Carina** e **Judite** expuseram que a formação inicial sobre a Educação Infantil contribuiu e muito, mas seria necessário um tempo maior e mais práticas relacionando o que se estuda em sala na formação inicial e como é o fazer do professor na realidade da sala de aula com os alunos, escola, pais e colegas de trabalho. Assim como fazer os seus próprios planos de aula e semanários.

A formação inicial, no atual contexto, é indispensável para a prática pedagógica em todas as áreas educacionais e não poderia ser diferente para o professor da Educação Infantil, visto que o mesmo deve estar preparado para as mais diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

A formação inicial dos professores requer mais do que a dedicação pessoal. Nóvoa (1999, p. 28) argumenta:

> [...] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Analisar a formação inicial em uma sociedade marcada por transformações e condições precárias para o trabalho docente exige uma profunda reflexão sobre o dia a dia do professor "iniciante" em sala de aula. Esta prática gera insegurança, expectativas entre os professores, uma vez que requer revisão de propósitos, valores e procedimentos vivenciados. Esta formação e prática pedagógica, marcadas por paradigmas tradicionais, limitam e dificultam a compreensão da identidade profissional.

O que aferimos a partir dos escritos é que compete aos cursos de formação possibilitar aos futuros professores a compreensão da complexidade das práticas e ações praticadas pelos profissionais, como alternativa no preparo para a inserção profissional. Isso pode ser conquistado também se o estágio que foi apresentado for articulado a todas as disciplinas da Pedagogia, a fim de formar professores críticos e analíticos.

Frente ao que as professoras pesquisadas colocaram sobre a sua formação para o início desta carreira como docente, quais foram as expectativas para o início do exercício na docência?

3.3.2 Eixo 2[16]: Expectativas quando iniciou como professora

Vamos analisar com as professoras pesquisadas quais foram as suas expectativas quando assumiram a sua primeira turma na Educação Infantil. Estas expectativas estariam atreladas inicialmente ao ideal construído durante o curso de formação inicial em Pedagogia e na formação continuada em seu local de trabalho como vimos anteriormente. Neste sentido, perguntamos:

[16] Eixo 2, Questionário 2, pergunta número 3 (vide Apêndice D).

Quais foram as suas expectativas ao ingressar como professora de Educação Infantil com a sua primeira turma?

A **professora Antônia** respondeu:

> Minhas expectativas foram as melhores. Porém nada foi como eu imaginei. Devido eu assumir uma turma de outra professora foi mais difícil, principalmente por que tanto os alunos como os pais já estavam acostumados com a outra professora.

Professora Carina: “As melhores possíveis, mas confesso que precisei um pouco de motivação para meu pleno desempenho profissional com a turminha”.

Professora Judite: “A expectativa era muita, fui bem animada com muitas coisas em mente”.

Professora Luciana:

> Como primeira experiência, fiquei muito empolgada, ansiosa e nervosa, mas foi quando me deparei com preenchimento de diário, montagem de semanário e rotina, referente aos cuidados das crianças, que me senti totalmente despreparada.

As expectativas e motivação são fundamentais para a profissão docente, tanto no seu processo de formação quanto no seu desempenho profissional, podendo interferir e influenciar a dinâmica de sua autodeterminação, as expectativas e a percepção de eficácia e condução dos seus objetivos pessoais. Podemos analisar e identificar nos escritos de todas as professoras pesquisadas sobre o que pensaram e sentiram ao ingressar na educação como profissionais.

Estas expectativas apontadas estão relacionadas a diferentes fatores: a ausência de experiência docente, o imaginário construído durante a formação inicial de como seria e da realidade encontrada, a relação e o encontro com os alunos (crianças), a relação com a sua autoestima, emoções e sentimentos acerca da atuação como profissional de Educação Infantil.

Dentro do exposto pelas professoras pesquisadas, identificamos a insegurança quando mencionam a relação com os seus alunos (crianças). Sobre isto, a pesquisadora Sônia Kramer (2002, p. 129) afirma:

> A formação de profissionais da **educação infantil** precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do

> mesmo modo a que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância, sua capacidade de criação e imaginação, requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas.

É “comum”, conforme citado anteriormente, o professor em início de carreira sentir medo, insegurança, ao se deparar com os alunos e os pais, pois se trata de uma experiência da qual nunca vivenciou. Para amenizar esta insegurança, a escola deve acolher e ajudar os novos professores, promovendo um ambiente onde ele se sinta apoiado; dessa forma, toda esta expectativa que gera o seu medo e insegurança possa ser neste momento administrado e utilizado como possibilidade de construção de um novo saber entre pares,

Se estas expectativas geraram insegurança, como elas se perceberam na transição de aluna a professora e atualmente como profissional de Educação Infantil?

3.3.3 Eixo 3[17]: Transição de aluna a professora

As expectativas e a realidade encontrada divergiram do que era esperado, como mencionado acima, gerando dúvidas e insegurança, então como foi este processo de se compreender, neste momento profissional de Educação Infantil, seus sentimentos, suas experiências como iniciante. Sobre este “rito de passagem” indagamos:

Relate como foi à transição de aluno(a) do curso de Pedagogia a professor(a) na prática em sala de aula?

Professora Antônia: “Foi difícil! É uma questão de adaptação. Porém trata-se de uma vivência nova. O que aprendemos é muita teoria e na prática é muito mais difícil, mas não é impossível”.

Professora Carina: “A transição da minha prática foi totalmente somada à total experiência que tive tanto nos estágios quanto na faculdade”.

[17] Eixo 3, Questionário 2, pergunta número 6, 17, 18 e 22 (vide Apêndice D).

Professora Judite:

> Como aluno tem a responsabilidades de aprender e tirar todas as dúvidas possíveis com nossos mestres e como professor é o dobro da responsabilidade, estamos como mestre para ensinar e cessar as dúvidas dos mesmos.

Professora Luciana: “Foi uma transição cheia de nervosismo e insegurança, e penso que no ensino fundamental será da mesma forma”.

Nos estudos já tratados por Huberman (1995), o autor identifica cinco etapas básicas que não são estáticas nem lineares, a saber: ***a entrada na carreira***, tempo de sobrevivência e descobertas; a fase de estabilização, etapa de identificação profissional; a fase de diversificação, momento de buscas plurais e experimentações; a etapa de distância afetiva, lugar de serenidade e lamentação; e, finalmente, o momento de desinvestimento, próprio do final de carreira profissional.

Esta “*entrada na carreira*”, que identificamos nas nossas **professoras pesquisadas,** é a fase do entusiasmo, pois o professor faz grandes descobertas diante do novo mundo que se descortina. Mas essa é também a fase da “*sobrevivência*”, pois é nesse período que os problemas apresentados pelas professoras – como adaptação, insegurança, medo, nervosismo – podem ser maiores, principalmente, quando não há o preparo adequado do profissional para atuação na docência.

Observa-se, a partir das **professoras pesquisadas**, que a transição inicial dos profissionais de educação e sua inserção na profissão docente é um momento crucial em suas vidas de professoras. Veenman (1988) chama de “*choque da realidade*” as diferentes dificuldades, apontadas anteriormente, e a oscilação de sentimentos no início do exercício da docência.

Huberman (1995) afirma que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”, pois existem grandes diferenças de anseios e necessidades entre o docente em fase inicial, “início de carreira”, o que já adquiriu uma considerável experiência pedagógica e o que já se encaminha para a aposentadoria, assim como ressalta a **professora Luciana**, que acredita que quando ingressar no “ensino fundamental será da mesma forma”, as dificuldades são inerentes.

Compreendendo as dificuldades nesta transição de aluna a professora, Maria Celeste Marques da Silva (1997, p. 53) afirma:

> É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado.

Diante de tal afirmativa sobre este rito de passagem, emergiram as questões sobre as experiências frente ao ensino.

Frente a esta transição, as **professoras pesquisadas Antônia**, **Judite** e **Carina** colocaram que todas elas, inicialmente, consideravam que trabalhar com criança pequena era fácil, mas ao se confrontar com a realidade concreta, quando assumiram a sua primeira turma, perceberam o quanto estavam se sentindo frágeis neste conflito entre o ideal construído e o real de serem professoras da Educação Infantil.

Você lembra como se sentia ou ainda sente nesta época em que viveu essa experiência de ensino?

Professora Antônia:

> Sentia medo e insegurança. Medo de não ser aceita pelos alunos e pelos pais. Insegurança de não estar fazendo o certo, pois vejo o início escolar como o primeiro passo para o futuro profissional. É como se o futuro desta criança estivesse em minhas mãos.

Professora Carina:

> A minha resposta é única me sinto ainda um tanto descontente com a falta da necessidade de se repensar como vêm sendo trabalhadas as questões na formação inicial, sobretudo, no aspecto da didática e, no ingresso desses professores iniciantes por meio de implantação de políticas públicas que deveriam nos dar mais atenção e suporte, minimizando o choque com o real, potencializando os nossos conhecimentos e valorizando a experiência gradativa em sala de aula, o que não é muito válido atualmente nos dias de hoje.

Professora Judite: “Diria que essa experiência a gente não esquece nunca; da primeira vez em sala, até a carinha dos alunos nunca esqueceremos”.

Identificamos sobre estas experiências de ensino que as professoras pesquisadas estão atreladas às questões subjetivas da sua autoestima, seus sentimentos, conforme afirma a **professora Luciana**: “Sentia-me triste e achava que não ia conseguir dar conta de tudo”.

Esta insegurança decorre da “ausência” de experiência docente as professoras buscam alcançar a transição de estudantes a profissionais e, nesse momento, surgem questionamentos e tensões, como questiona a **professora Carina** sobre a sua formação inicial.

Os docentes necessitam adquirir conhecimento e competência profissional em um determinado período de tempo. De acordo com Veenman (1988) e Huberman (1995), os professores principiantes estão à procura da sua própria identidade individual e profissional. O fato é que o ingresso na carreira docente aponta muitas dificuldades, mas também possibilidades de alteração da realidade apresentada.

Sobre esta alteração e possibilidade, experiências significativas são identificadas, como podemos constatar quando a **professora Judite** fala das suas primeiras experiências e na lembrança de cada “carinha dos alunos”.

O que você destacaria como mais significativo nessa experiência profissional inicial?

Professora Antônia: “Destaco o carinho dos meus alunos e a satisfação de que estou aprendendo com eles”.

Professora Carina:

> Como mais significativo pra mim, nesse primeiro ano, foi o que aprendi e aprendo a cada dia, tanto com as crianças como com as educadoras, em relação ao como agir, quando intervir e saber quando sim posso interferir na atividade daquela criança.

Professora Judite: “Destacaria o aprendizado professor/aluno”.

Professora Luciana: “A importância da relação professor-aluno. Pois pude perceber que as crianças se desenvolvem melhor quando tem na professora, também, uma pessoa amiga, uma afinidade maior”.

Identificamos nas falas de todas as **professoras entrevistadas** que as suas experiências mais significativas se dão na relação com os seus alunos de Educação Infantil. A respeito desta relação estão postas as questões do cuidar e da afetividade.

Júlia Oliveira-Formosinho (2002, p. 135) destaca:

> Evidentemente o papel dos **professores das crianças pequenas** é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros, mas diferentemente em muitos outros. Esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância. Os próprios atores envolvidos na educação de infância têm sentimentos mistos no que se refere à questão de serem iguais ou diferentes dos outros professores, nomeadamente dos professores do ensino primário.

Mas mesmo por meio destas experiências significativas com as crianças, quando perguntadas sobre isso, as **professoras Judite** e **Carina** falam da sobrecarga de trabalho de 40 a 45 horas, que exige dedicação integral na escola, sem muito tempo para estudar; fora a desvalorização financeira. Elas relatam que gostariam de se dedicar mais sobre as necessidades das crianças em suas especificidades e necessidades de cada etapa, mas nem sempre têm tempo.

Fica claro que as experiências mais significativas para estas quatro professoras estão diretamente associadas ao público com o qual elas trabalham: as crianças. Quando falam dos seus alunos tecem sempre elogios e que é por eles que elas continuam. A partir desta relação professor-aluno, perguntamos como elas se sentem e se veem como profissionais da educação.

Como você se vê como professora de Educação Infantil? Sente-se realizada?

Professora Antônia: “Sim, mas quero chegar mais além; quero me especializar em Educação Especial. E quem sabe lecionar no Superior”.

Professora Carina:

> O professor que atua na Educação Infantil deve ter uma preocupação específica de como lidar com as crianças no dia a dia e em situações especiais. Ao se tratar de alunos iniciantes no convívio escolar surgem situações diferentes e inesperadas em relação às demais fases escolares. E com isso não me sinto muito realizada.

Professora Judite: “Vejo-me realizada. Fui recebida com muito carinho pelas crianças e aprendo muito com elas”.

Professora Luciana:

> Não que tenha sido um grande sonho e tudo mais, mas me sinto realizada porque acho que me sai bem e gostei de estar com os

> pequenos, pois durante a graduação não me via como professora de Educação Infantil.

Realização, assim como experiências positivas apontadas anteriormente, estão ligadas às crianças e no trato com elas. Ao se olharem e refletirem sobre sua profissão desponta que o estudo é uma possibilidade de melhoria e realização no trabalho.

Professora Judite relata que, ao chegar em casa, procura pesquisar o que não sabe, assim como a **professora Luciana**, pois querem tornar o espaço da sala de aula mais prazeroso para os seus alunos; mas nem sempre conseguem, seja pelo fator tempo ou por não terem respaldo pedagógico da instituição, por isso sinalizam que precisam estudar.

A **professora Carina** não se sente realizada, pois não pode realizar outras atividades, planejar novas propostas, pois a instituição onde atua trabalha com projetos fixos.

Todas sinalizaram que têm interesse em continuar os estudos por meio dos cursos de especialização, mas, pelo fator tempo e, em especial, financeiro, no momento não existe a possibilidade; mas ressaltaram a importância de retomar os estudos, principalmente por identificarem seus problemas e muitas vezes não saberem se suas práticas pedagógicas estão adequadas ou não frente aos seus alunos. Logo, entendem que a formação continuada é uma alternativa dos profissionais da educação.

Segundo Nóvoa (1995), a escola é e deve ser vista como *locus de formação continuada do educador.* É o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua *"práxis".* Eis uma relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da sua formação, principalmente se relacionarmos a construção destes saberes docentes do professor iniciante nas escolas.

Os relatos sinalizam o quanto tem sido difícil este período como professora. A desvalorização financeira ficou evidente, assim como a ausência de uma formação continuada. Alegam que esta falta de valorização do profissional de Educação Infantil decorre do nível de ensino que trabalham nessas escolas. Elas disseram que foi um percurso muito solitário e angustiante na profissão. Pensando nessa

instituição escolar de Educação Infantil em que elas trabalham, foram perguntadas a propósito de como são as condições de trabalho.

3.3.4 Eixo 4[18]: A escola, o início e suas condições de trabalho

O "rito de passagem" (de aluno a professor) percorrido pelas professoras iniciantes gerou inúmeras incertezas, dúvidas e vários sentimentos, como medo, ansiedade e insegurança. Estes sentimentos foram comuns entre as quatro professoras pesquisadas.

Huberman (1995) aponta que, nesta fase, é comum o professor encontrar-se entusiasmado com a profissão, mas ao se deparar com as dificuldades surge questionamento do seu desempenho, se está ou não satisfatório e se conseguirá superar os problemas que vão aparecendo. É nesta fase também que aponta uma das maiores taxas de abandono da carreira; e uma delas apontada pelas professoras é a falta de valorização do profissional de Educação Infantil.

Sobre esta valorização profissional perguntamos às professoras como eram as condições oferecidas pela instituição empregadora para o desenvolvimento do seu trabalho como professoras de Educação Infantil.

Como eram suas condições de trabalho?

Professora Antônia: "Por se tratar de uma escola particular acontecem muitas coisas erradas lá dento. Porém eu tinha uma sala com outra professora e uma auxiliar, mas só uma professora trabalha realmente".

Professora Carina:

> Minha condição de trabalho continua razoável em relação ao salário, se a educação dos alunos não estivesse sendo delegada somente para os professores de creches, ou seja, além de ensinar as práticas intelectuais, temos que ensinar a respeitar o outro.

[18] Eixo 4, Questionário 2, pergunta número 8, 9 e 25 (vide Apêndice D).

Professora Judite: “As condições são boas, minhas propostas sempre são ouvidas pelos diretores, me ajudam muito em relação ao aluno, pais, agendas, semanários, pequenos projetos”.

Professora Luciana:

> Eram boas, envolta de muita correria. Há todo roteiro de atividade e tarefas a se cumprir. No início tive que me virar, pois a auxiliar de sala que iria ficar na mesma sala que eu e me mostrar todo jeito durante alguns dias, só ficou comigo dois dias.

Ainda neste processo de dificuldades e incertezas, as professoras pesquisadas colocaram que as condições de trabalho não foram favoráveis neste primeiro ano. Colocam que a ajuda que receberam no início foi no máximo de dois dias, para observar e acompanhar a outra professora, antes de ficar sozinha. Este período, a **professora Judite** relatou que achou delicado, pois, na sala que acompanhou, a professora não era formada em Pedagogia; além do que, ao assumir a sala, sentiu a gravidade da responsabilidade quando se trata das assistentes de sala. Essas assistentes de sala são alunas que estão cursando a licenciatura de Pedagogia, algumas começando e outras quase concluindo o curso.

A **professora Judite** relatou sobre a responsabilidade de administrar as assistentes de sala neste início da docência, primeiro porque existe muito rodízio entre estes profissionais contratados; em um segundo momento e mais preocupante, no ponto de vista dela, é que ela precisa *ensinar* o que e como elas devem fazer, com as crianças em sala de aula e fora dela também.

Fora a gerência dos conflitos pessoais, pois são de idades diferentes e ela precisa contornar estas situações, dividir o trabalho, pois percebe que ocorre competição. Ao final do dia, ao regressar para a sua residência, sente-se esgotada com a sensação de que não cumpriu bem o seu dever como professora. Ressalta também que as assistentes se espelham nela e todas as dúvidas recorrem a ela, pois veem nela uma pessoa formada; logo, implicitamente, significa que o fato de ter concluído a graduação significa que ela detém os saberes necessários de um profissional de educação.

Em meio aos esforços, as professoras iniciantes se dedicam ao ensino e à aprendizagem de como ensinar; vivem um período de intensa aprendizagem, através da qual buscam a construção do conhecimento profissional e ainda o equilíbrio do seu desenvolvimento como pessoa.

Elas transitam por um dos dois aspectos apresentados por Huberman (1995) sobre o *início de carreira* como marcantes e característicos dessa etapa: *sobrevivência* e *descoberta*.

Esta insegurança identificada refere-se à *sobrevivência* apontada por elas. Ela é gerada pela distância entre o que foi idealizado e a realidade da escola e da sala de aula, especialmente em relação ao processo de ensino e aprendizagem, assim como às relações interpessoais entre os profissionais e à fragmentação do trabalho.

Um dos desafios para o professor iniciante é a formação contínua, necessária especialmente nessa época de mudanças, incertezas e conflitos, seja no campo pessoal ou profissional. A docência não se resume à aplicação de modelos prévios, à manutenção de paradigmas, mas à conciliação de teoria e prática para um melhor desempenho em sala de aula com os seus alunos e pares.

A realidade apresentada das professoras iniciantes demonstra diferentes dificuldades nesta inserção na profissão docente dentro da escola. Destas dificuldades apresentadas, questionamos sobre os recursos e matérias que dispunham para o exercício da profissão.

De que materiais você dispunha para trabalhar?

Professora Antônia: “Apostilas e caderno”.

Professora Carina:

> Utiliza-se muito os projetos da instituição, (rotina) que sempre era conduzido por diálogos, pesquisas, e às vezes por troca de informações e experiências, como a proposta de ensino com os projetos prontos me proporcionou a trabalhar numa abordagem interdisciplinar e contextualizada, desenvolvendo a produção, a apreciação e a História de cada criança. Fica evidente que a formação inicial é muito significativa para as crianças e professoras. Percebe-se que aos poucos são estabelecidos vínculos afetivos e duradouros, que ao passar dos anos são distanciados pelo tempo que durou.

Professora Judite: “Giz de cera, massinha, papel sulfite colorido, tinta guache, pincel, cartolina colorida, brinquedos de montar, texturas, vídeos e som”.

Professora Luciana:

> As atividades são baseadas em uma apostila bimestral. Essa apostila compõe-se de um comando de atividade para se realizar de forma lúdica com a criança e depois transpor para a apostila. Por exemplo, a atividade é de completar o corpo dos cavalos, num contexto onde todos os trabalhos referem-se aos animais, mas antes disso vamos até o parque ou à quadra e brincamos com os cavalos de madeira. Há um projeto a ser realizado semestralmente, onde eu tenho o tema e devo montar todas as atividades. Os jogos de montar são divididos por todos, eles ficam em caixas na brinquedoteca e de lá devemos levar para sala quando as crianças vão brincar. Há na sala alguns jogos educativos indicados àquela idade.

Sobre os materiais e recursos oferecidos pela instituição escolar onde as professoras pesquisadas trabalham, as professoras **Antônia** e **Luciana** falaram da preocupação em ter que trabalhar na Educação Infantil com apostilas e cadernos. Disseram que as aprendizagens construídas na formação inicial não dialogam com a realidade da sala de aula das escolas particulares. A **professora Luciana** ainda ressalta que acreditava que, por ser escola particular, os recursos e materiais seriam melhores.

Compreendemos que, para a formação e desenvolvimento da criança na Educação Infantil, é necessário que ela esteja exposta e em contato com diferentes recursos. Para tal, a autora Sonia Kramer (1993, p. 37) afirma:

> Quanto mais ricas forem as oportunidades de interação, maior será o desenvolvimento desta criança, por isso é preciso que o professor de Educação Infantil [...] reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos.

O processo educativo da criança tem início na família, portanto, quando ela chega à escola, já tem internalizado conhecimentos e valores. Cabe à escola, a partir de estratégias, continuar este processo de conhecimento que o professor oportuniza à criança, que lhe permite construir e reconstruir conhecimentos e valores, que a tornarão membro da sociedade em que vive e atua. Mas não foi isso que aconteceu com as professoras pesquisadas, quando têm que apresentar aos pais os resultados finais destas atividades apostiladas, conforme a **professora Antônia**:

> Tenho que apresentar tudo o que os meus alunos fizeram nos cadernos e apostilas, elas precisam seguir, tem dias que elas usam mais de três apostilas por dia e mesmo que não terminem as atividades, sou eu quem tem que finalizar, pois a gestão da escola quer apresentar tudo perfeito.

A professora deixa claro que não concorda com esta proposta de Educação Infantil e concepção pedagógica, e por isso vai mudar de trabalho.

Diante das afirmativas perguntamos sobre a estrutura da instituição onde elas trabalham.

E a escola onde você trabalha, qual é a estrutura?

Professora Antônia: “Média, porém o professor não é valorizado de maneira nenhuma”.

Professora Carina:

> A criança tem um jeito próprio de encarar as novas etapas que vão surgindo em sua vida. Muitas vezes pais e educadores encaram esses acontecimentos com maior dificuldade que a própria criança que está passando por determinada vivência. O ideal é que o professor tenha algumas atitudes, estratégias e comportamentos que favoreçam uma melhor aceitação e desenvolvimento dessa criança no ambiente escolar e até mesmo no seu dia a dia, podendo, inclusive, colocar em prática certos conhecimentos adquiridos, porém de forma meio que inconsciente.

Professora Judite: “É uma escola pequena, tem espaços para as crianças, é arejada, mas acredito que precisa de mais algumas coisas para melhor atender os pequenos”.

Professora Luciana:

> Tem a estrutura de uma casa. Uma sala fora da casa onde fica o berçário e sobre essa sala a sala do ballet, uma brinquedoteca, quatro salas de aula e uma sala de sono, um grande refeitório, um parque e uma quadra.

Sobre a estrutura da instituição, todas relatam que, para o professor iniciante em uma Escola particular, imaginavam que teria mais respaldo e que a escola ofertaria; mas, ao adentrar nas instituições, se confrontaram que a realidade ofertada. A primeira etapa da Educação Básica é muitas vezes tratada com descaso, pois a preocupação das escolas está voltada a cuidar da criança e no atendimento aos pais que realizam o pagamento mensalmente e querem os seus filhos bem cuidados, deixando os aspectos pedagógicos muitas vezes por conta da iniciativa ou vontade do professor.

A **professora Judite** relata que na escola onde trabalha não havia nenhum caderno de registro, projeto, semanário ou qualquer tipo de planejamento de atividades para as crianças. Diante da ausência identificada e da necessidade dela, a professora buscou meios para a construção de propostas de atividades, mas o único respaldo da instituição foi a autorização da realização destas.

À medida que a criança cresce, vai passando por fases diferentes. Para compreender esse desenvolvimento e intervir de forma satisfatória é preciso que o professor de Educação Infantil tenha um profundo conhecimento sobre a infância e sua singularidade.

De acordo com Kramer (1993), o profissional e as Escolas de Educação Infantil devem oferecer um ambiente educativo acolhedor e desafiador, tendo possibilidade de brincar, como uma forma privilegiada de aprender e expressar conhecimentos. Esta é uma das principais metas da Educação Infantil, pois o desenvolvimento da criança dependerá igualmente da possibilidade que ela tem de explorar seu ambiente, expressar suas emoções, tendo contato com várias coisas, pessoas e estabelecendo relações afetivas.

Depois deste período de coleta de dados, duas das quatro professoras pesquisadas informaram que não estão na mesma instituição. A **professora Antônia** pediu demissão e foi para outra escola de Educação Infantil por não concordar com a proposta pedagógica. A **professora Luciana** foi demitida, pois a escola fechou. Segundo a professora, tinha problemas em seu quadro de funcionários, sem formação específica para atuar na Educação Infantil. A **professora Carina** pretende mudar de escola, também. Somente a **professora Judite** permanece na mesma escola, assumindo uma nova turma.

Frente ao exposto, dos desafios já apresentados, quais foram os principais.

3.3.5 Eixo 5[19]: O início, as dificuldades e seus desafios principais

Se a Escola não ofereceu a estrutura adequada, ou aquela que elas imaginavam encontrar, por se tratar de instituições particulares de Educação Infantil,

[19] Eixo 5, Questionário 2, pergunta número 5, 7 e 16 (vide Apêndice D)

buscamos compreender como foi este início na prática como profissional de Educação Infantil; se elas sentiam que estavam preparadas para atuação em sala de aula, tentando compreender quais foram os principais desafios e dificuldades no início de suas carreiras. Diante disso, questionamos:

Quando você começou a lecionar na escola, você se sentia preparada para ensinar?

Professora Antônia: “Acreditava que estava, mas quando assumi a sala vi que não estava”.

Professora Carina: “Não, sempre fica um frio da barriga daquele medo do novo”.

Professora Judite: “Não, acredito que os desafios foram surgindo e fui buscando o que podia e não podia ensinar para os alunos”.

Professora Luciana: “Não me sentia preparada, e ainda que tenha deixado claro que era minha primeira experiência, pode-se dizer que não fui bem orientada para realizar a função”.

Ao analisar as respostas, identificamos que as quatro professoras não se sentiam preparadas para assumir a sua primeira turma como profissionais de educação, mas disseram que, antes de exercer a profissão docente na prática com as crianças pequenas, achavam que era mais fácil. Mas não foi isso que ocorreu, pois, ao se defrontarem com a realidade da sala de aula, perceberam que não se sentiam preparadas e, pelo contrário, trabalhar com crianças exige mais conhecimento teórico e prático que pudessem imaginar.

Este preparo pode decorrer da formação continuada, mas, para que ela ocorra, Nóvoa (1992) põe que todo processo de formação deve ter como referencial também o *saber docente*, o reconhecimento e valorização desse saber. Não é interessante se desenvolver formação continuada sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais.

Nóvoa (1995, p. 30) acrescenta também:

> A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se

> os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

O que identificamos é que para atenuar estas dificuldades no início da carreira docente é necessário identificar quais são os saberes destes profissionais de Educação Infantil e, junto com o corpo docente, buscar alternativas de acordo com a realidade de cada escola e professores. Neste sentido, como foi o início na carreira como professora?

Como foi sua iniciação na profissão?

Professora Antônia: *"*Demorou um pouco, mas graças a Deus está sendo ótima".

Professora Carina:

> Além do enfrentamento de uma nova situação profissional, eu como professora que iniciei a carreira há pouco tempo, já recebi uma sala bem complicada, senti muito a falta de colaboração e apoio por parte dos professores mais experientes da creche.

Professora Judite: "Cheio de expectativas, com muita vontade de ensinar e aprender com os pequenos".

Professora Luciana:

> Ainda hoje acho engraçado quando sou chamada de professora. Há vezes que até me "espanto" com o tamanho da responsabilidade. No início achava que não iria dar conta, pois me achava muito despreparada para chegar e fazer.

É necessário iniciar a carreira. Todas as quatro professoras escolheram, de alguma forma, iniciar as suas atividades como docentes na Educação Infantil.

Sobre esta iniciação na profissão perguntei o porquê da escolha na Educação Infantil.

A **professora Judite** alegou que o fato de ter sido babá e ter cuidado sempre de crianças despertou curiosidade em saber como era ser professora, o universo da Educação Infantil, e hoje ela percebe o quanto foi válido ter se formado; mas deixa claro que não foi muito fácil este começo.

As outras professoras disseram que foi a oportunidade oferecida no momento. Entendiam que, neste início, na profissão, as experiências obtidas no estágio e no

voluntariado, conforme a **professora Carina,** abriria mais as portas, e também porque naquele momento compreendiam que trabalhar com a Educação Infantil seria viável, no sentido de educar.

A iniciação na profissão como docente e na Educação Infantil é uma fase de tateamento; é a transição desta que era aluna e agora é professora. Conforme Veenman (1988), é o "choque da realidade". Esses termos buscam retratar ou significar aspectos da transição da vida de estudantes para a vida mais exigente de trabalho e o confronto inicial com a difícil e complexa realidade do exercício da profissão, até mesmo na assimilação de se ver como profissional, conforme a **professora Luciana** retratou: "acho engraçado quando sou chamada de professora".

Maria Regina Guarnieri (1996) coloca que, neste enfrentamento de uma nova situação profissional, os professores iniciantes, geralmente, recebem as salas mais complicadas, como ocorreu com a **professora Carina**. A autora ainda sinaliza que estes profissionais ressentem a falta de colaboração e apoio por parte dos professores mais experientes da escola.

Podemos identificar que ocorre aumento do estresse no primeiro ano de docência, pois estes profissionais são cobrados, por parte da escola, com as mesmas exigências que os professores mais antigos. As professoras relataram que o início foi uma mistura de ansiedade e descoberta da profissão, mas quais foram os outros desafios desta inserção na vida docente?

Quais eram e/ou são os desafios neste primeiro ano da docência?

Professora Antônia: "Tinha um aluno de inclusão e precisava dar conta dos outros também para não atrasar no conteúdo e no desenvolvimento dos demais alunos".

Professora Carina:

> Esse período inicial da docência, pra mim representa um momento intenso de aprendizagens que vão influenciar tanto a permanência na carreira quanto o tipo de professor que realmente irei ser. Já a necessidade de cuidado com o professor iniciante que além de se sentir atraído pela carreira precisa permanecer nela. Atrair e reter os professores na docência são pontos críticos, salientados também pela precária preparação dos professores, o que demanda um esforço ainda maior da formação. A falta de cuidado e de acolhida

> com os professores iniciantes é evidente, assim como também é evidente o comportamento que lhes é exigido assim que ingressam. Os iniciantes têm de se adaptar, como podem, à cultura da escola, ao grupo de pares, às crianças, ao currículo, ao contexto escolar e ao ensino, além de desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores.

Professora Judite: “Muitas perguntas ainda não foram respondidas, mas a convivência com pessoas era um dos desafios, nestes casos com os pais dos meus alunos, diante de tudo isso queria saber até onde posso chegar”.

Professora Luciana: “Aprender tudo na marra”.

Identificamos em todas as professoras que os desafios foram grandes, conforme aludido anteriormente por Guarnieri (1996). Elas se sentem despreparadas e cobradas pelo seu trabalho como os profissionais de educação vistos por elas mais experientes.

Conforme a **professora Carina**, esses anos iniciais constituem um período realmente importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho. Essa fase é tão crucial que pode levar uma porcentagem importante de iniciantes a abandonar a profissão ou se questionarem sobre essa escolha profissional, a sua continuidade e o desejo de investimento formativo dentro da profissão, segundo Guarnieri (1996), Veenman (1988) e Huberman (1995).

Identificamos que a iniciação na carreira docente está intimamente ligada, também, ao tempo da formação inicial. É a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior.

Ao dar início na profissão, elas lembram de que não estavam bem preparadas, sobretudo, para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma dos alunos, a carga de trabalho, os desafios apresentados em seu primeiro ano como docente na Educação Infantil.

Assim como a **professora Antônia** apresentou sobre o desafio de iniciar a docência e ser apresentada a situação com aluno de inclusão; situação esta que a incentivou a buscar na formação continuada aporte teórico para o seu desempenho profissional com o seu aluno.

3.3.6 Eixo 6[20]: Visão sobre os alunos/relação

Foi de extrema importância compreender o processo inicial de se constituir como profissional docente de Educação Infantil relacionando as práticas e vivências iniciais das professoras pesquisadas.

Identificar como elas se perceberam neste início de carreira, deixando que elas expusessem todas as suas expectativas, dificuldades, desafios do mais ínfimo e subjetivo aos que são em comum da área, assim como o confronto com a realidade e a estrutura da escola oferecida. A própria reflexão sobre sua formação e seus limites no ato de ensinar. E as alternativas encontradas por elas para dar continuidade no compromisso assumido com os seus alunos. Sobre os alunos, indagamos:

Como é a sua classe? Quantos alunos você tem na sala de aula e qual é a idade? E a sua relação com eles?

Professora Antônia: “Dez alunos. A sala é bem tranquila. Meus alunos são bem comunicativos. Três aninhos. Minha relação é de muito carinho e respeito”.

Professora Carina:

> Atualmente, uma classe bem agitada. Na sala somos duas professoras e temos apenas 18 crianças, mas a sala comporta 22. As crianças têm a idade de 2 anos e meio e três anos. A minha relação com eles é muito boa. Gosto sempre de ouvi-los, sempre quando preciso.

Professora Judite: “Minha classe é muito agitada. Tenho 17 alunos e suas idades são de 1 ano e 6 meses a 2 anos. Minha relação com eles é de afeto. Tenho um carinho imenso por cada um, sei quando é manha, doença ou querem colo”.

Professora Luciana:

> A turma é pequena. No início, eram 4 meninas e 1 menino. Hoje, há 5 meninas, todas com 2 anos. Relacionamo-nos bem. Costumo dizer que quando estou em sala sou mais uma criança no meio deles, pois brinco, danço etc.

[20] Eixo 6, Questionário 2, pergunta número 10 (vide Apêndice D).

Se observarmos, a representatividade de alunos por turma está ligada com a carga horária de trabalho das professoras pesquisadas. As **professoras Carina** e **Judite** possuem uma jornada de trabalho acima de 40 horas. São elas que possuem o maior número de alunos: entre 17 e 18 alunos por turma.

Elas relatam que a jornada de trabalho é extremamente intensa e, por muitas vezes, atrapalha a condução das suas atividades, por não encontrarem tempo para maior dedicação aos seus afazeres pedagógicos, como elaborar uma atividade diferenciada, pesquisar uma nova brincadeira. Compreendem que a idade das crianças com quem elas trabalham necessita de diversidade.

A idade é de 1 a 3 anos, faixa etária esta conforme a LDB 9.394/96 que atende a creche. Como elas estão em instituições privadas de Educação Infantil possuem nomenclaturas diferentes; exceto a **professora Carina** que trabalha em uma instituição particular conveniada com a Prefeitura Municipal de São Paulo, onde a mantenedora é uma Instituição Religiosa.

Analisamos as questões apresentadas pelas professoras pesquisadas sobre o relacionamento com os alunos. Todas mencionaram que a relação estabelecida é de carinho e afeto; seja se tratando de atenção no momento da escuta ou das relações interpessoais construídas, possuem uma relação de ternura, acalanto, em suas práticas pedagógicas.

A partir dessas práticas pedagógicas desenvolvidas numa relação e perspectiva afetiva positiva, compreendemos que esta afetividade entre professor e aluno contribui significativamente para o desenvolvimento de laços afetivos que serão cultivados durante o ano letivo. Assim como o cuidar que também faz parte da afetividade e colabora para que os alunos tenham mais confiança, liberdade e respeito com o professor, tornando o que ele ensina mais significativo.

Este cuidar, mencionado pelo RCNEI (BRASIL, 1998), permite à criança se sentir mais segura com seu professor; faz a criança perceber que pode confiar e contar sempre com ele. Por outro lado, sentindo-se gratificada com a qualidade afetiva de suas relações junto às crianças, o professor desenvolve, mais facilmente, uma prática pedagógica de ensino mais adequada aos seus alunos, preocupando-se com o bem-estar emocional deles, seu desenvolvimento e aprendizagem.

Mas para que este processo transcorra com qualidade e segurança é necessário que este profissional docente tenha apoio de seus pares, pois, na Educação Infantil, os profissionais, dependendo da idade e do número de alunos por

turma, compartilham a “sua” sala de aula e seus afazeres pedagógicos com os seus colegas, sejam eles profissionais formados ou auxiliares de classe.

Se a relação entre alunos e professores é de diálogo, em uma dimensão afetiva e prazerosa, a relação entre os pares, que foi levantada pelas quatro professoras pesquisadas, aponta justamente o contrário. Apresentam dificuldades, distanciamento e desafios encontrados nestas relações com os profissionais “mais experientes” no ambiente do trabalho. Diante disso, as questionamos.

3.3.7 Eixo 7[21]: Relação com os pares

Se o início não foi tão “fácil”, em contrapartida, a relação afetiva que todas estas professoras nutriram por seus alunos foi um alento neste processo. Todas esbanjavam alegrias, orgulho e satisfação ao falar deles, mas deixaram claro que as dificuldades encontradas no exercício da docência poderiam ter sido amenizadas. Quando mencionaram os colegas de profissão, em especial os professores “mais” experientes, afirmam que estes poderiam tê-las acolhido e orientado. Frente a este relato, perguntamos:

A quem você recorre quando tem dificuldades?

Professora Antônia: “Não há muito com quem contar, mais com as professoras amigas”.

Professora Carina: ”Quando tenho dificuldades em relação a tarefas e atividades diárias recorro à coordenadora; caso contrário, às minhas parceiras de trabalho”.

Professora Judite: “Em relação às atividades, pesquisas, livros”.

Professora Luciana:

> Sempre à diretora, mas não há nenhum momento onde paramos para conversar sobre aquela dificuldade. Quando acontece algo com as crianças, referente às atividades etc., conversamos rapidamente

[21] Eixo 7, Questionário 2, perguntas número 14 e 23 (vide Apêndice D).

> no corredor, na sala de aula ou até mesmo quando nos reunimos todos na sala de vídeo, onde se espera os pais.

As professoras pesquisadas ressaltam que, diante das dificuldades encontradas no ambiente escolar e da “ausência” dos espaços de formação, elas precisam muitas vezes buscar respaldo nos amigos e amigas que são professores e possuem “mais experiência” no campo da atuação, pois na escola, segundo a **professora Luciana**, existe muita exigência, mas pouca preocupação sobre como estes profissionais estão, como pensam e sentem. Ela ainda diz: “como posso ser orientada a respeito de um problema de um aluno no corredor?!”.

A **professora Judite**, assim como as demais, recorreu aos amigos que concluíram a graduação de Pedagogia, mas já possuíam experiência docente, e por hora e em sua residência buscava por meio das pesquisas em materiais da formação inicial e em livros quais seriam os meios para atenuar as dúvidas e problemas encontrados no cotidiano da sala de aula.

É importante refletir sobre os desafios enfrentados por estes profissionais de Educação Infantil em seu início de carreira, situações como a que revelou a **professora Carina**: “os iniciantes precisam desenvolver um repertório docente que lhes permita **sobreviver** como professores na relação com os pares”.

Nóvoa (1992, 2002) e Huberman (1995) concebem a escola como *lócus* de formação continuada. Eles destacam a valorização que deve ocorrer sobre os *saberes docentes* e reconhecem que os ciclos de vida profissional dos professores se constituem como pilares para a fomentação das novas tendências na formação docente, justamente para que não aconteça este processo de valorização dos saberes docentes em uma formação solitária e individual, como apresentada pelas professoras em seu início de carreira. Perguntamos sobre a relação com os seus colegas de profissão, ainda que elas já tenham sinalizado, mas de modo mais objetivo estas dificuldades nas relações com os pares a serem construídas no cerne da escola.

Como é a sua relação com os seus colegas de profissão?

Professora Antônia: “Tranquila, mas as professoras mais velhas se incomodam, sentem medo de tomar o lugar delas, então não se aproximam muito; mas boa”.

Professora Carina:

> A princípio percebe-se a indisciplina como um dos principais obstáculos enfrentados pelos professores de Educação Infantil, entretanto, há uma significativa persistência dos mesmos no sentido de amenizar o problema através da união de forças em pais e professores; mais que isso, é preciso buscar pontos de convergências desses esforços, dar a eles uma certa lógica no sentido de solucionar o problema.

Professora Judite: “É normal, não tenho dificuldades com relacionamento com os colegas, trato todo mundo igual, bom dia, boa tarde e tchau”.

Professora Luciana: “Temos uma boa relação. Compartilhamos ideias, materiais, jogos recreativos etc.”.

Em conversa com as professoras pesquisadas sobre esta relação com os professores que trabalham na mesma instituição, elas relataram que existiram dificuldades e resistências logo no início. As **professoras Carina, Judite** e **Luciana** disseram que a maior resistência elas encontraram – e suponho que seja pela insegurança – foi pelos profissionais mais antigos da instituição. Parte deste quadro de funcionários não possuía formação em Pedagogia. A professora Judite assinala: “sentia que elas tinham certo medo de eu tirar o lugar delas, tentava me aproximar e trocar algumas informações, mas sentia certo distanciamento”.

Identificamos que as professoras iniciantes recorriam aos outros profissionais por compreender que estes já possuíam maior maturidade no exercício do Magistério e poderiam ajudá-las na superação das suas dificuldades iniciais com os planos de aula, semanário, na relação com os alunos. As professoras pesquisadas relataram que no único momento que puderam observar a prática dos seus colegas “mais experientes”, ainda que ligeiramente (dois dias no máximo), já observavam o que deveriam ter para ser uma professora, mas identificavam em seus colegas as frases como a **professora Antônia** ressalta: “professora novinha não sabe nada, quer roubar a minha sala”.

A **professora Luciana** apresentou que sentia falta de diálogo com os pares e que muitas vezes se sentia “um peixe fora d’água”, e que identifica muita competição: “professor novo x professor velho, muita rivalidade, uma autoestima baixa com a chegada de um novo professor. O certo seria poder recorrer a elas, mas não se sentia ‘acolhida’ por eles, pois parecia competição”..

Estes pontos no relacionamento com os professores na Educação Infantil apareceram como nefrálgicos no período de inserção no mercado de trabalho, pois não permitiu a troca e a construção de novos saberes na escola, como afirma Nóvoa (1992), formação continuada. Mas o que estas professoras pesquisadas encontraram e com o que se depararam neste primeiro ano, foi um processo solitário e angustiante, com os desafios. A melhor alternativa que encontraram foi no apoio com os amigos da área, que não são os do local de trabalho.

A formação continuada nestes ambientes de trabalho não possibilita uma formação coletiva, onde possam cooperar com as dificuldades uns dos outros. Se analisarmos bem, é a presença do individualismo que se configura como dominante no interior dessas escolas.

Para Perrenoud (2002), compreender este processo de individualismo na carreira docente não é somente “uma questão de caráter”, mas pode estar ligado a uma cultura comum, à história da profissão e, sobretudo, às condições da ação de ensinar e à solidão de cada um no registro dos saberes para ensinar e das convicções íntimas, sejam elas éticas, didáticas ou epistemológicas.

O autor ainda coloca que este profissional deve trabalhar sua relação pessoal com a *cooperação*, sua visão própria da profissão, sua relação com o poder, com os outros, com o controle, com a competição e a solidariedade.

Identificamos que este processo não é simples, sempre gera crises, conflitos, desacordos, ansiedade; mas é importante desenvolver, junto aos professores iniciantes, as competências indispensáveis para que eles afrontem a cooperação profissional com conhecimento de causa, preparados com conceitos e ferramentas para fazer evoluir favoravelmente a dinâmica de grupo, assim aprendendo a administrar as emoções que vão junto com cada ação coletiva. Esta formação deve decorrer da formação inicial e permanecer na continuada, pois, a cada turma na escola, novos sujeitos, novos desafios no início da profissão.

Justamente porque estas relações poderão refletir no processo em sala de aula, na execução de seus afazeres pedagógicos com os seus alunos, a respeito da sala de aula, perguntamos como foi esta rotina como professoras iniciantes.

3.3.8 Eixo 8[22]: A rotina da sala de aula como iniciante (planos, livro, avaliação e alunos)

Como aludido anteriormente, as relações entre os profissionais de educação iniciantes e "mais" experientes não contribuíram para a construção do saber docente coletivo, assim como a integração dos pares, principalmente quando se compreende que o corpo docente colabora na compreensão e reflexão da teoria e na sua relação com a prática pedagógica. Prática esta que as **professoras pesquisadas** expuseram que não se sentiam seguras para elaboração e aplicação das atividades e que muitas vezes foram os amigos externos que auxiliaram neste processo. Frente ao exposto, perguntamos às professoras como era a rotina da sala de aula:

Você faz planejamento das atividades?

Professora Antônia: "Não, chegam prontas as atividades e só aplico, o que fica mais difícil, porque se trata de algo engessado".

Professora Carina: "Sim, somos obrigadas a fazer o planejamento da semana".

Professora Judite: "Sim, faço semanário e tento seguir. Quando não dá, tento dar outro dia".

Professora Luciana: "Só quando é preciso ir ao parque ou quadra, para que eu possa saber como será explicado e realizado na atividade prática".

As ações previstas para o planejamento não são comuns entre as professoras pesquisadas. Existem vários pontos divergentes, no que toca planejar as ações para os alunos da Educação Infantil. Se, para a **professora Antônia**, existe a obrigação em se trabalhar com materiais apostilados e ela deixa claro que não é favor, pois compreende que na Educação Infantil propostas assim "engessam" a sua prática pedagógica, por outro lado, a **professora Luciana** só recorre ao planejamento quando realiza atividades externas. Ela ressalta que existe esta exigência na recreação, na utilização da quadra, mas não sabia o que fazer, e durante o curso de Pedagogia não imaginava que iria para sala de aula. Logo, não sabe muitas vezes o que fazer, e as dúvidas, conforme mencionado, são "sanadas" no corredor.

[22] Eixo 8, Questionário 2, perguntas número 11, 12 e13 (vide Apêndice D).

A análise evidenciou professores com práticas bastante distintas, pois são de instituições particulares e seguem as suas orientações e as exigências não estão atreladas à aprendizagem das crianças, mas sim à conclusão ou não das atividades solicitadas, impressas.

Repensar o planejamento na Educação Infantil implica sanar as lacunas existentes entre o planejar e a prática efetiva do docente. Significa repensar, refletir e recriar as práticas pedagógicas aliadas às teorias educacionais, aos saberes docentes, numa convergência de significados.

Sobre este processo de planejamento e processo de aprendizagem dos seus alunos, perguntamos às professoras sobre os processos de avaliação e o uso dos livros didáticos.

Usa livro didático? Como avalia os seus alunos?

Professora Antônia: “Sim. A avaliação é feita pela atividade concluída, ou andamento da atividade”.

Professora Carina:

> Não podemos usar livros, somente se trabalha com os projetos pedagógicos da instituição. Em relação ao desempenho dos alunos em geral, são bem espertos e atenciosos, porém se pudéssemos usar livros ou outros materiais didáticos, o desempenho deles seria bem melhor.

Professora Judite: “Não uso livro didático, avalio de um modo geral e toda reunião faço relatórios para os pais”.

Professora Luciana:

> Com a realização das atividades da apostila, diariamente pode-se ver o avanço e dificuldade das crianças. Essa avaliação é feita através de relatórios, que ao final de cada bimestre vira uma ficha de avaliação a ser entregue para os pais.

A presença do livro didático existe na maioria das escolas particulares de Educação Infantil. Servem muitas vezes como fonte de atividades na prática escolar, tendo em vista a concepção de criança enquanto ser histórico e construtor de conhecimento, e que a mesma encontra-se inserida em uma sociedade que faz uso da escrita para se comunicar. Torna-se necessário que a escola dê continuidade a este contato, não para antecipar a alfabetização da criança.

Conforme o RCNEI (BRASIL, 1998), esta etapa da Educação Infantil deve ser vista como um momento de uso e contato sistematizado com as variadas funções da escrita para que as crianças pequenas ampliem suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais, além de permitir que as mesmas criem as suas próprias hipóteses.

Estas hipóteses darão subsídios para o processo avaliativo dos professores de Educação Infantil, não se ela concluiu ou não atividade descrita na apostila, como a **professora Antônia** coloca. Mas que permita, em suas diferentes ações como criança nas brincadeiras, nas atividades, no relacionamento com os seus pares, que o professor possa identificar o seu desenvolvimento integral, não como mera apresentação de resultados de atividades finalizadas para os pais, mas sim como um diálogo do que a criança foi capaz de realizar e como ela tem se desenvolvido no uso de diferentes recursos e em sua leitura de mundo.

Sobre a avaliação na Educação Infantil, segundo Jussara Hoffmann (2002) e Sonia Kramer (1993), é importante que a cada dia seja feito pelo menos um registro, pois isso possibilita à professora um retrato dos passos percorridos na construção das aprendizagens.

Essa forma de registrar diariamente a caminhada do(a) aluno(a) tem o objetivo de mostrar e dar a importância do desenvolvimento da criança em cada conquista e naquilo que ela precisa ser mais estimulada. O que pudemos identificar sobre o processo de avaliação é que os instrumentos utilizados para avaliar os alunos têm por objetivo principal a apresentação dos resultados finais para os pais e responsáveis, não com o intuito de apresentar o desenvolvimento integral da criança em suas diferentes etapas.

Se a avaliação é praticada desta forma, questionamos as professoras se elas têm supervisão no trabalho, algum tipo de cobrança sobre os trabalhos desenvolvidos como profissionais.

Há supervisão do seu trabalho? Existem cobranças?

Professora Antônia: “Muitas. Se a criança não conclui seu trabalho, você conclui por que os pais querem ver a apostila completa”.

Professora Carina:

> Sim temos uma reunião toda semana com a coordenadora pedagógica para discussão de tudo que foi trabalhado durante a semana, o que deu certo e o que não deu certo. Em relação às cobranças, são mais com o planejamento semanal e relatório individual mensal de cada criança.

Professora Judite: “Sim, diria que mais, da minha parte, a pedagógica, gostaria que a escola cobrasse mais essa parte”.

Professora Luciana: “A única cobrança é de que toda semana seja entregue o semanário e que esteja tudo pronto ao final de cada bimestre”.

Se a concepção apresentada anteriormente de avaliação e de como as professoras avaliam os seus alunos, denotaram uma compreensão desarticulada dos seus propósitos de como se deve avaliar na Educação Infantil, podemos identificar, conforme as professoras disseram, que existe falta de orientação pedagógica de seus superiores.

Quando a **professora Antônia** descreve que, se a criança não finda a atividade, ela como profissional deve concluir para entregar aos pais, as cobranças aqui ressaltadas tinham por objetivo identificar quais eram as medidas de formação continuada adotada pela equipe pedagógica na orientação destes profissionais.

As professoras pesquisadas relataram que esperavam uma mediação dos seus superiores entre os diferentes tipos de conhecimento e os professores. Possibilitando e fomentando todo um processo de compartilhamento das experiências pedagógicas entre os docentes mais experientes e os iniciantes, como ferramentas de ação, as diversas estratégias de formação continuada. Assim como a catalisação de ansiedades e dúvidas de todos, e, em consequência, a busca de respostas, de forma mais consistente e objetiva a estas ansiedades do que de quando se ingressa no Magistério.

Compreendemos que o papel da equipe pedagógica, seja no papel do coordenador pedagógico ou do seu responsável direto, é promover a formação continuada dos professores na escola, procurando atualizar o corpo docente, buscando refletir constantemente sobre o currículo, atualizando as práticas pedagógicas dos professores, estando sempre atento às mudanças existentes no campo educacional, assim como manter-se em constante autoformação, para promover a formação continuada em seu ambiente de trabalho, estimulando seus profissionais.

Frente às discussões apresentadas e análises realizadas até o momento, perguntamos a elas, como professoras iniciantes da Educação Infantil, como elas se veem, diante de todos os desafios vivenciados nesta transição de alunas a professoras.

3.3.9 Eixo 9[23]: Como vê a profissão na Educação Infantil?

Para concluir as análises dos eixos até o momento apresentadas, identificamos que as práticas das professoras pesquisadas estão intimamente relacionadas com a concepção de Educação Infantil que cada instituição particular detém, muitas vezes contrárias à legislação, quando identificamos ações e instrumentos para avaliação da criança neste nível de ensino, previsto na LDB 9.394/96.

Compreendendo estas influências na constituição da identidade do profissional de educação, perguntamos às professoras como elas conceberam a profissão e o profissional da Educação Infantil, assim como elas almejariam que fosse.

Compreendendo este processo de atuação como professora, alguma frustração sobre este início?

Professora Antônia: “Sim, me senti muito crua, despreparada na prática. Vi isso em minha primeira reunião de pais ao ser questionada sobre a alfabetização por uma mãe educadora também. E na primeira mordida entre os alunos”.

Professora Carina: “Muitas rsrs, dentre elas o medo de errar ou de não ter a atenção das crianças, mas com o referencial em mãos tirei de letra”.

Professora Judite: “Com certeza, na teoria tudo é maravilhoso, na prática é bem diferente”.

Professora Luciana: “Foi muito frustrante ver as primeiras semanas das folhas do semanário rabiscadas com observações feitas pela diretora, onde chamavam minha atenção referente ao seu preenchimento”.

[23] Eixo 9, Questionário 2, perguntas número 4, 15 19, 20, 21, 24, 26 e 27 (vide Apêndice D).

As professoras pesquisadas apresentaram como, na realidade da sala de aula e dentro da escola, aconteceram as suas práticas como profissionais, assim como apresentaram a questão da *frustração*, que é recorrente quando se refere ao ingresso da profissão.

Frustração esta, pois compreendem teoricamente como deve ser o profissional da educação, entretanto afirmam seguramente não se sentirem preparadas quando confrontadas com a realidade da sala de aula na prática.

Em relação a isso, Nóvoa (2002, p. 16) afirma:

> A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira de que cada um se sente e se diz professor.

Estes conflitos de se ver e ser como profissional de educação identificamos na fala da **professora Antônia**, quando relata não se sentir preparada para atuação ao se deparar na reunião de pais com uma mãe profissional de educação também, segundo a professora, ser mais preparada, gerando desconforto e insegurança. Podemos identificar esta insegurança e frustração também quando a **professora Luciana** relata que, ao receber as devolutivas da gestão do seu semanário, se questionava não se sentir preparada nem para efetuar esta atividade.

Discutir a articulação entre as condições subjetivas e objetivas das professoras pesquisadas da Educação Infantil, expressas em suas respostas, seus significados e sentidos, contribui para a compreensão acerca da construção da sua identidade profissional docente, principalmente quando acreditamos que uma possível ruptura entre essas duas (significados e sentidos da e na profissão) pode levar o professor ao desencanto e até ao abandono da profissão.

Quando mencionado pela **professora Carina** que estes desafios no início e as inúmeras frustrações podem levar ao abandono da profissão ou ao afastamento por um tempo, questionamos as professoras sobre suas maiores dificuldades que geraram toda esta frustração e desafios, como apresentado.

Quais eram ou são as maiores dificuldades que você sente como professora?

Professora Antônia: “Concluir a atividade do aluno e explicar ao pai ao certo a importância de que a criança tem o seu tempo certo para a alfabetização”.

Professora Carina:

> Sinto muita dificuldade como professora (nesta CEI), pois lá não há comprometimentos entre as educadoras. Somos em 14 professoras, mas nunca estamos com o quadro completo, e isso acaba sobrecarregando muito as outras profissionais, e interfere muito no desempenho do trabalho diário.

Professora Judite: “No momento, apoio dos diretores. Só visam ao bem-estar do aluno, que é correto, mas falta a parte pedagógica, que deixa a desejar”.

Professora Luciana:

> A falta de diálogo e instrução mais precisa pela parte da direção. Para resolver qualquer assunto é muito difícil acontecer um bom diálogo. Há vezes até que sou pega de surpresa e preciso resolver algo em cima da hora.

As dificuldades enfrentadas pelas professoras pesquisadas estão atreladas as às questões pedagógicas do exercício da docência, apontada pela falta de gerenciamento pedagógico dos seus superiores. Elas apontaram que esta falta de orientação pedagógica contribuiu negativamente neste período de exercício da profissão, justamente por não se sentirem preparadas para assumir e conduzir o processo individualmente.

Situações inesperadas iam aparecendo diariamente: ausência de professores, dificuldades na elaboração de atividades, conversa com os pais. A **professora Luciana** mencionou como parte destes problemas a ausência de *orientação* e *diálogo* por parte da direção com ela que estava iniciando; e essa era a sua primeira experiência docente.

Orientação e diálogo são necessários para o desempenho de qualquer profissional. Neste sentido, o que as professoras pesquisadas relataram é que as dificuldades poderiam ter sido minimizadas se os seus superiores, em seus cargos, contribuíssem de forma ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Selma Garrido Pimenta (2012) coloca que os responsáveis por estas questões devem desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem a qualidade no desempenho do processo ensino-aprendizagem. Portanto, o caráter articulador remete ao diálogo, trocas e interações entre o coordenador pedagógico e os demais atores da escola, sobretudo os professores.

Dessa forma, é importante a função do coordenador pedagógico, como orientador das práticas do professor, supervisionando, auxiliando e estimulando a adotar novas estratégias e metodologias de ensino que auxiliem no processo ensino-aprendizagem junto com todos os outros profissionais de educação.

A apropriação do referencial teórico nem sempre é condição final para o desempenho da prática docente. Como se pode observar, vários são os questionamentos apresentados pelas professoras iniciantes, ao assumir uma sala de Educação Infantil.

Sobre estas questões das dificuldades que elas enfrentaram neste primeiro ano na docência, perguntamos a elas como elas conseguem perceber hoje o processo de iniciação dos novos profissionais de educação.

Como você acha que as professoras se sentem no início da profissão hoje?

Professora Antônia: “Acredito que, se for pelo salário, esquecidos e tristes. Mas, se for pela profissão, gratificante”.

Professora Carina:

> Sentimo-nos um corpo docente ameaçados aos interesses e propostas que nos é delegado. Apesar das precauções teóricas e metodológicas, a análise do processo de profissionalização sugere sempre uma evolução linear, ao profissional da educação infantil. Ele nada mais é que um instrumento repleto de lutas e de conflitos, anseios e de recuos a ser conquistados, no campo educativo que sempre está ocupado por inúmeros fatores (Estado, Igreja, famílias, etc.) Por outro lado, o movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e sim de muitas divisões.

Professora Judite: “Medo, insegurança, porque faltou algo na formação. A prática que muitos não tiveram no estágio e até mesmo como auxiliar no período da formação. Foi o que eu senti”.

Professora Luciana:

> Penso que se sentem despreparadas. Não por conta da formação, pois, no meu caso, tive uma formação de qualidade, mas me faltou experiência na docência. Colocar o estagiário frente a frente com a sala de aula como professor. Não nos “jogar” no canto da sala e ficar lá, só olhando.

Ao serem questionadas sobre o que pensam sobre os novos profissionais em início de carreira, as professoras pesquisadas colocam em pauta as questões sobre a formação, seja ela contemplada no estágio; mas essencialmente sobre a relação da teoria com a prática em sala de aula como docente. A relação teoria e prática devem se concretizar na ação cotidiana; é preponderante que o professor iniciante assuma seu papel como profissional docente.

Segundo Huberman (1995), esta relação teoria e prática dos professores iniciantes sinaliza que o desenvolvimento desta carreira é um processo. Este processo pode parecer linear; para outros, há patamares diferentes, retrocessos, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades e continuidade, pois, como bem sabemos, o desenvolvimento profissional é resultante de um processo de formação continuada em que o contato com novos referenciais teóricos, outros profissionais conduz o professor a fazer uma análise constante de sua prática.

Em se tratando da Educação Infantil, torna-se imprescindível que o professor não perca de vista que sua prática docente envolve ações de cuidado e educação, pois o momento inicial da carreira é determinante para a definição de sua prática docente.

Diante disso, perguntamos às professoras pesquisadas como deveria ser esta iniciação na docência.

Em termos institucionais e pessoais, como você acha que essa iniciação no exercício da docência poderia ser?

Professora Antônia: “Muito mais preparativa na prática. Mais dinâmica e mais dentro da realidade escolar”.

Professora Carina: “A formação de profissionais da educação poderia ser mais específica”.

Professora Judite: “Tudo prática, igual o antigo magistério”.

Professora Luciana: “Eu poderia me sentir melhor e mais bem preparada se houvesse algum apoio da coordenação. Senti falta disso”.

O que se verifica a partir do exposto é que as professoras iniciantes ainda demonstram que as dificuldades vivenciadas resultam da ausência de uma conexão entre teoria e prática desde a formação inicial e destacam também que a falta de um

coordenador para orientar, conforme mencionado pela **professora Luciana**, deixa de contribuir significativamente em seu desempenho, gerando insegurança.

Frente a todos estes desafios, dilemas e inseguranças apresentados sejam eles voltados para a ação docente ou sua relação com o local de trabalho, perguntamos o porquê de iniciar a carreira como profissional de educação na Educação Infantil.

O que te estimulou na escolha da Educação Infantil para atuar como Professora?

Professora Antônia: “Um sonho desde pequena de fazer a diferença, paixão em aprender e ensinar”.

Professora Carina:

> É um dom que senti sempre presente em mim. Estudei para aprimorá-lo e conhecer as diversas facetas da educação formal. Eu gosto muito do que faço. Acho que nós, educadores, deveríamos reclamar menos, e correr mais em busca dos nossos direitos, digo de minha realidade, somos muito acomodados e acabamos pagando um preço muito alto por isso.

Professora Judite: “Por gostar muito de crianças, quis fazer parte desse universo infantil”.

Professora Luciana: “Dentre todas as oportunidades, todas as buscas, foi a primeira que não exigiu experiência”.

Iniciar a carreira na Educação Infantil aparece no primeiro momento relacionado a gostar de crianças, mas, quando perguntadas, elas relataram que as exigências para lecionar na Educação Infantil não são muitas e, por isso, para ingressar no mercado de trabalho, as **professoras pesquisadas** disseram que optaram neste momento da carreira, pois acreditavam que seria mais fácil para adquirir experiência como professora.

O profissional da Educação Infantil deve ser alguém qualificado, para mediar o desenvolvimento da criança, ser capaz de tomar a criança como ponto de partida, para seu desenvolvimento, como nos esclarece Kulhmann Júnior (2000, p. 65):

> Quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, quer-se enfatizar a importância da formação do profissional que irá educar essa criança nas instituições de educação infantil.

> Não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam.

Em relação à formação e qualificação para trabalhar na Educação Infantil, a **professora Judite** deixou claro que o fato de ter sido babá por muitos anos a incentivou na escolha de iniciar a sua carreira na Educação Infantil, e a esta escolha despertou curiosidade em saber como é ser professora e lidar com as crianças.

A **professora Carina** colocou que iniciou na Educação Infantil pois era voluntária na instituição na qual trabalha hoje e apareceu esta oportunidade.

As escolhas não estão atreladas à vontade, mas sim à necessidade de ingressar no mercado de trabalho e obter experiência como profissional de educação, seja qual for o nível. Como o nível de Educação Infantil se apresentou como mais “fácil” em seu acesso e no ato da contratação, a maioria fez a opção.

Contratação esta que as professoras pesquisadas relataram que o grau de exigência nos processos seletivos é ligado a questões que muitas vezes não perpassam se você tem experiência ou formação para atuação, mas sim no preenchimento do quadro de funcionários.

As **professoras Luciana** e **Judite** disseram que esperavam mais no ato da contratação, perguntas sobre o que elas sabem sobre as crianças, o que estudaram na graduação, como elas vão fazer como professoras na prática; mas não, os questionamentos eram direcionados à carga horária, salário e questões de cunho administrativo e financeiro.

O que demonstra que o professor iniciante “começa” a construir sua identidade profissional num contexto de desencanto e frustração com a profissão, ao mesmo tempo em que tem uma visão romântica e idealizada, ainda preservada, da profissão e do sentido de ser professor.

Para tal, Dubar (1997) aponta a esta questão da identidade como extremamente ambígua já que nas sociedades modernas os indivíduos estão inseridos em variadas categorias de classificação, não existindo nenhum sistema de hierarquização que defina, nesse universo, qual categoria de classificação deve impor-se como mais importante. Para ele, a identidade é aquilo que se tem de mais *precioso.*

Considerando tais apontamentos sobre a escolha de ser profissional de Educação Infantil e o que este profissional necessita construir em sua formação

inicial e continuada para atuação com as crianças, perguntamos quais são as expectativas para continuidade na atuação como profissional deste nível de ensino.

Quais são as suas expectativas como profissional de Educação Infantil?

Professora Antônia: “Evoluir e aprender mais ainda para poder ensinar aos meus pequenos. Já que sou responsável pelo início da formação”.

Professora Carina:

> A princípio, percebe-se a indisciplina como um dos principais obstáculos enfrentados pelos professores de Educação Infantil. Entretanto, há uma significativa persistência dos mesmos no sentido de amenizar o problema através da união de forças em pais e professores; mais que isso, é preciso buscar pontos de convergências desses esforços, dar a eles uma certa lógica no sentido de solucionar o problema.

Professora Judite: “Quis obter experiência, mas prefiro os maiores”.

Professora Luciana: “De que, em uma próxima oportunidade, eu tenha mais amparo e preparo por parte da coordenação”.

Mesmo diante de todas as dificuldades apresentadas, as professoras pesquisadas colocaram que querem aprender mais, assim como adquirir mais experiências para o bom andamento e exercício da sua profissão; evidentemente, com acompanhamento pedagógico dos seus superiores sobre as suas práxis.

Elas salientaram que muitos problemas apareceram no decorrer deste ano de profissão, compreendem que a formação, seja ela em caráter inicial e/ou continuada, são possibilidades de reverter este cenário apresentado dos professores iniciantes em seus desafios, principalmente quando elas foram confrontadas com a realidade da sala de aula. Elas destacaram ainda a responsabilidade desta formação que consiste em compreender a criança em seu processo juntamente com o professor.

Sobre esta aquisição de experiência na profissão do professor de Educação Infantil, Sonia Kramer (2002, p. 129) aponta como “deve” ser a formação deste profissional de Educação Infantil para atuação:

> A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebam a criança como sujeito

> histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 5 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância.

A esta formação apresentada compreendemos que os profissionais iniciantes indicaram fragilidades na relação com a criança, com a escola, e com a sua própria formação. Neste sentido, quisemos saber das professoras pesquisadas, a partir do que vivenciaram neste primeiro ano, o que diriam aos futuros profissionais.

O que você diria aos futuros professores de Educação Infantil?

Professora Antônia: “São a esperança da educação dos nossos pequenos. Porém precisam ser mais preparados em sua formação”.

Professora Carina:

> A criança tem um jeito próprio de encarar as novas etapas que vão surgindo em sua vida. Muitas vezes pais e educadores encaram esses acontecimentos com maior dificuldade que a própria criança que está passando por determinada vivência. O ideal é que o professor tenha algumas atitudes, estratégias e comportamentos que favoreçam uma melhor aceitação e desenvolvimento dessa criança no ambiente escolar e até mesmo no seu dia a dia, podendo, inclusive, colocar em prática certos conhecimentos adquiridos, porém de forma meio que inconsciente.

Professora Judite: “Paciência, não desistir na primeira, que vamos alcançar nossos objetivos”.

Professora Luciana:

> Todos pensam que para trabalhar com criança é preciso muita paciência. Todos que digo que sou professora de educação infantil dizem que é disso que se precisa, mas eu diria que para se trabalhar com crianças é preciso bem mais do que só paciência, precisamos também de muito estudo. Não é só chegar lá e fazer, é preciso saber como fazer, o que fazer e quando fazer. Devemos respeitar o tempo das crianças, não é como a gente quer. Mas, infelizmente, as cobranças não permitem que as coisas sejam feitas desse jeito.

Os relatos das professoras pesquisadas vão indicar aos futuros profissionais de Educação Infantil a realidade confrontada por elas depois da formação em

Pedagogia. Conforme os autores já citados, elas apresentam o ideal imaginário construído enquanto aluno em sua formação inicial, a personificação com os seus alunos, assim como a relação estabelecida com a realidade da sua sala de aula em sua admistração; a escola e as suas regras, exigências e diferentes atividades a serem desempenhadas com a mesma exigência dos outros profissionais.

Tarefas e atividades estas muitas vezes desempenhadas sem a assistência pedagógica necessária, justamente em um periódo importante de adaptação, *tateamento* da profissão que desencadeia o reconhecimento de *ser* profissional, seja este reconhecimento por parte da instituição empregadora, ou, como vimos, por parte do próprio profissional que ainda não se identifica como profissional de educação.

Esta ausência da identificação do ser profissional está relacionada à transição de “aluno a professor”, pois as professoras pesquisadas vão demarcando isso a partir das suas próprias vivências, deixando claro quais foram as suas experiências e perspectivas aos futuros profissionais e como eles podem “evitar” algumas situações.

Identificamos, nos relatos das professoras pesquisadas, a incompreensão e ausência do reconhecimento da função do profissional de Educação Infantil, indefinição institucional da escola e a deficiente percepção das atividades inerentes à profissão, como, por exemplo, preparar as aulas que serão ministradas, e que diante do novo nem sempre se sentem preparadas para o exercício da profissão.

Para que todas estas questões não sejam recorrentes ao profissional iniciante, elas apontaram que, juntamente com a formação, a relação entre pares no lócus da escola pode diminuir este distanciamento que ocorreu com elas.

Para o fechamento, apresentamos um espaço para que elas pudessem relatar o que sentissem necessidade de discutir sobre a sua profissão.

Gostaria de relatar, sugerir algo que não foi perguntado e anseie descrever?

Professora Judite:

> Foi muito bom relatar o que sentimos e pensamos como professores. Nos primeiros meses pensei muitas vezes em desistir, mas meu amor pela profissao é enorme, não tem preço chegar na sala de aula

> e entrar no mundo de fantasias das crianças ou ouvir uma palavra nova, o sorriso, a curiosidade. É isso que me move a cada dia.

A **professora Carina**:

> Seria importante se houvesse um acompanhamento com os professores iniciantes, com orientações; o Coordenador Pedagógico indo à sala e observando a prática para depois conversar sobre o que está dando certo e o que precisa ser melhorado na prática pedagógica. Assim não seria tudo muito solitário.

A **professora Judite** falou da possibilidade de elaboração de material para os novos professores.

A **professora Luciana** relatou que “na escola poderia ocorrer formação e orientação para os professores que estão começando”.

Ao serem questionadas, as professoras entrevistadas ressaltaram a importância do acompanhamento dos professores em início de carreira na instituição empregadora, pois compreendem que algumas especificidades que geram dúvidas e inseguranças podem ser sanadas no acompanhamento da equipe pedagógica da escola (coordenador) juntamente com o grupo de professores mais experientes. Sinalizaram que não seria um tratamento diferenciado, mas um acompanhamento, gerando mais segurança em meio aos questionamentos que vão surgindo no decorrer deste período.

A partir destas orientações e formação em grupo, a **professora Judite** sinaliza que poderia ser elaborado um material de orientação para os professores iniciantes. Neste material, o professor encontraria sugestões, dicas de atividades, leituras, que poderiam ser construídas pelos próprios professores de acordo com a realidade daquela escola e perfil de aluno.

Todas as quatro professoras pesquisadas disseram que tiveram uma boa formação acadêmica, mas não foi suficiente quando na sala de aula se depararam com as especificidades da Educação Infantil em sua relação com as práticas pedagógicas exigidas no cerne da escola; que seria importante obterem mais práticas, pois esta faixa etária exige do professor criatividade na elaboração das atividades.

O que podemos identificar hoje como grande desafio é justamente preparar esse profissional, visando sempre a uma formação qualificada que coloque em foco

a discussão sobre as expectativas de desempenho do professor da Educação Infantil.

Não podemos esquecer que este profissional lida com crianças em desenvolvimento, e perante a legislação (LDB 9.394/96) as crianças têm o direito de uma educação voltada para o seu desenvolvimento integral, preparando-a para o pleno exercício da cidadania. Esta mesma Lei reconhece também a necessidade de qualificação profissional urgente para todos os que atuam na Educação Infantil, mas não deixa claro que deve ser este profissional.

Diante disso, ao retomarmos a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, para compreensão deste profissional de Educação Infantil, a Lei em seu [24]Artigo 61 apresenta quem são estes sujeitos:

> Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na **educação infantil** e nos ensinos fundamental e médio;
> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
> III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 1996, p. 61)

A LDB 9.394/96 não trata, em sua apresentação, sobre *quem deve ser* o profissional de Educação Infantil; ela simplesmente dispõe como profissional de Educação, sem realizar a menor distinção do profissional de Educação do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ela trata estes profissionais de Educação de forma genérica, assim como a formação e titulação necessária.

A Lei não faz menção às características necessárias em suas especificidades de acordo com o nível de ensino no qual esse profissional vai trabalhar nas instituições escolares, sejam elas públicas ou privadas.

Kramer e Leite (1996, p. 58) compreende que, para que se constitua uma identidade profissional, é preciso ter como base a identidade pessoal destas mulheres, construída historicamente dentro de uma ocupação – como educadoras

[24] Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

de crianças de 0 a 5 anos – relacionada diretamente ao universo feminino desvalorizado em relação ao que se convencionou chamar de universo masculino, cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico e onde predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos.

Dito isso não foi possível identificar até o momento na pesquisa, e consideramos a relevância de ser discutida, a definição do profissional de Educação Infantil, justamente por não receberem uma determinação específica, seja na legislação ou nos órgãos empregadores.

Identificamos que existem diversas formas de nomear os profissionais da Educação Infantil, e isso despontou como preocupante nesta pesquisa, pois, ao apresentar o perfil das pesquisadas, nos confrontamos com cargos distintos para o "mesmo" profissional que trabalha na Educação Infantil.

Esta reflexão se deu também ao realizar um levantamento em sala de aula com os meus alunos e aluna da graduação de Pedagogia na disciplina de Metodologia de Ensino da Educação Infantil. O que nos permitiu chegar a treze denominações para "definir" o Professor de Educação Infantil seja entre os Profissionais de Educação Infantil da rede pública seja da rede privada nestes anos. São as seguintes denominações encontradas:

a) recreacionista;
b) auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI);
c) professor de desenvolvimento infantil (PDI);
d) professor de educação infantil (PEI);
e) pajem;
f) auxiliar de sala;
g) berçarista;
h) professora;
i) assistente de sala;
j) professora titular;
k) estagiária;
l) agente de educação infantil;
m) babá.

Algumas destas nomenclaturas se referem a alunas que estão cursando o curso de Pedagogia, mas que são as "professoras" responsáveis pela sala de aula, semanário, avaliação e acompanhamento dos seus alunos; porém, como não são

formadas ainda no curso de Pedagogia, os empregadores das instituições particulares as registram com estas nomenclaturas que apresentamos acima.

De acordo com Tizuko Kishimoto (2002, p. 107),

> [...] desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil.

Reforçamos estas contradições na formação do profissional de Educação Infantil quando identificamos nas **professoras pesquisadas três** nomenclaturas distintas para fazer referência aos cargos que exercem como profissionais de Educação Infantil, conforme apresentado anteriormente no Quadro 1 sobre o perfil das professoras pesquisadas:

a) Professora Antônia: professora;
b) Professora Luciana: professora de educação infantil;
c) Professora Edite: professora;
d) Professora Carina: professora de desenvolvimento infantil (PDI).

Estas divergências e contradições apresentadas caracterizam a ausência de uma definição de quem é o professor de Educação Infantil, seja nos documentos oficiais ou na legislação, principalmente quando se refere à educação de crianças pequenas de 0 a 3 anos que estão na creche. Pensar e refletir sobre a identidade do professor de Educação Infantil, e oportunizar o leitor conhecer mais sobre o histórico da educação infantil e da criança, em que envolve aspectos sociais, econômicos e públicos de uma determinada sociedade.

Enfim, a pesquisa sobre a identidade de professoras de crianças pequenas é uma inquietação diante da do olhar equivocado sobre a formação e o papel dessas professoras ao atuarem com crianças na faixa etária mencionada. A formação deste profissional passa a ser essencial para o desenvolvimento de crianças menores, e este ponto deve ser refletido com junção as famílias e a sociedade, para que assim o professor(a) possa obter valorização profissional e social e exercer a sua função como essencial para a formação de cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Na formação de um mundo melhor, os educadores entram com a força da sua esperança, crendo que, na marcha das gerações, se irá operando uma transformação lenta, mas segura de ideologia dos homens e dos povos, aproximando-se de uma condição mais perfeita, num mundo mais feliz. (MEIRELES, 2001, p. 119).

Ao iniciarmos esta pesquisa, no âmbito da Linha de Pesquisa de Intervenção em Práticas Pedagógicas do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), levantamos algumas questões acerca da constituição da identidade docente do profissional de Educação Infantil; entre elas, como o professor iniciante constrói sua identidade profissional num contexto de idealização da profissão, construída no imaginário durante a sua formação inicial e já atuando como professor de Educação Infantil.

O que podemos identificar a partir dos documentos para a Educação Infantil RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2010) e a legislação que rege a Educação Básica (LDB 9.394/96), é que eles não apresentam nenhuma preocupação com este profissional docente que trabalha com a primeira etapa da Educação, 0 a 5 anos. Eles tratam o profissional docente genericamente, sem articular com o segmento que ele vai trabalhar; logo, não contribui para a compreensão deste profissional iniciante, muito menos para se ver e perceber em sua constituição e construção de identidade docente.

Se os documentos oficiais não deixam claro como deveríamos compreender o profissional de Educação Infantil, a formação inicial em Pedagogia deixa lacunas neste compreender o ser e fazer do profissional docente de crianças pequenas, talvez um dos nossos maiores problemas identificados nesta investigação.

Ao retomarmos a discussão sobre a construção docente podemos compreender como o processo de construção da identidade profissional entre os professores de Educação Infantil do município de São Paulo está relacionado com os desafios do primeiro ano da docência – objetivo desta investigação, que nos levou a aprofundar a reflexão sobre o conceito de identidade profissional,

considerando, para tanto, além da produção acadêmica na área, a contribuição dos pesquisadores que, em suas perspectivas, discutiram tal temática.

Frente às contribuições, defendemos que a construção de identidade profissional do docente de Educação Infantil em seu primeiro ano da docência está profundamente relacionada, mas não unicamente, às condições objetivas e subjetivas que envolvem o seu *fazer* e *ser* docente e também como estes profissionais se percebem no processo; são sentidos e significados que as professoras pesquisadas atribuem ao ser e estar como professora de Educação Infantil.

As questões objetivas e subjetivas do profissional docente são determinantes para a construção da sua identidade docente, mas não únicas, pois as relações sociais contribuem para esta construção. Como afirma Dubar (1997), os processos relacionais são caracterizados pela relação do professor com seus pares, com a instituição e com os demais sujeitos envolvidos, bem como o processo biográfico, em que a docência é concebida a partir de sua trajetória pessoal.

Compreendemos que o processo de construção docente é permeado por estes determinantes, questões objetivas e subjetivas, na forma de pensar e agir do profissional de Educação Infantil; mas o que a pesquisa revelou é que estes processos relacionais apresentados por Dubar (1997), que contribuem para a construção identitária do profissional, a relação entre os pares, a instituição, não “fizeram” parte diretamente para o processo de construção da identidade profissional dessas quatro professoras; por isso apresentaram um quadro de vários desafios e dilemas no decorrer deste primeiro ano de profissão.

As professoras pesquisadas alegaram que a ausência deste processo relacional com o local de trabalho, a escola e os seus sujeitos tornou o processo, em seu início de carreira, mais conflitante e muitas vezes solitário. Mas também apontaram que estes problemas decorreram da formação inicial em Pedagogia. Alegaram que esta formação não deu respaldo prático, mas muito teórico, no preparo para lidar com a realidade da escola, sala de aula, alunos e os seus colegas; logo, elas não conseguiam se ver e compreender como professoras de Educação Infantil.

Sobre esta formação inicial em Pedagogia, compreendida pela legislação aferida acima, as professoras relataram que não conseguiram em três anos se formar como professoras de Educação Infantil.

Compreendemos que a formação inicial, ainda hoje, para a Educação Básica detém a responsabilidade de formar vários profissionais em três anos e não há a preocupação em formar e discutir a identidade do profissional docente de Educação Infantil.

Na matriz curricular, presente no curso de Pedagogia cursado pelos sujeitos da pesquisa, a disciplina de Educação Infantil era oferecida uma única vez durante a licenciatura, com carga horária de 80 horas para discussão e construção de conhecimentos deste nível de ensino. Tal formação se apresentou como deficitária e insuficiente quando elas foram para a escola.

A autora Tizuko Kishimoto (2002, p. 109-110) aponta para a realidade dos cursos de formação de professores:

> [...] no curso de pedagogia, um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis da educação: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestores, tecnólogos, entre outros, prática que se distancia da ótica profissional. Para atender aos inúmeros propósitos, o curso dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidade que não levam à compreensão complexa do saber e fazer pedagógicos.

Identificamos que a ausência de aulas práticas e o Estágio não foram suficientes para elas compreenderem quem é o professor da Educação Infantil. Tal incompreensão sobre esta identidade docente revelou muitas incertezas e inseguranças destas profissionais quando ingressaram no mercado de trabalho. Ainda que não tenha sido o objetivo principal desta pesquisa, ela trouxe a discussão sobre a inadequação dos cursos de formação em Pedagogia no que se refere à formação para a atuação docente junto à primeira infância.

As reflexões empreendidas ao longo desta pesquisa nos permitiram compreender a construção da identidade profissional docente como um processo de constantes e permanentes socializações, em que os processos de relação entre os pares e com a sua própria história pessoal se cruzam a todo tempo permeados pela construção de sentidos e significados que tais cruzamentos permitem; entre eles, desejos de valorização profissional e de reconhecimento social.

Compreendemos que a construção da identidade não é linear, permanente ou imutável; pelo contrário, está sempre em construção e é marcada por reformulações

e ambivalências, e que não decorre de um, dois, três anos no exercício da profissão docente, mas sim ao longo da constituição do ser docente.

O local de trabalho aparece como um destes determinantes. A escola tem grande importância em tal construção; daí a necessidade em ouvir o que dizem os docentes sobre a escola, os sujeitos envolvidos com o trabalho escolar, o trabalho docente, de forma geral, e o próprio trabalho, de maneira particular, além de seus desejos, dilemas, problemas e aspirações com o exercício profissional.

Podemos afirmar que o processo de construção de identidade do profissional de Educação Infantil está associado diretamente aos processos de continuidade e ruptura, justamente quando as professoras pesquisadas, em seus depoimentos, relataram as suas dificuldades pensando em mudar de nível de ensino ou até mesmo de desistir; mas, mesmo diante destes desafios enfrentados, por conta dos seus alunos e suas relações de afeto, não abandonaram a profissão.

Foram muitas as evidências apresentadas pelas quatro professoras entrevistadas, pelas quais conseguimos identificar, nas entrevistas não diretivas, que se a escola e os seus sujeitos envolvidos contribuíssem mais neste período de iniciação na carreira (elas apontam), o processo teria sido mais tranqüilo: as dúvidas apareceriam, mas teriam a certeza de que o corpo docente estaria lá para apoiá-las. Mas não foi o que ocorreu.

Algumas relataram, como a **professora Luciana**, que

> Foi tudo tão frustrante, tão solitário, eu me via sozinha para fazer tudo e não sabia ao certo como e onde começar, até achei que a direção da Escola me ajudaria, pois eles já passaram por isso também, primeira turma, tinha acabado de sair da Pedagogia; mas não, o que vi foi o atendimento em corredor sem a preocupação mínima em saber e entender as minhas dificuldades.

O relato acima é exemplar nesse sentido. O cotidiano escolar deve ser um espaço significativo de *formação profissional.* É importante que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de identificar problemas e resolvê-los e, acima de tudo, seja uma *prática coletiva*, construída por grupos de professores ou por todo o corpo docente da escola. Sendo assim, tem-se uma rica construção de conhecimento em que todos se sentem responsáveis por ela.

Antônio Nóvoa (1992) destaca a necessidade de se criar novas condições para o desencadeamento desse ousado processo de formação coletiva, em que a

escola seja explorada em todas as suas dimensões formativas. Mas, para que esta formação aconteça, corroboramos com o autor quando ele coloca que todo processo de formação deve ter como referencial também o *saber docente*, o reconhecimento e valorização desse saber.

Ao se desenvolver a formação continuada é interessante se levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais. Justamente por compreender que existem diferenças, anseios, questionamentos e necessidades específicas entre o docente em fase inicial, consideramos bastante apropriada a essa investigação a utilização do conceito de início de carreira apresentado por Huberman (1995) e o que já adquiriu uma considerável experiência pedagógica e o que já se encaminha para a aposentadoria.

Huberman (1995), Nóvoa (2009), Veenman (1988) dialogam com as necessidades sinalizadas nos questionários e nos depoimentos em entrevistas destas professoras iniciantes. A escola é e deve ser vista como lócus de formação continuada do educador. É o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores.

É nesse cotidiano que o profissional da educação *aprende*, *desaprende*, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua *"práxis".* Eis uma relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da sua formação, principalmente se relacionarmos a construção e reconstrução destes saberes docentes do professor iniciante nas escolas.

Eis a solicitação destas professoras que, ao se verem dentro deste processo inicial, solicitam das instituições escolares um espaço para discussão e acompanhamento neste primeiro ano da docência.

A docência não é uma trajetória linear, e uma das metáforas que consideramos mais adequada para falarmos dessa trajetória nos é oferecida pela Geografia quando define os meandros como caminhos sinuosos de um rio, responsáveis pelos volteios das águas, e que mudam de forma e posição com as variações de energia e cargas fluviais ao longo das estações do ano.

O exercício da docência também tem seus meandros que, a exemplo dos rios, são resultados de alteração da rota, ao mesmo tempo em que servem como reorganizadores do caminho. Nesses meandros podemos encontrar coisas valiosas que foram aí depositadas e que nos ajudam a compreender a docência e o

complexo caminho da construção da identidade profissional docente. É nesse caminho *meandroso* da trajetória docente que fomos identificando, ao longo da investigação, como é difícil, conflituoso e muitas vezes frustrante o início da carreira do profissional docente da Educação Infantil.

Nestes *meandros* da docência, as professoras se queixaram da falta de apoio dos professores – discursos tão parecidos e presentes no cotidiano das quatro professoras, mesmo trabalhando em diferentes instituições e regiões do município de São Paulo. Todas apontaram os mesmos problemas sobre a ausência na relação com os seus pares na escola.

Identificamos, sobre esta relação almejada por elas, um distanciamento entre as dimensões real e ideal, quando referenciadas ao trabalho docente, o que nos ajudou a compreender como é difícil o processo de constituição da identidade profissional docente.

O que nos fez atentar também para o fato de que, nesta ausência da relação entre pares na formação coletiva dentro da instituição escolar em que elas trabalhavam, a alternativa encontrada pelas professoras pesquisadas para sanar naquele momento suas dúvidas foi buscar em outros espaços esse apoio pedagógico que elas idealizavam.

Apesar de tantas aprendizagens que ocorrem na prática e em outros espaços do contexto não formal, ressalta-se que nada substitui a base de conhecimentos que deveriam ser oferecidos nos cursos de formação inicial e que têm sido relegados aos cursos de formação continuada.

Bernardete Gatti (2011) aponta que o problema da formação de professores da Educação Básica, da forma como vem sendo implementada, valoriza o pragmatismo e o conteudismo, limitando as possibilidades dos professores assumirem uma perspectiva mais crítica de sua própria prática. Nesse mesmo sentido, a formação continuada ou em serviço, cuja demanda tem incentivado um precário processo de certificação por cursos e qualidade duvidosa, contribui negativamente e de forma especial no caso da Educação Infantil, onde a formação inicial é incipiente.

Este trabalho, dentre outras contribuições que traz ao campo educacional, indica a urgência de os cursos de formação inicial repensarem seus currículos, de modo a atender as especificidades da formação para a docência em creches e pré-escolas, tomando para si a responsabilidade de formar com qualidade os(as)

docentes da primeira infância, ao contrário do que estabelecem as recentes diretrizes do Conselho Estadual de Educação para a formação de professores em cursos de Pedagogia.

Esta pesquisa não teve por objetivo segregar o profissional a Educação Infantil, seja ele na atuação nas creches de 0 a 3 anos ou nas pré-escolas de 4 a 5 anos, haja vista que, das nossas quatro professoras pesquisadas, três iniciaram a sua atuação como profissional docente com crianças de 0 a três anos; mas por se tratar de instituições privadas não se veem na “creche”, mas sim em “escolinha particular” de Educação Infantil.

Sobre as creches, Kulhmann Junior (1998) destaca que, até recentemente, os cursos de Pedagogia não se ocupavam de disciplinas voltadas para a educação de crianças de 0 a 3 anos – um campo de estudos que não pertencia à área educacional. Podemos dizer, portanto, que a formação do profissional que atua nas creches, por muito tempo também aconteceu “no improviso”.

É preocupante a maneira pela qual as professoras falaram de suas experiências profissionais, dos sentimentos de insatisfação, do cansaço e da fadiga com o exercício profissional, carregados, muitas vezes, de medo, incertezas, frustração e insegurança.

Nesse sentido, frustração e desencanto parece andar de mãos dadas, antecipando o estágio de desinvestimento na profissão, típico do final de carreira que Huberman (1995) apresenta, acompanhado por lamentações e sensações de desamparo. Essa sensação de desamparo, traduzida de diferentes formas, foi, na verdade, uma das grandes queixas presentes nos depoimentos das professoras.

As dificuldades apontadas não são novidade na profissão docente, o que não significa que não devamos estar atentos a isso, sob o risco de reduzir o que dizem os professores a lamúrias sem importância.

Os relatos e depoimentos das professoras apontaram para um complexo quadro da “ausência” de constituição de identidade profissional, pois diz respeito à função social dos profissionais de Educação Infantil; elas se mostraram insatisfeitas com a forma pela qual a profissão docente é relegada a um plano secundário na estrutura social, reclamando de um prestígio perdido que existe em outros níveis de ensino. Os baixos salários, carga horária exaustiva de trabalho e as inadequadas condições de trabalho são, para a maioria das professoras pesquisadas, a evidência de que a profissão docente encontra-se desprestigiada e desvalorizada socialmente.

Do outro lado, apontam as escolas tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo. Quanto à escola de Educação Infantil, tem sido chamada a exercer um grande número de tarefas e atividades que deveriam ser executadas por outros níveis, quando se queixam que a Educação Infantil não compreende a obrigatoriedade da alfabetização de crianças, principalmente de 0 a 3 anos; mas na realidade da sala de aula e das cobranças institucionais é bem diferente do que aprenderam na Pedagogia.

Neste sentido, muitas vezes se pegam perguntando se são professoras de Educação Infantil ou do Ensino Fundamental I, pois se veem desempenhando trabalhos e exigindo das crianças conhecimentos que não dialogam com a maturidade e realidade dos seus alunos. Essa proliferação de papéis e tarefas acaba subtraindo da escola de Educação Infantil aquilo que lhe é específico: educar, cuidar e brincar.

Mas mesmo diante de tantos problemas, o que atenua tudo isso – que foi apresentado nos depoimentos das professoras de Educação Infantil – são seus alunos, seus *verdadeiros tesouros*, como elas mesmas falam. Foram eles os responsáveis para que todas elas permanecessem na Educação Infantil. Mesmo que tenham enfrentado um ano extremamente difícil, conflitante e doloroso, todas as vezes que pensavam em abandonar a profissão, mudar de escola ou de nível de ensino, a imagem refletida em suas lembranças era a dos seus alunos e o que seria deles em seu futuro.

Imagem esta refletida dos alunos e também por serem comparadas a mães, ou sacerdotes, como a nossa História da Educação já revelou, que tem dom e missão para a docência. Foi o que a **professora Antônia** revelou, afirmando que tem o dom para a educação.

Estas professoras acabaram por se responsabilizar, e sendo responsabilizadas pela formação moral dos seus alunos, como um serviço renunciado de quem divide com a família e com outras agências socializadoras muito mais do que pressupõem as tarefas inerentes à educação formal; tendo, muitas vezes, de dar conta de demandas afetivas, pois na Educação Infantil as professoras muitas vezes desempenham funções que são ligadas ao cuidar e, por serem mulheres, as suas funções no desempenho da sua profissão são, por muitas vezes, confundidas com a maternidade.

Esta “maternidade” apresentada é comparada, justamente, por estes profissionais que atendem crianças de zero a três anos, com necessidades biológicas, fisiológicas e afetivas que carecem ser supridas quando estão nos espaços de Educação Infantil relacionados aos pequenos *infantes*. Cuidar está previsto no tripé da Educação Infantil do RCNEI (BRASIL, 1998)

As pesquisadoras da Educação Infantil, como Campos (1995), Cerisara (1996, 2002), Gomes (2009), Haddad (1991), Jesus (2002, 2006) Kishimoto (1999), Machado (1999), têm a preocupação em discutir a Educação Infantil e levantam a atenção na formação inicial desses profissionais, bem como os seus sujeitos, as crianças de 0 a 5 anos.

As autoras revelam que esta faixa etária atendida na primeira etapa da educação necessita de profissionais capacitados para compreender e identificar as necessidades das crianças, bem como respeitar as suas especificidades. Mas o que identificamos por meio dos relatos das professoras pesquisadas em seu primeiro ano da docência iniciantes foi o contrário do que as autoras apontam.

Elas “desabafaram” que não se sentiam preparadas para assumir a sala de aula e, ao se depararem com as exigências da profissão, como a elaboração e aplicação das atividades, no final do processo, não sabiam ao certo se condizia com a idade e maturidade dos seus alunos, e como não tinham respaldo pedagógico na instituição, isso gerava desconforto e preocupação. Preocupação esta revelada pelas professoras pesquisadas, que, como iniciantes, entendiam que uma das possibilidades para reverter esta insegurança seria retomar os estudos.

Estes profissionais iniciantes, como menciona Guarnieri (1996, 2005) e Nono (2011), buscam aprender como é ser professor, se constituindo no cotidiano da escola. As autoras colaboram para compreendermos as expectativas que circundaram as professoras iniciantes, assim também como elas buscaram meios para superar as dificuldades.

Guarnieri (1996) ressalta que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor. O aprendizado da profissão docente se constrói a partir desta prática no Magistério.

Os autores que discutem os professores iniciantes apontaram que um dos problemas enfrentados por estes profissionais é a indisciplina dos seus alunos, mas não identificamos estes aspectos como determinantes das professoras pesquisadas. Apenas a **professora Carina** mencionou sobre esta dificuldade, mas o mal-estar

docente que Wanderley Codo (1999) faz menção na carreira docente, este, sim, foi possível identificar por meio dos depoimentos das professoras, principalmente quando elas relatavam sobre a ansiedade e o medo que sentiam de errar com seus alunos.

Este medo e ansiedade apontam para os problemas que decorrem dos cursos de formação nas licenciaturas, assim como o da Pedagogia. A formação destes profissionais, segundo Gatti (1996, 2008, 2011), é extremamente teórica. Não se quer com isto dizer que os cursos não sejam teóricos, mas que consigam dialogar com a realidade do cenário educacional e as teorias e não ao inverso como ocorre.

Estas deficiências apontadas e decorrentes da formação inicial, da ausência de uma estrutura institucional da escola e da empregadora, assim como a ausência de espaços coletivos de formação continuada com os seus pares contribuíram significativamente para a insegurança e atuação dessas profissionais de Educação Infantil. O intento desta pesquisa não é identificar vítimas e algozes, mas compreender como podemos repensar a formação docente de profissionais da Educação Infantil.

CONSTRUINDO POSSIBILIDADES PARA REPENSAR O INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

> Casas brancas
> Nuvem branca
> Pombos brancos
> Jasmins.
> Tomo nas mãos a primeira folha de papel
> Que se pode escrever de tão claro?
> (MEIRELES, 1988, p. 148).

Para tal consideramos estes três apontamentos, pois confirmam a nossa hipótese inicial.

O que fazer diante da constatação dos problemas enfrentados dos professores iniciantes em Educação Infantil?

Como evitar que estes dilemas, inseguranças e frustrações interfiram diretamente no exercício da profissão docente dos professores iniciantes?

Para tanto, de modo a apresentar uma proposta de reflexão e intervenção, apresentamos três pontos que merecem destaque, em situações possíveis, respeitando as especificidades do corpo docente, da instituição e do seu regimento escolar:

- formação inicial: repensar a matriz curricular dos cursos de Pedagogia;
- instituição escolar;
- formação coletiva entre pares na escola.

Sobre a **formação inicial**, apresentamos uma tímida proposta de se repensar a matriz curricular das universidades no que tange aos cursos de licenciatura em Pedagogia, considerando as suas especificidades, mercado de trabalho e realidade do cenário educacional, partindo do estágio supervisionado e obrigatório em Educação Infantil.

Não queremos aqui resgatar o antigo curso de Magistério/Normal com um novo verniz, mas, sim, olhar para o oferecimento de disciplinas nas universidades quando visam discutir a Educação Infantil de 0 a 5 anos. Neste ponto, a preocupação se torna mais evidente.

A nova Lei n.º 12.796/2013 (BRASIL, 2013) torna a matrícula obrigatória na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos, alterando a compreensão e concepção construída deste nível de ensino. Neste momento, a publicação desta legislação acaba por ferir e segregar a Educação Infantil em creche e pré-escolas. O que era optativo para as famílias – matricular seu filhos na pré-escola –, com esta lei, torna-se obrigatório, alterando significativamente a concepção do educar na Educação Infantil.

A Lei n.º 12.796, em seu artigo 4º, estabelece:

> I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
> a) pré-escola;
> b) ensino fundamental;
> c) ensino médio.

A lei ainda estabelece que a Educação Infantil – que contempla crianças de 4 e 5 anos na pré-escola – será organizada com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por no mínimo 200 dias letivos. O atendimento à criança deve ser,

no mínimo, de quatro horas diárias para o turno parcial e de sete para a jornada integral.

Diante do exposto na lei, a preocupação é inerente sobre a formação inicial dos profissionais da Educação Infantil que trabalham com crianças de 0 a 3 anos (creche), até o momento com a matrícula facultativa, e/ou com crianças de 4 a 5 anos (pré-escolas), agora obrigatória.

Podemos abrir três itens para a **formação inicial**.

Como são reflexões sobre uma possibilidade de alteração deste cenário apresentado, o primeiro item da proposta seria a organização de um Comitê dos ex-alunos nas universidades, egressos da licenciatura em Pedagogia, assim como em algumas escolas públicas e privadas que, por meio do Grêmio Estudantil, mantêm em seus quadros de alunos a parceria dos ex-alunos.

Estes alunos e alunas, agora formados em Pedagogia e “atuantes” no campo da Educação Infantil, teriam encontros quinzenais ou mensais para partilharem suas dúvidas com professores da área da Educação Infantil, podendo se tornar no futuro um grupo de pesquisa. Nestes encontros discutiriam, por meio das suas práticas e vivências, os seus maiores problemas, sejam eles relacionados à elaboração de atividades, às orientações em reuniões de pais, seja em relação à sua formação; tudo aquilo que pertence ao universo deste nível de ensino.

Um segundo item é trabalhar em parceria escolas de Educação Infantil e Universidades em um projeto de Extensão Universitária para acompanhar o primeiro ano destes novos profissionais de Educação Infantil. Os professores da área participariam junto com a equipe gestora no processo de formação continuada destes professores iniciantes. Compreendendo a demanda, seria necessário realizar o mapeamento das Escolas e do bairro a ser atendido, juntamente com estes novos profissionais da Educação Infantil.

O terceiro item, e este, sim, mais ousado, pois nele está embutido uma relação de poder e de ideologia, é repensar a matriz curricular do curso de Pedagogia, primeiramente tornando-a obrigatória em quatro anos, seja em instituição pública ou privada.

Entendemos que, ao ampliar o curso em quatro anos, temos como repensar a formação oferecida aos nossos alunos de Pedagogia, quando tratarmos da primeira etapa da Educação Básica, justamente para oferecer uma formação condizente com a necessidade deles, uma formação sólida, prática e teórica, teórica e prática,

capacitando estes novos profissionais para a atuação em excelência e segura na Educação Infantil.

Atualmente, as universidades oferecem duas disciplinas, no máximo, quando tratam da Educação Infantil de zero a cinco anos.

Em pesquisa nos cursos de Pedagogia de algumas universidades, busquei a matriz curricular de uma universidade pública paulista do ano de 2012 (curso oferecido em quarto anos) e fui atentar para o oferecimento das disciplinas da Educação Infantil.

Ela apresenta a primeira discussão a partir do 2º ano com o nome de Fundamentos da Educação Infantil. Nesse mesmo semestre ocorre o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil II. No 3º ano, tem o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil I, Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos e, no 4º ano, a disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Educação Infantil de 4 a 6 anos.

Só de Estágio (I e II), os alunos realizam 150 horas. Somando a carga horária das disciplinas oferecidas no 2º, 3º e 4º ano, são mais 225 horas, totalizando **375** horas dedicadas à Educação Infantil. Não cabe aqui comparar uma matriz curricular à outra, mas sim sinalizar como tem sido discutida a Educação Infantil na formação inicial dos nossos futuros professores. Já as professoras pesquisadas tiveram um curso de 3 anos, com uma disciplina de Educação Infantil de 80 horas e o Estágio Supervisionado de 75 horas, num total de **155** horas para a formação neste nível de ensino.

Identificamos a preocupação em discutir a Educação Infantil em creche e pré-escolas na formação inicial.

Diante disso apresentamos a proposta de oferecimento de quatro disciplinas que discutam a Educação Infantil: (1) uma seria introdutória, discutindo os avanços e recuos históricos, a legislação e os documentos legais deste nível de ensino; (2) a segunda trataria da criança de 0 a 3 anos (creche) seus fundamentos, metodologias; a terceira disciplina discutiria a criança de 4 a 5 anos (pré-escola), seus fundamentos e metodologias; na quarta disciplina se discutiria a formação docente para atuação na Educação Infantil. Esta disciplina estaria atrelada ao Estágio, pois parte da sua carga horária seria na aplicação de atividades e condução das aulas nas escolas de Educação Infantil de zero a cinco anos que possuiriam parcerias com as Universidades.

Quanto às parcerias das universidades com as escolas pode-se buscar apoio na experiência e na literatura acerca das escolas de aplicação, de modo a sondar alternativas para a aplicação de atividades e condução de aulas (BIOTO-CAVALCANTI, 2013). Há que se apontar também para as experiências de residência pedagógica que têm sido levadas a efeito por uma universidade pública situada na região metropolitana de São Paulo atualmente.

Estas propostas sinalizadas sobre a formação inicial são diferenciadas justamente para ampliar as possibilidades, com um universo tão extenso de universidades. Claro que a melhor forma de se repensar a formação inicial é a partir de uma política pública de investimento na formação de professores para atuação na Educação Infantil; entretanto compreendemos que a nossa legislação é morosa e não tem como prioridade a educação, por isso, precisamos pensar em possibilidades diante dos problemas encontrados no exercício da docência destas quatro professoras.

Outro ponto identificado, a partir da pesquisa, seria pensar sobre a **Instituição Escolar** (Escolas de Educação Infantil), pensando no cenário apresentado pelas professoras pesquisadas, que estão em escolas particulares, pois nas escolas públicas, na maioria das vezes, o ingresso se dá por meio de concurso público. No caso das escolas públicas, seria feito o acompanhamento após a entrada, para contemplar a fase de entrada na carreira, como aponta Huberman (1995).

Na realização do processo seletivo dos profissionais da Educação Infantil, na entrevista poderia ser realizada uma sondagem inicial para identificar o perfil deste professor; identificar a partir desse perfil qual a sua experiência docente. Depois dessa sondagem, e feita a contratação, promover *in loco* um acompanhamento mais próximo e pedagógico desses profissionais, com suporte pedagógico e pessoal, pois foram diversos os sentimentos apresentados pelas professoras e a maioria deles negativos (medo, insegurança, ansiedade, frustração). Aqui não cabe um tratamento “privilegiado”. Elas cumpriram os seus afazeres pedagógicos como os demais profissionais. Mas a Coordenação Pedagógica deve acompanhar de forma mais próxima o seu desenvolvimento. Isso não traria ônus algum institucional; respeitaria as especificidades do grupo e da escola e também permitiria que esses profissionais em início de carreira tivessem mais aparato profissional e pessoal.

O último ponto desta reflexão sobre o cenário identificado sobre as professoras iniciantes foi a ausência que elas apresentaram na relação entre pares

no âmbito do trabalho. Os autores apresentados no decorrer desta pesquisa já assinalaram a importância da construção e troca de saberes docentes entre o corpo de professores.

O item anterior e este estão indiretamente ligados à forma como a gestão (e seus sujeitos) compreende o processo de formação continuada dos professores; desta compreensão, deve surgir a escola como espaço de formação e construção e troca de novos saberes, para que isso se torne possível e os professores iniciantes consigam se relacionar com todos os sujeitos que fazem parte deste processo de *aprender* e *desaprender*, construir e reconstruir novos conhecimentos e necessários.

Como na Educação Infantil, dependendo da faixa etária, os professores trabalham em dupla e às vezes em trio. Considerando também os auxiliares e assistentes de sala, seria interessante montar grupos com professores iniciantes – considerados por Michael Huberman (1995) como no **início na carreira** –, professores que estão na fase da **estabilização** e os que estão na **diversificação**. O objetivo, ao identificar e montar estes grupos frente ao tempo de experiência docente, não é excluir os demais profissionais que se enquadram em outras fases do ciclo de vida profissional apresentado pelo autor, mas compreendemos que estes poderão contribuir mais significativamente nos desafios encontrados na fase da entrada na carreira dos profissionais que estão em seu primeiro ano na docência da Educação Infantil.

De acordo com Huberman (1995), **estabilização** é a fase onde a exploração e as opções provisórias devem gerar um “comprometimento definitivo" ou uma “tomada de responsabilidades”. A partir do momento em que a pessoa do professor se compromete mais firmemente com a profissão, ela se torna, tanto ao seu próprio ver como aos olhos de outras pessoas, um professor efetivo, um verdadeiro professor.

A **diversificação**, de acordo com Huberman (1995), é a terceira fase em que o professor começa a fazer experiências novas, mudando práticas de ensino e materiais didáticos, alterando seus modos de avaliar, entre outros elementos que circundam o seu fazer docente. Antes da fase de **estabilização** (entrada na carreira), tais mudanças eram inviáveis por conta da insegurança que tomava conta do professor dentro da sala de aula.

Com mais experiência e com o objetivo de melhorar suas práticas, o professor entra na fase de diversificação. Esta fase é assim chamada, pois é nesta etapa que

os professores buscam novos desafios. Essa busca pode ser originada por uma necessidade de se manter o entusiasmo inicial da profissão.

Frente ao exposto, estes profissionais se encontrarão, juntamente com a Coordenação Pedagógica, para repensar a sua formação prático-pedagógica, podendo desencadear novas alternativas para a sua escola de Educação Infantil. Apresentarão, assim, nas reuniões, a todo o corpo docente, alternativas encontradas para se trabalhar como um único corpo docente, independentemente da fase em que se encontram, com o propósito de construírem e reconstruírem os seus saberes, refletindo sobre sua prática, agora não mais sozinhos.

Os relatos das professoras foram suficientes para analisar aspectos interessantes de sua vida como profissional, como, por exemplo, as dificuldades que elas encontraram ao iniciar sua carreira, como tentaram solucionar tais problemas, mostrando assim os seus desafios no decorrer deste primeiro ano da profissão.

Assim, pensamos que tais ações apresentadas podem ser levadas em conta pelas instituições de Ensino Superior, pelas escolas empregadoras e, claro, na possibilidade de uma política pública de formação docente para a Educação Infantil. A constituição desses *lugares* emerge como uma possibilidade de formação não só para professores iniciantes como também para professores com maior tempo de docência, a partir da composição de um território que viabilize a construção de conhecimento compartilhado, lugar de trocas e de confrontos de pontos de vistas divergentes, implicando a autonomia dos docentes e favorecendo o avanço das redes de relações e do desenvolvimento profissional rumo à profissão docente.

As considerações desta pesquisa foram de grande importância para a construção de novos conhecimentos, mas principalmente como reflexão sobre a minha prática como formadora destes futuros profissionais de Educação Infantil.

Para “encerrar”, nada melhor do que a nossa inefável Cecília Meirelles (2001, p. 27-28) para abrandar e, ao mesmo tempo, inquietar os nossos corações de educadores:

> O sonho de paz sobre a terra descansa nesse intuito comovedor de tornar iguais todos os homens a partir do instante neutro da infância, dentro da neutralidade da escola. A escola tem de ser o lugar de reunião daqueles que se preparam para a arte difícil de viver. Seria lamentável que, nesse convívio preliminar, se impusessem divergências e desigualdades, favorecendo e desfavorecendo o princípio de um mundo que desejamos harmoniosamente formado, numa coerência admirável de todos os seus elementos.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: Tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BIOTO-CAVALCANTI. Escolas de aplicação: um capítulo na História da Formação de Professores no Brasil. In: SOUZA, Eliana Josefa; DANTAS JUNIOR, Hamilcar. *Instituições e Práticas escolares no Brasil*: reflexões na História. São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

BOURDIEU, Pierre. Entrevistado por Maria Andréa de Loyola. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. *Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. MEC. *Definição, Caracterização e Vigência do FUNDEB*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb>. Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. *Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

_____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998. v. 1, 2 e 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2013.

_____. MEC. SEMTEC. *Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior*. Brasília, 2000.

BRZEZINSKI, Íria (Org.). *Profissão professor*: identidade e profissionalização docente. Brasília, DF: Plano, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação*. Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 35.

_____. *Creches e pré-escolas no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1995.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafio. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 27-29.

CAVACO, Maria Helena. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Lisboa, Portugal: Porto, 1999. p. 105-191.

CERISARA, Ana Beatriz, *Professoras de educação infantil*: entre o feminismo e o profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A construção da identidade das profissionais da educação infantil*: entre o feminino e o profissional. 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CODO, Wanderley (Org.). *Educação*: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília, DF: CNTE/UnB/Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CONSELHO ESTADUAL DA CONDIÇÃO FEMININA. Creches e berçários em empresas privadas paulistas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 57, p. 39-54, 1986.

CUNHA, Maria I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM, 1998.

DIAS, Adelaide Alves. *Políticas públicas para a educação infantil*: entre o cuidado e a educação. João Pessoa: UFPB/PPGE, 2004. Mimeografado.

DUBAR, Claude. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A socialização:* construção das identidades sociais e profissionais. Tradução Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Porto, Portugal: Porto, 1997.

_____. *A Crise das identidades*: A interpretação de uma Mutação. São Paulo: Edusp, 2009.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A (Org.). *Profissão professor*. Lisboa, Portugal: Porto, 1999. p. 93-124.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: _____; ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. C; CHRISTOV, L. H. da S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000. p. 33-36.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

_____. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996.

_____; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas Docentes no Brasil*: um estado da arte. Cap. 5. As Políticas de Formação Inicial de Professores. Brasília, DF: Unesco, 2011. p. 89-117. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf> Acesso em: 3 jan. 2013.

GOMES, Marineide de Oliveira. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

GOODSON, Ivor E. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 63-78.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprendendo a ensinar*: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Tornando-se professor*: o início da carreira docente e a consolidação na profissão. 1996. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade.* São Paulo: Loyola, 1991.

HIPOLYTO, Alvaro. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério.* Campinas: Papirus, 1999. p. 80-100.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 31-61.

JESUS, Saul Neves de. *Perspectivas para o bem-estar docente*: uma lição de síntese. Porto: Asa, 2002.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil*: A arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. *Educação & Sociedade:* Revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas, n. 68, p. 61-78, dez. 1999.

KRAMER, Sônia. *Com a pré-escola nas mãos*: Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1993.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

_____. O papel social da educação Infantil. *Revista de textos do Brasil*: Revista do Ministério das Relações Exteriores, Brasília, DF, 1999.

_____; LEITE, M. I. *Infância*: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

KULHMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e Educação Infantil*: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *História da educação infantil Brasileira*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LEONE Naiara Mendonça. O início da carreira docente: implicações à formação inicial de professores. *Revista Eletrônica Pesquiseduca,* Santos, v. 3, n. 6, p. 236-259, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/195/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

MACHADO, Maria Lucia de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. *Perspectiva*: Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 1, p. 85-98, jul./dez. 1999. Edição especial.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de Educação*. In: _____. Obra em prosa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional, 2001. v. 1 a 5.

_____. *Escola para a criança*. Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 22 nov. 1930.

_____. *Ou isto, ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

_____. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2001. v. 1 e 2.

_____. *Verdes reinos encantados*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1988.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto, 1992. p. 111-140.

MORAES, Lícia Garagnani Galvão de. *Creche e EMEI*: encontro ou confronto. 2005. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

NONO, Maévi Anabel. *Professores Iniciantes*: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, Antônio. *Formação de Professores e o trabalho pedagógico*. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

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

_____. O passado e o presente dos professores, In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor.* Porto: Porto, 1999. p. 13-34.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 11-30.

_____. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

_____ (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: _____; KISHIMOTO, Tizuko. Morchida. (Org.). *Formação em Contexto*: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-42.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil*: Fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Educação Infantil*: Muitos olhares. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de Educação Infantil*. Perspectiva*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 11-20, jul./dez. 1997.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva do oficio de professor*: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1988.

_____ (Org.). *Saberes pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; ANASTASIOU, Lea das Graças. *Docência no ensino superior.* São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

PINEDA, Tatiana F. G. *A formação docente em Educação Infantil no tatame educacional*: ouvindo professoras do município de Jandira (SP) sobre a formação continuada. 2010. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010.

_____; TROVA, Andreza G. *Aproximações do conhecimento histórico da educação infantil brasileira na formação inicial do pedagogo*. Educação Infantil na formação do pedagogo. Pedagogia de A a Z. São Paulo: Paco, 2013.

RODRIGUES, Maria de Lourdes. *Sociologia das profissões*. Oeiras, Portugal: Celta, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo n. 56, p. 73-81, fev. 1986.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. *Decreto n. 38.869, de 20 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a integração da rede de creches ao Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/.../Manual_CEI_CONV_2010.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. *Curso de pedagogia no Brasil:* História e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro Ano da Docência: O choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e Construir a Profissão docente*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1997. p. 51-80.

SILVA, Neusa Esméria. *Educação infantil no contexto do sistema municipal de ensino*: revelando concepções sobre a integração. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0426.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes*: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As crianças*: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 76 e 78.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do Magistério. In: _____. *Saberes docentes e formação de professores.* Petrópolis: Vozes, 2001.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente***.** Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

APÊNDICE A – Eixos de análises: composição dos questionários 1 e 2

EIXO 1 – O que a formação ofereceu sobre a Educação Infantil	
QUESTÃO NÚMERO	PERGUNTA
16	Quando e como ocorrem os espaços de formação?[25]
01	Você fez estágio na Educação Infantil? Como era?
02	Quais foram as condições dessa formação na licenciatura em Pedagogia no que se refere à Educação Infantil?

EIXO 2 – Expectativas quando iniciou como professora	
QUESTÃO NÚMERO	PERGUNTA
03	Quais foram as suas expectativas ao ingressar como professora de Educação Infantil com a sua primeira turma?

EIXO 3 – Transição de aluna a professora	
QUESTÃO NÚMERO	PERGUNTA
06	Relate como foi a transição de aluno(a) do curso de Pedagogia a professora na prática em sala de aula?
17	Você lembra como se sentia ou ainda sente nesta época em que viveu essa experiência de ensino?
18	O que você destacaria como mais significativo nessa experiência profissional inicial?
22	Como você se vê como professora de Educação Infantil? Sente-se realizada?

[25] Esta questão faz parte do Questionário 1 no Apêndice C

EIXO 4 – A escola, o início e suas condições de trabalho	
QUESTÃO NÚMERO	PERGUNTA
08	Como eram suas condições de trabalho?
09	De que materiais você dispunha para trabalhar?
25	E a escola onde você trabalha, qual é a estrutura?

EIXO 5 – O início, dificuldades e seus desafios principais	
QUESTÃO NÚMERO	PERGUNTA
05	Quando você começou a lecionar na escola você se sentia preparada para ensinar?
07	Como foi sua iniciação na profissão?
16	Quais eram e/ou são os desafios neste primeiro ano da docência?

EIXO 6 – Visão sobre os alunos/relação	
QUESTÃO NÚMERO	PERGUNTA
10	Como é a sua classe? Quantos alunos você tem na sala de aula e qual é a idade? E a sua relação com eles?

.

EIXO 7 – Relação com os pares	
QUESTÃO NÚMERO	PERGUNTA
14	A quem você recorre quando tem dificuldades?
23	Como é a sua relação com os seus colegas de profissão?

EIXO 8 – A rotina da sala de aula como iniciante (planos, livro, avaliação e alunos)	
QUESTÃO NÚMERO	PERGUNTA
11	Você faz planejamento das atividades?
12	Usa livro didático? Como avalia os seus alunos?
13	Há supervisão do seu trabalho? Existem cobranças?

EIXO 9 – Como vê a profissão na Educação Infantil	
QUESTÃO NÚMERO	PERGUNTA
04	Compreendendo este processo de atuação como professora, alguma frustração sobre este início?
15	Quais eram ou são as maiores dificuldades que você sente como professora?
19	Como você acha que as professoras se sentem no início da profissão hoje?
20	Em termos institucionais e pessoais, como você acha que essa iniciação no exercício da docência poderia ser?
21	O que a estimulou na escolha da Educação Infantil para atuar como professora?
24	Quais são as suas expectativas como profissional de Educação Infantil?
26	O que você diria aos futuros professores de Educação Infantil?
27	Gostaria de relatar, sugerir algo que não foi perguntado e anseie descrever?

APÊNDICE B – Formulário

Meu primeiro ano na docência: Educação Infantil	
Nome completo sem abreviatura	
E-mail	
Telefone de contato	
Telefone celular	
Data de nascimento	
Curso	Pedagogia
Semestre	
Disciplina em que foi minha aluna	Semestre___ Ano
Ano de conclusão	
Unidade:	NORTE ( ) OESTE ( )
Turno:	Manhã ( ) Noturno ( )
Lecionei na EI?	Sim ( ) Não ( ) Quanto tempo ( )
Tem Magistério	Sim ( ) Não ( )
Lecionou no Ensino Fundamental?	Sim ( ) Não ( ) Quanto tempo ( )
Estágio remunerado na EI	Sim ( ) Não ( ) Quanto tempo ( )
Estágio remunerado no Ensino Fundamental ou Projeto Ler Escrever	Sim ( ) Não ( ) Quanto tempo ( )

APÊNDICE C – Questionário 1

DATA: _____/____/____

DADOS PESSOAIS

Nome completo: _____

Idade: _____

RG: _____

Sexo: F ( ) M ( )

Telefone celular: _____

Telefone residencial: _____

Endereço residencial: _____

E-mail: _____

Formação:

Ensino Médio

Regular ( ) ou Magistério ( )

Nome da instituição: _____

Ano da conclusão: _____

Pública ( ) ou Privada ( )

Licenciatura em Pedagogia

Regular ( ) EaD ( )

Nome da instituição: _____

Ano da conclusão: _____

Pública ( ) ou Privada:

Lato sensu/pós-graduação.

Está cursando:

SIM ( ) NÃO ( )

Regular ( ) ou em EaD ( )

Nome da instituição: _____

Nome da especialização _____

Pública ( ) ou Privada ( )

Início: _____ Ano da conclusão: _____

Se não estiver, qual o interesse e área de formação?

EXPERIÊNCIA DOCENTE

1. Durante a graduação de Pedagogia você trabalhou na Educação?
   SIM ( ) NÃO ( )
2. Em qual nível de ensino:
   EI ( ) EF I ( ) EFII ( ) EM ( ) EJA ( )
3. Qual era o seu cargo e funções?
4. Quanto tempo você trabalhou nesta instituição?
5. Estágio remunerado durante a graduação?
   SIM ( ) NÃO ( )
6. Projeto Ler e Escrever ou outros?
   SIM ( ) NÃO ( )
7. Se SIM especificar local, função e duração:
8. Está trabalhando atualmente como pedagogo(a)
   SIM ( ) NÃO ( )
   Nome da instituição: _____
   Pública ( ) ou Privada ( ).
9. Qual é o nível de ensino em que você está lecionando:
   EI ( ) EF I ( ) EF II ( ) EM ( ) EJA ( ) ES ( )
10. Há quanto tempo você está atuando/trabalhando nesta escola?
11. Qual é o seu cargo e funções?
12. Qual a idade dos seus alunos?
13. Quantos alunos por turma?
14. Quantas turmas/classes você tem?
15. Qual é a sua jornada de trabalho/carga horária?
16. Quando e como ocorrem os espaços de formação?
17. Trabalha em outra escola?
    SIM ( ) NÃO ( )

APÊNDICE D – Questionário 2

DADOS PESSOAIS

Data: _____

Nome completo:_____

Idade: _____

RG: _____

Sexo: F ( ) M ( )

Telefone celular: _____

Telefone residencial: _____

Endereço residencial: _____

E-mail: _____

Nome da Escola: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

MEU PRIMEIRO ANO NA DOCÊNCIA E OS SEUS DESAFIOS

1. Você fez estágio na educação infantil? Como era?
2. Quais foram as condições dessa formação na licenciatura em Pedagogia no que se refere à Educação Infantil?
3. Quais foram as suas expectativas ao ingressar como professora de Educação Infantil com a sua primeira turma?
4. Compreendendo este processo de atuação como professora, alguma frustração sobre este início?
5. Quando você começou a lecionar na escola você se sentia preparada para ensinar?
6. Relate como foi a transição de aluno(a) do curso de Pedagogia a professora na prática em sala de aula?
7. Como foi sua iniciação na profissão?

8. Como eram suas condições de trabalho?
9. De que materiais você dispunha para trabalhar?
10. Como é a sua classe? Quantos alunos você tem na sala de aula e qual é a idade? E a sua relação com eles?
11. Você faz planejamento das atividades?
12. Usa livro didático? Como avalia os seus alunos?
13. Há supervisão do seu trabalho? Existem cobranças?
14. A quem você recorre quando tem dificuldades?
15. Quais eram ou são as maiores dificuldades que você sente como professora?
16. Quais eram e/ou são os desafios neste primeiro ano da docência?
17. Você lembra como se sentia ou ainda sente nesta época em que viveu essa experiência de ensino?
18. O que você destacaria como mais significativo nessa experiência profissional inicial?
19. Como você acha que as professoras se sentem no início da profissão hoje?
20. Em termos institucionais e pessoais, como você acha que essa iniciação no exercício da docência poderia ser?
21. O que a estimulou na escolha da Educação Infantil para atuar como professora?
22. Como você se vê como professora de Educação Infantil? Sente-se realizada?
23. Como é a sua relação com os seus colegas de profissão?
24. Quais são as suas expectativas como profissional de Educação Infantil?
25. E a escola onde você trabalha qual é a estrutura?
26. O que você diria aos futuros professores de Educação Infantil?
27. Gostaria de relatar, sugerir algo que não foi perguntado e anseie descrever?