



DANUZA ROBERTA PEREIRA LIMA

**INDUÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR
DE TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2015 A 2019**

**LAVRAS – MG
2020**

DANUZA ROBERTA PEREIRA LIMA

**INDUÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE TESES E
DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2015 A 2019**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração Formação de Professores, para obtenção do título de mestra.

Prof(a). Dr(a). Francine de Paulo Martins Lima
Orientadora

**LAVRAS – MG
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Lima, Danuza Roberta Pereira.

Indução docente na educação infantil a partir de teses e
dissertações no período de 2015 a 2019 / Danuza Roberta Pereira
Lima. - 2020.

119 p.

Orientador(a): Francine de Paulo Martins Lima.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. Educação infantil. 2. Formação docente. 3. Professor
iniciante. I. Lima, Francine de Paulo Martins. II. Título.

DANUZA ROBERTA PEREIRA LIMA

**INDUÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE TESES E
DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2015 A 2019**

**TEACHING INDUCTION IN CHILDHOOD EDUCATION FROM THESIS AND
DISSERTATIONS IN THE PERIOD 2015 TO 2019**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração Formação de Professores, para obtenção do título de mestra.

APROVADA em 16 de dezembro de 2020.

Prof.(a) Dr.(a). Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves UFU

Prof.(a) Dr.(a). Fábio Pinto Gonçalves dos Reis UFLA

Prof(a). Dr(a). Francine de Paulo Martins Lima
Orientadora

**LAVRAS – MG
2020**

À minha mãe Nilza pelos incentivos e exemplos nos estudos. Por nunca desistir de nós. Ao meu pai Ademir por todo esforço, trabalho e dedicação à família. Dedico aos dois, por cada sacrifício feito por mim e pelos meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me conceder o dom da vida e a força necessária para chegar até aqui. Agradeço também à minha fiel intercessora, Nossa Senhora das Graças que me ensina a ser forte e serena perante os desafios da vida.

Aos meus pais, Ademir e Nilza, por me ensinarem muito mais que qualquer curso – conteúdos sobre a vida. Pelos sacrifícios escondidos e explícitos. Pelo amor, cuidado, proteção e por terem contribuído na formação da mulher que me transformo a cada dia.

Ao meu irmão, Rômulo, pelas palavras de apoio e incentivo e, também, por ser o meu exemplo de persistência!

Ao meu esposo, Ricardo, por ter me auxiliado a reencontrar os caminhos da educação, por não me deixar desistir dos meus sonhos, incentivando-me a ser uma pessoa cada dia melhor, pelo companheirismo, compreensão, amizade e paciência de sempre!

À minha orientadora, professora Doutora Francine de Paulo Martins Lima pela serenidade, paz, profissionalismo, cuidado e atenção! Características que sempre me ajudaram a caminhar de maneira segura e firme, gratidão por mesmo em meio a muitas demandas, continuar oferecendo a sua melhor parte!

Aos profissionais que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA pelo apoio, assessoria e, em especial, aos professores e professoras que compartilharam conhecimentos, mas também suas vidas, tempo e histórias!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas – FORPEDI, coordenado pela professora Francine, e seus membros, pelos conhecimentos construídos de forma colaborativa e pelo compromisso com a educação básica pública. Em especial, agradeço às amigas Lutrícia e Lívia que de uma maneira mais próxima, compartilharam comigo das angústias, vitórias, alegrias, ansiedades e preocupações ao longo do percurso formativo do mestrado. Enfim, sobrevivemos!

À Secretaria Municipal de Educação de Lavras por permitir que desenvolvêssemos a pesquisa e o Projeto “Diálogos Pedagógicos”, obrigada pela confiança e disponibilidade.

Às escolas que fizeram e ainda fazem parte do meu percurso formativo e que contribuem na formação da profissional que me transformo a cada dia, de uma maneira especial ao Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal de Lavras, escola onde atuo atualmente e que me impulsiona a ser melhor a cada dia.

Às minhas amigas e colegas de trabalho do Nedi, pelo apoio, palavras de incentivo, compreensão, pelos conhecimentos e experiências compartilhados e por confiarem em meu trabalho!

À minha amiga e companheira de turma, Olga Maria, faço um agradecimento especial por tamanha parceria no trabalho com as crianças, principalmente pela compreensão e auxílio durante este tempo em que foi necessária uma dedicação maior ao mestrado, muito obrigada por tudo!

Agradeço aos professores Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves e Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis pela leitura atenta da dissertação e contribuições na ocasião da banca de qualificação.

Aos meus familiares e amigos que compreenderam minhas ausências durante este período dedicado aos estudos.

A todas as professoras e instituições da Educação Infantil pelas quais eu caminhei e contribuíram com o meu desenvolvimento profissional.

Enfim, a todas as pessoas que percorreram esse caminho comigo e, de alguma forma, contribuíram e auxiliaram na conclusão do processo.

RESUMO

Os primeiros anos da carreira docente são essenciais para a constituição da identidade profissional, revelando-se decisivos no estabelecimento da prática profissional ao longo da carreira. Os anos iniciais na docência são caracterizados como um período de intensa aprendizagem e decisão acerca da permanência na profissão. Esse período também é marcado por situações que irão influenciar no tipo de professor que o iniciante se tornará. Por isso, é importante que o professor iniciante vivencie um processo de acompanhamento e formação docente durante esse período de sua carreira, na perspectiva da indução à docência. Diante do exposto, o presente estudo tem o objetivo de investigar os processos de indução à docência na educação infantil em teses e dissertações existentes no portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no período de 2015 a 2019. O estudo em tela tem uma abordagem qualitativa e foi realizado a partir de uma revisão sistemática que consiste na análise e sistematização dos resultados dos estudos encontrados. Foram analisados nove trabalhos defendidos entre os anos 2015 a 2019 existentes no portal de teses e dissertações da CAPES. O levantamento realizado evidenciou que o tema indução docente ainda é escasso na literatura brasileira, notadamente de docentes na educação infantil, revelando-se um tema de pesquisa recente. Revelou ser urgente a necessidade de estruturar processos que visem o acompanhamento e formação de professoras e professores iniciantes na educação infantil, tendo em vista os desafios próprios da fase inicial da carreira docente e a complexidade do trabalho na primeira etapa da educação básica. Evidenciou a escassez de políticas e programas que favoreçam tempos e espaços nas instituições destinados à reflexão individual e coletiva de docentes e outros profissionais da educação, além de políticas de indução docente. O que vem sendo desenvolvido são ações pontuais que visam a formação desses profissionais, porém sem continuidade. Revelou a necessidade de aproximar a universidade e escolas de educação básica, na direção do entrelaçamento das duas instituições de modo que possam criar um novo espaço formativo em que todos os saberes e os saberes de todos sejam considerados e respeitados. Como possibilidade de superação dos desafios dos processos de indução, sugere-se, neste estudo, o uso do caso de ensino como uma importante estratégia formativa que pode compor as políticas e práticas de indução docente tendo em vista as suas potencialidades para o fomento de processos de reflexão e análise acerca da prática pedagógica na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Professor iniciante. Formação docente. Processos de indução.

ABSTRACT

The first years of the teaching career are essential for the constitution of professional identity, proving to be decisive in the establishment of professional practice throughout the career. The initial years of teaching are characterized as a period of intense learning and decision about staying in the profession. This period is also marked by situations that will influence the type of teacher that the beginner will become. Therefore, it is important for the beginning teacher to experience a process of accompaniment and teacher training during this period of his career, in the perspective of inducing teaching. In view of the above, this study aims to investigate the processes of teaching induction in early childhood education based on existing theses and dissertations in the theses and dissertations portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - CAPES in the period from 2015 to 2019. The study on screen has a qualitative approach and was carried out from a systematic review that consists of the analysis and systematization of the results of the studies found. Nine works defended between the years 2015 to 2019 on the CAPES thesis and dissertations portal were analyzed. The survey carried out showed that the theme of teacher induction is still scarce in Brazilian literature, especially of teachers in early childhood education, revealing itself as a recent research topic. It revealed that there is an urgent need to structure processes aimed at monitoring and training teachers and teachers beginning in early childhood education, considering the challenges inherent in the initial phase of the teaching career and the complexity of work in the first stage of basic education. It evidenced the scarcity of policies and programs that favor times and spaces in institutions destined to the individual and collective reflection of teachers and other education professionals, in addition to policies of teacher induction. What has been developed are specific actions aimed at training these professionals, but without continuity. It revealed the need to bring the university and schools of basic education closer together, in the direction of the intertwining of the two institutions so that they can create a new formative space in which all knowledge and the knowledge of all are considered and respected. As a possibility to overcome the challenges of the induction processes, the use of the teaching case as an important training strategy that can compose the policies and practices of teaching induction in view of its potential for the promotion of processes is suggested in this study for reflection and analysis about pedagogical practice in early childhood education.

Keywords: Child education. Beginning teacher. Teacher training. Induction processes.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPEIP	- Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Investigações Pedagógicas
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCR	- Departamento Nacional da Criança
EBTT	- Educação Básica, Técnica e Tecnológica
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
ESFAPEM	- Escola de Formação Permanente do Magistério de Sobral
EUA	- Estados Unidos da América
FFCLRP	- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.
FORPEDI	- Formação Docente e Práticas Pedagógicas
INAFOCAM	- Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGSPD	- Lei Geral do Serviço de Ensino Profissional
MEC	- Ministério da Educação
MES	- Ministério da Educação e Saúde
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBH	- Prefeitura de Belo Horizonte
PMC	- Prefeitura de Contagem
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional Comum para a Educação Infantil
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
UEMG	- Universidade do Estado de Minas Gerais
UFLA	- Universidade Federal de Lavras
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
USP	- Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados após filtro no excel com o descritor "Educação Infantil" - encontrados na CAPES.....	24
Quadro 2 - Informações dos trabalhos analisados. (Continua).....	26
Quadro 2 - Informações dos trabalhos analisados. (Conclusão).....	27
Quadro 3 - Características dos programas de indução eficientes.	51
Quadro 4 - Visão geral da inserção à docência de forma comparada.	57
Quadro 5 - Trabalhos analisados. (Continua)	61
Quadro 6 - Percorso metodológico dos estudos analisados. (Continua).....	65
Quadro 7 - Principais informações dos trabalhos. (Continua).....	68
Quadro 8 - Desafios do início da carreira docente. (Continua)	84
Quadro 9 - Permanência na docência e estratégia de superação dos desafios.	86
Quadro 10 - Necessidades formativas e sugestões das professoras iniciantes.....	87
Quadro 11 - Síntese de aspectos relacionados a casos de ensino.	107

SUMÁRIO

1	CAMINHOS E DESCAMINHOS PROFISSIONAIS E A PESQUISA.....	13
2	PERCURSO METODOLÓGICO	21
3	OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	29
3.1	Percurso histórico e político	29
3.2	Processo de profissionalidade e constituição da docência na educação infantil..	32
4	APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE	37
4.1	Concepções e práticas na formação docente.....	39
4.2	Discursos sobre a redefinição do papel e prática docente	41
4.3	Processos reflexivos na formação docente	43
5	INDUÇÃO DOCENTE E PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
5.1	Conceituação e importância	47
5.2	Contextualizando o tema: processos de indução	48
5.2.1	Algumas iniciativas na América Latina	52
5.2.2	Algumas iniciativas no Brasil.....	55
5.3	Formação docente na educação infantil: possibilidades de processos de indução	58
6	ANÁLISE DOS DADOS.....	61
6.1	Das pesquisas analisadas	61
6.2	Categorias de análise	72
6.2.1	Acolhimento	72
6.2.2	Desafios do início da carreira docente.....	78
6.2.3	Superação dos desafios	85
6.2.4	Necessidades das iniciantes	87
6.2.5	Cultura institucional	89
6.2.6	Formação Docente.....	91
6.2.7	Trabalho docente na educação infantil	93
6.2.8	Acompanhamento	95
7	SÍNTESE E PROPOSIÇÕES	97
7.1	Algumas proposições.....	100
7.1.1	Casos de ensino como estratégia de indução docente na educação infantil.....	103
7.1.2	Casos de ensino como estratégia investigativa	108
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	113

1 CAMINHOS E DESCAMINHOS PROFISSIONAIS E A PESQUISA

Antes de julgar a minha vida ou o meu caráter, calce os meus sapatos e percorra o caminho que eu percorri, viva as minhas tristezas, as minhas dúvidas e as minhas alegrias. Percorra os anos que eu percorri, tropece onde eu tropecei e levante-se assim como eu fiz. Clarice Lispector.

O sonho de ser professora sempre fez parte dos meus pensamentos e brincadeiras desde criança, ele foi reforçado quando ouvi de uma docente que um dia eu seria doutora em educação e essa fala me fez desejar seguir a profissão para também influenciar positivamente a vida de seres humanos, assim como essa profissional fez comigo. Mas, com o passar do tempo, fui percebendo o desprestígio social da profissão docente e aquele sonho foi sendo deixado de lado, afinal, eu também sonhava com um salário digno e valorização profissional. Então, durante o ensino médio fui trilhando um caminho rumo à Psicologia.

A posição socioeconômica da minha família só me permitia estudar em uma universidade pública, então, eu só teria duas opções em Belo Horizonte, minha cidade natal: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ou Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Assim, escolhi Psicologia na UFMG e Pedagogia na UEMG porque, no meu entendimento, este curso era aquele que mais se aproximava da Psicologia. Prestei vestibular no final de 2007 e fui aprovada apenas na UEMG. Iniciei, assim, uma luta interna em que eu precisava decidir entre estudar mais um ano e tentar Psicologia novamente, mas sofrer dificuldades financeiras para me manter no curso, pois ele não me permitiria conciliar com o trabalho, ou iniciar o curso de Pedagogia e me inserir em alguma área que não fosse a docência, pois eu não enxergava prestígio social ou valorização nessa profissão.

Em 2008, iniciei o curso de Pedagogia, porém sem a intenção de ser professora, assim como a maioria dos meus colegas da turma e tantos outros estudantes que iniciam o curso de Pedagogia. Essa baixa atratividade pela carreira docente é revelada em estudos feitos por Gatti et al (2009), justificada por uma histórica herança associada a massificação do ensino, a feminização do magistério, ao baixo reconhecimento social da profissão, a precarização do trabalho docente, entre outros fatores que enfraquecem o desejo pela profissão.

Mesmo com o pouco interesse, durante o curso vivenciei um processo de resgate dos sonhos de ser professora, mas ainda assim eu não aceitava o fato de ter uma profissão totalmente sem prestígio ou valorização social. Meu primeiro estágio remunerado foi dentro de uma empresa na área de cursos internos, logo em seguida participei de um processo seletivo para trabalhar no setor de Recursos Humanos de uma empresa multinacional. Fui até

a última fase do processo, porém não fui aprovada. Cito este acontecimento para mostrar que, inicialmente, trilhei um caminho rumo a atuação em empresas, pois no meu entendimento, neste espaço havia maior valorização dos profissionais e um “status social”.

A universidade me proporcionou um aprofundamento teórico em relação ao contexto histórico, social e político que me ajudou a construir um pensamento crítico em relação aos fatos, à organização da sociedade e da política. Um dos educadores que me ajudou a encontrar o meu lugar na educação foi Paulo Freire, principalmente quando destaca que o ato de educar é um ato político. Cheguei à conclusão que vivemos em uma sociedade onde os agentes responsáveis pelo conhecimento não são valorizados. A educação é um ato político. Nessa perspectiva, tomei consciência da exploração existente nos ambientes empresariais e decidi que eu não queria atuar nesses espaços. Foi então que escolhi ser professora, assumindo uma atuação ética, política, responsável, cidadã e consciente do dever de lutar.

A partir do 5º período do curso decidi prestar concurso para o cargo de professora. Realizei as provas da Prefeitura de Belo Horizonte - PBH e de Contagem - PMC. No ano 2012, formei-me no curso de Pedagogia e fui nomeada no concurso que havia feito da PBH. Porém, decidi não assumir o cargo porque estava morando em outro estado e me dedicando a algumas causas pessoais.

Em 2013, iniciei efetivamente minha experiência como professora. Assumi o cargo de professora eventual na rede estadual de Minas Gerais – por meio de um processo de designação para uma vaga que a princípio seria de substituição durante quinze dias. Não havia nenhum interessado na vaga, por isso eu fui chamada, apesar de eu ser uma professora iniciante e sem experiência. Ingressei em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, eu atendia crianças com dificuldades de aprendizagem e substituía docentes que faltavam. A sensação era de desamparo e falta de uma formação adequada ao contexto. Após dois meses, fui nomeada no concurso da PMC como professora efetiva da rede.

Assim, iniciei minha carreira profissional, efetivamente, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Contagem. Lembro-me, como se fosse ontem, do dia quatro de setembro de 2013, um dia chuvoso, em que cheguei à escola com uma carta de encaminhamento emitida pela secretaria de educação e que deveria ser entregue ao diretor. A equipe gestora da escola me recebeu com certa surpresa e constrangimento, pois eles não foram avisados que eu ocuparia a vaga de uma professora contratada que estava trabalhando na instituição até aquele dia. A escola estava vivenciando um processo de renovação do seu corpo docente, visto que mais de 80% era formado por

professoras contratadas - realidade vivenciada por toda a rede, mas que naquela escola especificamente havia uma grande quantidade.

O primeiro dia foi desagradável e constrangedor. A professora contratada não havia sido avisada de que, aquele, seria seu último dia, ela sabia que a rede estava nomeando os profissionais aprovados no concurso, porém não tinha conhecimento do momento exato em que seu contrato seria finalizado ou se seria transferida. Presenciei a professora chorando e por um instante me senti culpada. Porém, tomei consciência de que existiam erros de muitas ordens: sistêmico, institucional e humano e eu não fazia parte de nenhum deles, eu também era vítima. A professora me colocou a par da situação da turma e do trabalho que estava sendo realizado, dos desafios e realidades vividas por algumas crianças. Comecei a compreender que eu enfrentaria muitas situações dilemáticas naquele espaço.

A supervisora conversou rapidamente comigo e as notícias não eram boas. Uma turma de 5º ano, com 25 crianças, onde já havia passado quatro professoras durante o período letivo vigente. Havia problemas de indisciplina, dificuldades de aprendizagem, famílias distantes e o atendimento à criança com deficiência e vulnerabilidade social. No mesmo dia, a supervisora me apresentou à turma, rapidamente. Eu fiquei aguardando a professora sair da sala (ela estava se despedindo das crianças) e ouvi algumas crianças me mandando embora e dizendo que não me queriam ali. O meu medo aumentou. Entrei na sala e algumas crianças estavam chorando, outras com a cabeça sobre a carteira e algumas me olhando com olhar curioso e defensivo.

A universidade não me ensinou a lidar com todo esse contexto de trabalho e inserção profissional. Eram muitos desafios para uma jovem de vinte e quatro anos, inexperiente na docência, recém formada, em um contexto de trabalho novo e com muitas inseguranças para administrar.

Huberman (1993) corrobora esta questão ao afirmar que a carreira docente é marcada por fases e o momento inicial da profissão é acompanhado da sobrevivência e descoberta. Ao pisar no chão da escola lidamos com a imprevisibilidade e complexidade da sala de aula e, especialmente, com o distanciamento entre as teorias educacionais e a vida pulsante da escola. A descoberta tem a ver com o entusiasmo e expectativas próprios de uma professora que finalmente inicia sua carreira profissional. Vivenciei todos estes aspectos discutidos pelo autor e precisei mobilizar forças internas, buscar ajuda com docentes experientes, relembrar os tempos como estudante da educação básica, pesquisar na internet, enfim, a sensação era de que aqueles quatro anos dentro da universidade não foram suficientes para efetivamente ser

professora. Esses desafios não foram somente no primeiro dia, mas, de forma mais latente, durante os quatro primeiros anos da minha carreira docente.

O processo de escolha da turma sempre favorece as professoras mais experientes em detrimento das iniciantes. Na instituição onde eu trabalhava a prioridade na escolha era dada para as profissionais mais antigas na rede, na instituição, mais velhas na idade e, caso houvesse empate, a classificação no concurso era um critério para desempatar. Sendo assim, eu sempre ficava com as turmas que ninguém escolhia, ou seja, eu fiquei pelo menos, durante os quatro primeiros anos da minha carreira assumindo turmas consideradas “problemáticas”. Acredito que esta é uma prática dicotômica – de um lado temos um grupo escolar que precisaria de um profissional melhor qualificado e com maiores experiências para conduzi-lo de uma maneira mais eficaz, pelo fato de ser mais desafiante. Do outro lado, temos uma profissional recém chegada da graduação, sem nenhuma ou pouca experiência na regência de turmas escolares, cheia de medos, inseguranças, desafios internos e sedenta de aprendizagens – esta é a professora que assume a turma “problema” da instituição. Não é preciso dizer sobre os efeitos que isso pode gerar.

Esse período inicial se deu no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Eu nunca quis ser professora da educação infantil por alguns motivos: o salário era bem menor em relação aos outros níveis da educação básica, em algumas redes estas profissionais não eram chamadas professoras, mas sim educadoras, distinguindo ainda o tipo de vínculo trabalhista e diferenciando o modo de aposentadoria. No entanto, no terceiro ano da minha carreira, precisei trabalhar em dois horários e iniciei minha atividade profissional na educação infantil. A prefeitura onde eu trabalhava não exigia um concurso específico para atuar nesse nível de ensino, porém as profissionais formadas em nível superior só podiam atuar na pré-escola (4 a 5 anos). Foi a partir desta experiência que eu comecei a compreender melhor os pressupostos que fundamentam as práticas nessa etapa da educação.

As crianças da educação infantil vivenciam uma etapa muito específica do desenvolvimento, o que demanda práticas bem diferentes em relação ao ensino fundamental. Ao entrar no mundo da primeira infância foi necessário estudar sozinha os documentos oficiais, livros, artigos, observar as colegas experientes, caracterizando-se como um novo início. A formação inicial oferecida pela universidade deixou a desejar na oferta de disciplinas específicas referente à discussão teórica e prática para atuar na educação infantil. Trata-se de um desafio ainda a ser superado nas instituições de educação superior na formação de professores para atuar nessa etapa da educação.

Vale ressaltar que, no final de 2017, decidi mudar de escola (em meu cargo efetivo) e escolhi atuar somente na educação infantil por ter me identificado com essa etapa. A valorização da criança e o seu lugar nas práticas educativas desenvolvidas nessa etapa da educação básica foram alguns dos motivos que me fizeram permanecer na educação infantil. Assim sendo, em 2018, iniciei em uma nova instituição da rede municipal de Contagem que oferecia apenas educação infantil e mais uma vez vivenciei desafios próprios de uma professora que se insere em um novo contexto de trabalho.

Em agosto, do mesmo ano, fui nomeada no concurso para atuar na Unidade de Educação Infantil que estava iniciando suas atividades na Universidade Federal de Lavras. E me vejo, novamente, na condição de ingressante. A opção pelo cargo de professora da educação básica dentro de uma instituição federal se deu pela possibilidade que a carreira docente, nomeadamente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT - traz de integrar o ensino, a pesquisa e extensão. O desejo de ampliar e aprofundar os estudos na área da educação infantil e, ainda, oferecer às crianças uma educação de qualidade me impulsionaram nessa decisão.

A entrada na Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal de Lavras também veio carregada de novidades, desafios, alegrias e novas possibilidades. O contexto de trabalho mudou bastante: nova cidade, novo contexto social, histórico e político, nova carreira, novas colegas de trabalho, novas atribuições, descobertas, enfim, eu também era um novo ser, com novas aspirações, projetos e também novos questionamentos. Apesar de tantas mudanças, manteve-se o meu objetivo de oportunizar às crianças diferentes experiências educativas significativas e com qualidade, favorecendo o desenvolvimento integral delas.

A minha trajetória profissional foi um dos aspectos que influenciou o meu interesse por pesquisar as professoras iniciantes na educação infantil. Durante os anos de exercício profissional, a experiência em cada contexto educativo pelo qual passei, suscitou uma série de questionamentos, alguns de ordem institucional e outros mais pessoais: Quais estratégias podem ser usadas no intuito de aproximar universidade e as instituições de educação infantil de modo que o início da carreira docente seja menos traumático? Quais estratégias poderiam ser utilizadas para uma inserção profissional docente de qualidade? Essas são algumas questões que norteiam o estudo em tela.

A participação no grupo de estudos sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas – FORPEDI, sob a coordenação da Professora Dra. Francine de Paulo Martins Lima, que se deu com a entrada no mestrado profissional da UFLA constituiu-se em uma das molas propulsoras da pesquisa, visto que o contexto dos trabalhos e reflexões realizadas no grupo na direção da

articulação universidade e escola de educação básica e do desenvolvimento profissional docente, notadamente de professores iniciantes, foram firmando minha escolha pelos estudos sobre o início da carreira docente e os processos formativos desta fase.

Mizukami (2005), defende a importância da construção de comunidades de aprendizagem que envolvam profissionais das escolas e universidades para que aconteçam processos de desenvolvimento profissional permeado pelo diálogo, confiança, respeito, tempo e construção de novos caminhos juntos. A partir desta provocação, minha orientadora e coordenadora do FORPEDI nos convidou para organizarmos um espaço cujo objetivo seria fomentar o diálogo entre universidade e escola. Estabelecemos uma parceria com a Secretaria de Educação do município para a construção de uma proposta formativa voltada às supervisoras e professoras atuantes na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Nosso objetivo era fazer emergir os saberes profissionais, a partir das práticas pedagógicas, tendo os casos de ensino como desencadeadores de processos reflexivos.

Nessa perspectiva, construímos o espaço formativo denominado Diálogos Pedagógicos com a finalidade de fazer emergir da escola as necessidades formativas de seus sujeitos considerando o contexto escolar e social. Este espaço é constituído por supervisoras (professoras) da rede municipal, representantes da secretaria de educação da cidade e mestrandas e professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, Francine de Paulo Martins Lima, coordenadora e idealizadora dessa proposta.

A experiência no Projeto de Extensão “Diálogos Pedagógicos” trouxe importantes elementos para o estudo em tela, foi possível experimentar um pouco do que Nóvoa (2017a) defende sobre o espaço comum de formação, onde universitários, gestores das redes de ensino e professoras dialogam e se relacionam no sentido de construir, juntos, um novo lugar, valorizando os conhecimentos que cada um traz sem criar uma hierarquização.

Faz-se saber que essa pesquisa é parte integrante de uma pesquisa mais ampla intitulada – “Ser professor: dos processos de indução à resignificação da docência”¹, coordenada pela Professora Dra. Francine de Paulo Martins Lima, vinculada ao Grupo de Pesquisa sobre Formação docente e práticas pedagógicas - FORPEDI, cujo objetivo é investigar os processos de indução de professores e professoras no contexto da educação básica.

¹ Trata-se de um subprojeto vinculado ao Projeto Guarda-chuva interinstitucional intitulado “Processos de indução de professores iniciantes na escola básica”, aprovado pelo Edital Universal CNPq 2018, coordenado pela professora Dr. Marli André, da PUC-SP.

Estudos realizados sobre a trajetória docente evidenciam que a carreira é marcada por fases e destacam a entrada na docência como um momento decisivo tanto no estabelecimento da prática profissional ao longo da carreira, quanto na decisão acerca da permanência na profissão (TARDIF, 2002; HUBERMAN, 1993; NONO; MIZUKAMI, 2007). Os anos iniciais na docência são marcados pela complexidade da sala de aula, pela dicotomia entre os saberes advindos da formação inicial e a realidade existente no ambiente escolar, por desafios e embates vivenciados entre a gestão e outros desafios objetivos como escassez de material didático, condições estruturais entre outros. Retornando a Huberman (1993) as duas palavras que acompanham o (a) professor (a) nesse período inicial de sua carreira são: sobrevivência e descoberta. Sendo assim, o processo de acompanhamento e formação específica da professora iniciante torna-se essencial para a qualidade do seu trabalho e sucesso na carreira.

Nesse sentido, para a condução deste estudo, optamos em pesquisar as ² iniciantes e ingressantes. A profissional iniciante é aquela que se insere, pela primeira vez, no trabalho docente, após concluir sua formação inicial. Já a professora ingressante é a profissional que já vivenciou outras experiências no campo do trabalho docente após sua formação, porém está iniciando sua atuação em uma nova Rede de Ensino ou escola (MOHN, 2018).

Consideramos, nesta pesquisa, o tempo de inserção profissional na docência como sendo os cinco primeiros anos de exercício docente na educação infantil. Essa delimitação temporal foi construída a partir das contribuições dos estudos de Tardif e Raymond (2000), Huberman (1992) e Marcelo Garcia (1999), cujos estudos relatam que a fase inicial da carreira dos professores pode variar entre 3 e 5 anos.

A escolha por desenvolver a pesquisa sobre a fase inicial das professoras na educação infantil gira em torno de dois grandes motivos: primeiro pelo fato de minha atuação profissional se dar nessa etapa da educação básica desde 2016 e, portanto, vivenciar os desafios próprios desse nível; e pelo fato da educação infantil ter um percurso histórico específico e que influencia diretamente na formação, perfil profissional e identidade docente das professoras atuantes nessa etapa.

Frente aos desafios postos pelo início de carreira, este estudo tem a seguinte questão central: quais os resultados encontrados em teses e dissertações defendidos entre 2015 e 2019 e cadastrados no portal da CAPES sobre o acolhimento, formação e acompanhamento das professoras iniciantes na educação infantil?

² Optamos por nos referir às professoras da educação infantil, usando o termo no feminino já que a profissão docente na educação infantil é exercida em sua grande maioria por mulheres.

Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo investigar os processos de indução à docência na educação infantil em teses e dissertações existentes no portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no período de 2015 a 2019. De forma específica, pretende ainda:

- 1- Sistematizar as discussões sobre indução docente na primeira etapa da educação básica;
- 2- Identificar os trabalhos que tratam sobre indução e início da carreira docente na educação infantil defendidos entre 2015 e 2019;
- 3- Analisar as iniciativas de acompanhamento e formação de professoras iniciantes na educação infantil;
- 4- Propor ações de formação e acompanhamento de professoras na perspectiva da indução docente;

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a investigação, optamos pela abordagem qualitativa por entender que esta abordagem possibilita um contato direto da pesquisadora com o fenômeno e ou tema investigado, na direção da interpretação e descrição do objeto de estudo, uma vez que:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN &BIKLEN, 1994, p. 49).

Nessa direção, inicialmente pensou-se em uma pesquisa colaborativa, partindo dos pressupostos do grupo de estudos sobre Formação Docente e Práticas Pedagógicas - FORPEDI, cujo objetivo é investigar os processos de indução de professores e professoras no contexto da educação básica. Nesse modelo de estudo, as professoras em exercício contribuem para a investigação de determinado objeto de pesquisa relacionado à prática profissional docente e deve ser levado em consideração o contexto real onde ela ocorre. “A pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real.” (DESGAGNÉ, 2007, p. 10). Ela permite uma co-produção de saberes entre docentes e pesquisadores, sendo então, uma atividade de pesquisa e desenvolvimento profissional. Nosso estudo seria realizado em uma instituição de educação infantil da Prefeitura Municipal de Lavras e, inclusive, já tínhamos a liberação para a entrada na instituição, porém o contexto criado pela pandemia da Covid-19 impossibilitou o desenvolvimento de tal percurso metodológico.

A pandemia alterou nosso cotidiano e nos impôs a necessidade do fechamento das escolas primando pelo distanciamento social, o que nos impossibilitou de realizar o estudo da maneira como havíamos planejado, diante do fechamento das escolas e distanciamento social, ficamos sem o campo de pesquisa. Mas a urgência da temática permaneceu. Portanto,

optamos por manter o tema e investigar os processos de indução à docência na educação infantil a partir de teses e dissertações existentes no portal de teses e dissertações da CAPES no período de 2015 a 2019.

Trata-se de um tema de pesquisa considerado recente, o que justifica o recorte temporal para coleta dos dados, mas que poderá trazer contribuições acerca da especificidade e necessidades formativas de docentes atuantes na educação infantil. Nessa direção a pesquisa bibliográfica amplia as possibilidades de discussão sobre o tema e nos permite explorar as diferentes produções do campo de pesquisa, oportunizando uma larga visão sobre o conceito de indução, os processos formativos vivenciados no início da carreira docente, os principais autores que fundamentam a área, os desafios enfrentados pelos profissionais iniciantes na etapa e outros elementos que nos permitem efetuar uma reflexão e análise aprofundada e, a partir disso construir propostas de indução à docência que sejam condizentes com a realidade e o contexto do trabalho docente na educação infantil.

Os estudos realizados até o momento vêm demonstrando que a preocupação com os processos de iniciação à docência é recente, portanto, é importante reunir os dados sobre a temática para que assim, outros estudos da área sejam fomentados. Gil (1987) afirma que uma das vantagens da pesquisa bibliográfica é o acesso a uma variedade muito mais ampla de fenômenos, em detrimento de uma pesquisa direta. Segundo ele, isso se torna ainda mais importante quando os dados do objeto de pesquisa estão muito dispersos.

Segundo Vosgerau e Romanowski (2014) existem dois tipos de revisões bibliográficas: aquelas que mapeiam e outras que avaliam e sintetizam os resultados das pesquisas encontradas. O presente estudo terá como foco a análise, avaliação e síntese dos resultados dos trabalhos encontrados. Dessa forma, a pesquisa em tela se caracteriza como uma revisão sistemática, visto que partimos de uma questão central: quais os resultados encontrados em teses e dissertações defendidos entre 2015 e 2019 e cadastrados no portal da CAPES sobre o acolhimento, formação e acompanhamento das professoras iniciantes na educação infantil?

Diante do exposto, selecionamos os trabalhos que mais se aproximam da nossa questão central, seguindo na direção do proposto por Vosgerau e Romanowski (2014, p. 176)

Os estudos partem de uma questão central de pesquisa, bem delimitada, e buscam identificar pesquisas que utilizam fontes primárias que procuraram responder o mais próximo possível da questão formulada pelo pesquisador. Na definição dos critérios de inclusão e exclusão de artigos, é importante a presença de indicadores de avaliação quanto à proximidade e ao distanciamento da questão formulada, que poderíamos definir como critérios

temáticos de proximidade [...] A partir da seleção dos artigos, o foco central da análise e sistematização são os resultados (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 176)

Os autores defendem ainda que para a sistematização dos resultados existem dois caminhos mais frequentemente usados: integrar e agregar e a interpretação de evidências encontradas nos resultados. Optamos pela última opção, pelo fato de se tratar de resultados difíceis de serem contabilizados e também por ser o mais adequado às pesquisas educacionais, conforme defendem Vosgerau e Romanowski (2014, p. 179):

Esses estudos partem do princípio de que uma visão interpretativa das evidências seria mais adequada ao campo educacional, visto que os achados, os instrumentos de coletas e sujeitos participantes normalmente são variados, o que torna difícil a agregação ou contabilização de resultados.

A busca ocorreu no portal da CAPES entre os dias 24 de setembro de 2020 a 05 de outubro do mesmo ano. Filtramos os trabalhos defendidos de 2015 a 2019, da grande área de conhecimento - ciências humanas e área específica da educação. Os descritores foram escritos entre aspas, para que fosse encontrado o termo completo nos trabalhos. Utilizamos os seguintes termos de pesquisa: “professor iniciante” (78), “inserção profissional docente” (11), “inserção profissional” (104), “Principiante” (09), “Indução” (0), “indução docente” (01), “Iniciação à docência” (215) e “início da carreira docente” (22).

As buscas foram realizadas separadamente e seus respectivos trabalhos organizados em planilhas do Excel. Inicialmente, fizemos uma breve análise dos títulos e selecionamos aqueles que de alguma maneira se aproximavam do nosso objeto de estudo, em seguida, organizamos uma planilha para cada descritor contendo as seguintes informações dos trabalhos: título, palavras-chave, resumo, link de acesso ao documento, o ano de defesa e o tipo de trabalho. Após organizar todos estes dados com os trabalhos encontrados dos respectivos descritores, fizemos um filtro no próprio Excel com o objetivo de localizar o termo “educação infantil”, seja no título, nas palavras-chave ou no resumo. Ao final, filtramos pelo Excel, 21 trabalhos que traziam o descritor “educação infantil” no título, palavras-chave e/ou resumo.

Quadro 1 - Trabalhos selecionados após filtro no excel com o descritor "Educação Infantil" - encontrados na CAPES.

Quantidade	Título	Ano	Trabalho
1	A inserção profissional e a atuação docente na educação infantil	2018	Tese
2	Início da docência: aprendendo a ser professora na educação infantil	2018	Dissertação
3	Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma rede municipal de educação	2017	Tese
4	Professores principiantes de Educação Física na Educação Infantil: as implicações na inserção profissional	2019	Dissertação
5	A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil	2017	Dissertação
6	Aprendizagem docente das egressas dos cursos de pedagogia: docência com a infância	2017	Tese
7	Inserção e saberes docentes na educação infantil: encontros, diálogos e responsabilidades	2015	Dissertação
8	Diálogos hermenêuticos e narrativas autopoieticas sobre o desenvolvimento profissional docente no/do início da docência	2015	Dissertação
9	Professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente.	2018	Tese
10	Fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente.	2015	Dissertação
11	O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru	2016	Dissertação
12	Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino de são josé dos campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades	2016	Dissertação
13	O desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores de educação infantil no curso de pedagogia com o apoio de projetos de formação e de supervisão	2018	Tese
14	Ser professora iniciante na educação infantil: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas	2015	Dissertação
15	Professoras Iniciantes e Inclusão na Educação Infantil: Diálogos sobre Trabalho e Formação Docente'	2017	Dissertação
16	A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização	2017	Dissertação
17	Professores iniciantes egressos do pibid da universidade estadual de mato grosso do sul: habitus e capital cultural em movimento	2018	Tese
18	A iniciação à docência de professoras atuantes na educação infantil: conquistas, desafios e estratégias de superação	2019	Dissertação

19	O planejamento e a atividade principal da criança: vivências de futuras professoras na educação infantil	2017	Dissertação
20	O programa mesa educadora e suas contribuições para a formação de professores da educação infantil em são caetano do sul	2016	Dissertação
21	Professores principiantes de Educação Física na Educação Infantil: as implicações na inserção profissional	2019	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos estudos encontrados.

Logo em seguida, organizamos uma planilha única com os trabalhos selecionados apenas com os estudos que traziam, de alguma maneira a dimensão da educação infantil em sua pesquisa. Feito isso, realizamos uma leitura flutuante dos títulos e resumos dos trabalhos presentes nesta planilha, a fim de selecionar aqueles trabalhos que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo – o acompanhamento da professora iniciante na educação infantil. Sendo assim, foi organizada uma nova planilha com os 11 trabalhos que mais se aproximavam do nosso foco.

O critério de seleção dos 11 trabalhos se deu a partir do nosso foco de pesquisa - a indução docente na educação infantil - buscando identificar e analisar iniciativas de acompanhamento de professoras desta etapa da educação básica especificamente.

Foram excluídos trabalhos que abordavam a questão do início da carreira docente, de forma geral, sem especificar o nível de ensino, bem como os estudos que tratavam da inserção da criança na escola e não da professora, bem como os estudos cujo foco concentra-se na relação entre formação inicial e construção da identidade docente ou na influência que o curso de pedagogia tem no auxílio às futuras professoras da educação infantil.

Feito isso, foram lidos os resumos, de forma mais detida, com o objetivo de organizar uma planilha contendo os principais dados das pesquisas, como: os autores usados na fundamentação teórica, os objetivos, o percurso metodológico e os principais achados do estudo. Esta planilha serviu de base para apresentar, de uma forma mais geral, aquilo que diziam as pesquisas sobre o tema em questão.

Tendo em vista os objetivos do nosso trabalho, realizamos uma leitura atenta dos dados contidos na planilha buscando selecionar aqueles trabalhos que abordavam, em alguma medida, programas de inserção à docência, iniciativas de acompanhamento (indução), ações de formação continuada específicas às docentes iniciantes nesta etapa da educação básica ou programas de desenvolvimento profissional voltados a docentes da educação infantil.

Foram encontrados quatro trabalhos que atendiam aos propósitos da pesquisa, os quais foram analisados e lidos de forma mais aprofundada, buscando apreender os principais aspectos por elas enfatizados e dados que se referiam aos processos de indução na educação

infantil, de forma específica os processos de acompanhamento das docentes iniciantes na primeira etapa da educação básica, seja através do levantamento de programas de indução, da análise do processo de acolhida das profissionais ou identificando iniciativas de acolhimento e formação das professoras iniciantes na primeira etapa da educação básica.

Dos 11 trabalhos selecionados, nove são dissertações e duas são teses. Ao acessar os documentos e ler o texto na íntegra, foi necessário excluir dois trabalhos das análises: um deles pelo fato de abordar o assunto tanto na educação infantil quanto nos três primeiros anos do ensino fundamental e o outro foi eliminado por não estar completo, a informação disposta no texto é que o arquivo completo seria disponibilizado a partir do mês de setembro do ano 2021. Sendo assim, foram lidos e analisados 9 trabalhos, conforme tabela abaixo:

Quadro 2 - Informações dos trabalhos analisados. (Continua)

Nº	Título	Ano	Tipo de trab.	Universidade	Autor (a)	Orientador (a)
1	Ser professora iniciante na educação infantil: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas	2015	Dissertação	Unesp/ Araraquara	Bruna Cury de Barros	Profª Drª Maristela Angotti
2	Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades	2016	Dissertação	Universidade de Taubaté	Andreia Dias Pires Ferreira	Profª Drª Mariana Aranha de Souza
3	O programa mesa educadora e suas contribuições para a formação de professores da educação infantil em São Caetano do Sul	2016	Dissertação	PUC - SP	Anelise Delgado Godeguez	Profª Drª Laurizete Ferragut Passos
4	A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil	2017	Dissertação	Universidade de Brasília - UNB	Letícia Marinho Eglem de Oliveira	Profª. Drª. Kátia Augusta Curado Cordeiro Pinheiro da Silva

5	Professoras Iniciantes e Inclusão na Educação Infantil: Diálogos sobre Trabalho e Formação Docente'	2017	Dissertação	Universidade da Região de Joinville	Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi	Prof ^a . Dra. Sonia Maria Ribeiro
6	Início da docência: aprendendo a ser professora na educação infantil	2018	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco	Ana Carla de Amorim	Prof. ^a Dr. ^a Marta Regina Brostolin

Quadro 2 - Informações dos trabalhos analisados. (Conclusão)

Nº	Título	Ano	Tipo de trab.	Universidade	Autor (a)	Orientador (a)
7	A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil	2018	Tese	Puc -SP	Midiã Olinto de Oliveira	Prof ^a . Dr ^a . Alda Junqueira Marin
8	Professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente.	2018	Tese	Universidade de Brasília -- UNB	Rosiris Pereira de Souza	Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.
9	A iniciação à docência de professoras atuantes na educação infantil: conquistas, desafios e estratégias de superação	2019	Dissertação	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Marisete Maihack Perondi	Profa. Dra. Nadiane Feldkercher

Fonte: Produção da autora, baseado nos estudos analisados

Para o auxílio na leitura, codificação e categorização do material, utilizamos o *software* para organização de dados qualitativos, *Atlas.ti*. Trata-se de um *software* que permite “a recuperação rápida de extratos codificados no texto, a criação de categorias e subcategorias de análise, a confecção de redes de relação entre os códigos, categorias e extratos do texto e ainda a exportação para outros *softwares* de tratamento quantitativos, quando necessário” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 178-179).

Após uma leitura atenta dos documentos, tendo como foco os resultados das pesquisas, emergiram oito categorias de análise. São elas: 1- formação docente, 2 - desafios do início da carreira docente, 3 - acolhimento, 4 - cultura institucional, 5 - superação dos desafios, 6 –

necessidades formativas das iniciantes, 7- acompanhamento e 8- trabalho docente na educação infantil.

3 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Neste capítulo, trilharemos os caminhos que a educação infantil percorreu no Brasil, buscando compreender a educação infantil no seu percurso e constituição histórica. Daremos destaque aos principais marcos legais na constituição dessa etapa, seu percurso histórico e político, as especificidades do trabalho docente na educação infantil e o processo de profissionalidade nessa etapa.

O contexto em que a educação infantil foi se constituindo, bem como o processo de profissionalização, nessa etapa e a concepção de educação oferecida às crianças pequenas influenciam diretamente no modo como o trabalho docente é organizado e nas políticas públicas de formação das profissionais que atuam nesta etapa da educação básica.

3.1 Percurso histórico e político

Na história do Brasil, nem sempre existiram legislações específicas que tratassem sobre a educação das crianças pequenas enquanto um direito, mas sim como um favor. Até o final do século XX, a forma como as crianças de 0 a 6 anos eram atendidas retirava do Estado a obrigação com a educação desse grupo e acabava criando uma dicotomia no atendimento: a creche destinada aos pobres (0 a 3 anos) e o jardim de infância (4 a 6 anos), como era chamado, destinado às camadas mais abastadas (LEITE FILHO; NUNES, 2013).

Leite Filho e Nunes (2013) afirmam que as creches eram mantidas pela filantropia e atendiam, prioritariamente, os filhos das operárias, domésticas e trabalhadoras que não podiam financiar a educação de seus filhos e o jardim de infância atendia crianças de 4 a 6 anos, filhos da classe abastada e era mantido pela iniciativa privada. A responsabilidade pela educação dessas crianças ficou, historicamente, vinculada aos ministérios da saúde, previdência e assistência social, porém nenhum deles assumia integralmente essa responsabilidade, já que até o ano de 1988 não era dever do Estado garantir a educação dessas crianças.

A educação da infância é garantida como um direito e responsabilidade do Estado a partir da elaboração da nova Constituição Federal, em 1988, fruto da luta dos diversos movimentos sociais que se fortaleceram durante a transição política entre o regime militar e a democracia. “O grande marco da educação para a infância é simbolizado pela Constituição de 1988 que, de forma tímida, pela primeira vez na história, reconhece a educação infantil como parte do sistema educacional do país [...]” (SILVA; SOARES, 2017, p. 310).

Dois anos depois da constituinte, em 1990, foi aprovada a lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que regulamenta o artigo 227 da constituição. Essa lei insere as crianças no âmbito dos direitos humanos, reconhecendo-as como pessoas com necessidades específicas de desenvolvimento e detentora de direitos. O ECA auxiliou na construção de uma visão da criança enquanto cidadã, compreendida como um sujeito de direitos.

Em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e determina que as crianças de 0 a 3 anos serão atendidas na creche e as crianças na faixa etária de 4 a 5 anos na pré-escola. (SILVA; SOARES, 2017). A nova LDBEN coloca ainda que a educação infantil “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 16) e determina a transferência da creche, antes de responsabilidade da Secretaria de assistência social, para o âmbito educacional.

Ao tratar sobre a formação docente para atuar na educação básica, o artigo 62 da LDBEN, aprovada em 20 de dezembro de 1996, exige o curso de licenciatura plena, em nível superior, mas aceita como formação mínima, para atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, o curso na modalidade normal oferecido em nível médio.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 38).

Na medida em que os estudos na área da educação da infância foram sendo ampliados e divulgados, os desafios que cercam a educação infantil também foram sendo denunciados, por exemplo, questões de estrutura física, formação inadequada das profissionais, escassez de materiais pedagógicos, falta de uma proposta curricular e outros.

Nesse contexto, o MEC elaborou alguns importantes documentos que também colaboraram no sentido de orientar os órgãos oficiais em relação ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos. Entre eles, destacamos o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI) que, apesar das críticas e mesmo não sendo obrigatório, foi e ainda é usado como referência por docentes da educação infantil; as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI) que teve sua primeira versão em 1999 com caráter mandatório em relação às práticas pedagógicas das instituições públicas e privadas da etapa e trata a

criança como cidadã de direito e atribui a ela uma posição de protagonismo no planejamento pedagógico.

Em 2009, as DCNEI foram revisadas e o documento passou a apresentar um fundamento importante da etapa: a indissociabilidade entre o cuidar e educar no atendimento às crianças pequenas. Passou a delimitar de forma mais pontual os objetivos, os eixos que devem nortear as práticas pedagógicas e a identidade da educação infantil:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º 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.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental (BRASIL. MEC, 2010, p. 12).

Outros documentos importantes também foram divulgados a partir de 2006, como: “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” que visava a definição de padrões para o funcionamento das instituições de educação infantil objetivando a qualidade no atendimento às crianças; em 2009 foi divulgado os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” que trazem orientações para as equipes gestoras dos municípios realizarem, junto com a comunidade, uma auto-avaliação da qualidade da educação que é oferecida à primeira infância.

Em 2013, a LDBEN foi alterada pela Lei 12.796, e pela primeira vez no país, a educação infantil passou a integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, mesmo com todas as críticas a este documento e sua implementação, trouxe a preocupação de organizar as ações desenvolvidas nessa etapa. Além disso, a alteração dada por essa lei explicitou, também, regras importantes relacionadas à carga horária, frequência e avaliação da educação infantil.

No final do ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada e, mesmo permeada por diversas discussões, se constitui em um ganho, em certa medida, para a educação infantil por colocar esta etapa nas discussões políticas e por demonstrar um interesse em organizá-la de algum modo. Nesse documento, o desenvolvimento e aprendizagem da

criança ocupam o centro do planejamento pedagógico e as práticas são organizadas a partir de cinco campos de experiências, a saber: o eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A BNCC na educação infantil é importante no sentido de demarcar a seriedade desta etapa que, até então, era vista como um espaço da “informalidade” e desprofissionalização. Sendo assim, ela atribui à educação infantil uma organização pedagógica demonstrando sua responsabilidade com as crianças na construção de conhecimentos, habilidades e aprendizagens.

3.2 Processo de profissionalidade e constituição da docência na educação infantil

Abordar a profissionalidade na educação infantil significa afirmar que existe um conjunto de características, construídas socialmente, que permitem diferenciar uma profissão de qualquer outro tipo de atividade que também seja relevante (ROLDÃO, 2005). Ou seja, podemos afirmar que existe uma especificidade relacionada ao trabalho docente exercido na educação infantil e, também às professoras e professores atuantes nesta etapa da educação básica.

Roldão (2005, p.109) afirma que existem quatro descritores considerados a base para a diferenciação entre profissão e atividades adversas, são eles:

O reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação); o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza; o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e conseqüente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o **controle** e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício; e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

A autora apresenta o exemplo da profissão de médico (a): 1- existe uma clara identificação das ações que são exercidas e sua importância social; 2- existe o reconhecimento que para exercer esta profissão existem conhecimentos específicos que outras pessoas não dominam (saber profissional); 3- e que por isso tem autonomia para tomar decisões médicas e arcar com suas consequências; 4- e existe uma comunidade médica para sustentar as ações e

escolhas de seus profissionais, visto que os saberes também são desenvolvidos e construídos por eles.

Os estudos sobre a docência na educação infantil desenvolvidos pelas pesquisadoras Batista e Rocha (2018) e Batista (2013) apontam para uma tensão e indefinição acerca das especificidades do trabalho pedagógico na primeira etapa da educação básica, principalmente nas atividades relacionadas ao cuidar – banhar, alimentar, acalantar e limpar, não são compreendidas como educativas e, por estarem ligadas ao doméstico/lar, “maternagem” e ao feminino, são desvalorizadas.

A constituição histórica da Educação Infantil, marcada pelas contradições entre o feminino e o profissional, e o discurso da maternidade como função primordial das mulheres na educação e socialização das crianças no âmbito doméstico tem contribuído para potencializar a negatividade das práticas que constituem a maternagem sobre práticas reconhecidas como pedagógicas (BATISTA; ROCHA, 2018, p. 98).

Ainda sobre a relação de indissociabilidade entre o cuidar e educar no atendimento às crianças pequenas destacamos esse aspecto como uma das especificidades desta etapa e que deveria ser contemplado nos cursos de formação inicial direcionados aos profissionais que atuarão no atendimento a crianças pequenas. O Parecer nº 17/2012 que tem o objetivo de orientar os sistemas de ensino e as instituições de educação infantil quanto às características fundamentais para organização desta etapa, aborda questões importantes ligadas aos aspectos singulares da docência na educação infantil:

As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual (BRASIL, 2012, p. 13).

A perspectiva de trabalho na primeira etapa da educação básica é complexa e diferente das práticas desenvolvidas nas outras etapas da educação. Na educação infantil, o trabalho deve se pautar em práticas que educam cuidando das crianças, considerando que o cuidar e educar são indissociáveis. O Parecer nº 17/2012 destaca ainda que

Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo

indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2012, p. 13-14).

Sendo assim, retomando os pressupostos defendidos por Roldão (2005), pelo fato de o trabalho pedagógico desenvolvido com os bebês e crianças pequenas abarcarem ações atribuídas ao lar, às mães, e às mulheres, a profissão docente nessa etapa da educação é ainda mais desvalorizada e, a sociedade entende que “qualquer um” poderia desenvolver tais ações, basta “gostar de crianças” e “ter jeitinho” (ARCE, 2001b). Trataremos, a seguir, de um breve percurso histórico, em que será possível evidenciarmos algumas raízes das marcas que ainda existem no exercício da profissão docente na educação infantil.

A educação das crianças de 4 a 6 anos, até meados de 1970, estava vinculada ao sistema educacional e a outra parte era ligada aos órgãos de saúde e assistência, vinculando-se indiretamente à educação. Antes de 1970, a educação pré-escolar era denominada de pré-primário e a formação de seu corpo docente ocorria, desde a década de 1930, na Escola Normal e no Instituto de Educação. Nesse mesmo período, as discussões em torno da infância começaram a adentrar o campo teórico da pedagogia a partir das traduções de obras na área da Sociologia e da Psicologia e Saúde (puericultura). Vale ressaltar que nesse período, o Estado ainda não era obrigado a ofertar educação a essas crianças, portanto o atendimento era mantido, sobretudo, pela iniciativa privada.

Em relação às creches, até meados de 1960, não existiam programas de ampliação do atendimento propostos pelo Estado. Em 1940, houve a implantação do Departamento Nacional da Criança (DNCR) que estava vinculado ao Ministério da Educação e saúde (MES), a partir disso, o Estado começou a estabelecer associações com instituições particulares, filantrópicas, leiga e confessional para ampliação das creches. Essa proposta não partia de educadoras, mas sim de higienistas cujo foco era a diminuição da mortalidade infantil, a educação das mães e dos responsáveis pelas instituições de cuidados. A atuação nas creches era feita por médicos puericultores, enfermeiras ou auxiliar de enfermagem, assistentes sociais e outros atendentes treinados sob a perspectiva da higiene infantil.

As iniciativas formativas oferecidas pelo DNCR consistiam em oferecer cursos sobre puericultura para mães e outros responsáveis pelas creches, além de incentivarem a implantação de clubes de mães. Essas práticas justificam-se pelo fato de, nessa época, existir

uma culpabilização das mães pela mortalidade de seus (suas) filhos (as), elas eram vistas como incompetentes (VIEIRA, 1988).

Em 1967, este Departamento lançou o programa chamado “Plano de Assistência ao Pré-Escolar”, o qual fazia parte das políticas sociais do regime militar. Esse programa consistia em oferecer uma ajuda governamental às entidades filantrópicas e assistenciais visando o atendimento emergencial de crianças de 2 a 6 anos. Segundo Vieira (1988) o custo desse programa era baixo pelo fato de envolver pessoal leigo, voluntário e envolver as mães que cuidavam de mais de 100 crianças. Ele acontecia em centros de recreação que podiam ser instalados em prédios anexos às Igrejas ou em locais comunitários. Os profissionais envolvidos não eram especializados e sim membros voluntários da comunidade, a remuneração era dada apenas aos técnicos responsáveis pela coordenação e supervisão das atividades.

A política de apoio à maternidade e à infância, durante os anos de 1940 a 1970, passou a servir como um instrumento social de combate à pobreza e não mais como um instrumento de luta contra a mortalidade infantil. A UNESCO e a UNICEF firmaram acordos, no final de 1970, com o objetivo de expandir a educação infantil nos países subdesenvolvidos, o resultado foi o sucateamento da área. Conforme destaca Rosemberg (2002) apud Raupp et al (2012):

Educadores (as) ou professores (as) leigos (as), isto é, não profissionais, justificando salários reduzidos; espaços improvisados, mesmo quando especificamente construídos para a EI; improvisação também de material pedagógico ou sua escassez, como brinquedos, livros, papéis e tinta. Enfim, nas palavras da mencionada autora, a Educação Infantil para os países subdesenvolvidos tornou-se a rainha da sucata (ROSEMBERG, 2002 apud Raupp et al, 2012, p. 20).

A educação infantil passou a ser concebida, então, sob a perspectiva de uma compensação de carências das populações pobres, como preparação para o ensino fundamental e um instrumento de combate à desnutrição infantil. As políticas educacionais do regime militar, além de se apoiarem em uma educação compensatória, serviam ainda para a manutenção da desigualdade social e acumulação de capital.

As diretrizes oficiais elaboradas pelo Ministério da Educação nas décadas de 1970 e 1980 concebiam a imagem do profissional atuante na educação infantil como sendo a mulher mãe, educadora nata, paciente, amorosa e passiva, em detrimento de uma formação profissional. A boa vontade era um critério essencial para atuação nas instituições de educação infantil desse período. “Trabalho voluntário será a tônica dos discursos direcionados

ao profissional que deverá atuar com crianças menores de seis anos, terminando, desse modo, por caracterizar a sua não-profissionalização” (ARCE, 2001b, p. 176).

A partir do processo de redemocratização do país com atuação dos movimentos sociais e a aprovação da constituição de 1988 iniciou-se um novo tempo também para a educação infantil e seus profissionais. A LDBEN aprovada em 1996, trouxe dois aspectos importantes que influenciaram diretamente a função docente nesta etapa: ela coloca o cuidar e o educar como função da educação infantil, tanto na creche quanto na pré-escola e institui que a formação das professoras deve acontecer em nível secundário e superior para atuação com as crianças de 0 a 5 anos de idade.

Diante do exposto, podemos concluir que a formação profissional das professoras da educação infantil é uma temática ainda jovem no Brasil, faz quase 30 anos que este assunto começou a se intensificar nas políticas educacionais e debates acadêmicos da área. Ainda é possível identificar muitas heranças dessa história de desprofissionalização do trabalho com crianças e também do caráter assistencialista e higienista.

4 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE

Como nos tornamos professores e professoras? Quais são os saberes necessários a esse profissional? Quais são os processos que favorecem uma aprendizagem eficaz da docência? Como aprendemos a ser docentes? Essas e outras questões foram as norteadoras na construção deste capítulo. Afinal, como é possível propor estratégias de formação docente aos (às) profissionais iniciantes, sem antes, construir uma compreensão sobre como se dá a aprendizagem da docência? Sendo assim, este capítulo tem o objetivo de discutir sobre os processos de aprendizagem da docência a partir das contribuições de Lee Shulman (1987), apresentar um breve processo histórico das concepções e práticas na formação docente do Brasil e discutir sobre o (a) profissional reflexivo (a).

Com o objetivo de compreender como se dão os processos de aprendizagem da docência, Lee. S. Shulman (1987) construiu dois modelos para explicar características dos conhecimentos que os docentes necessitam para exercer a profissão quanto do processo pelo qual estes conhecimentos são construídos, ou seja, os conhecimentos que os (as) professores (as) precisam ter e como fazem para construí-los. Esses dois processos receberam o nome de base de conhecimento para o ensino e processo de raciocínio pedagógico.

O primeiro modelo está relacionado aos saberes que o docente precisa ter para ser professor, por exemplo, o que um (uma) professor (a) de história necessita saber para ingressar na profissão tendo um repertório mínimo que dê a ele (a) possibilidades de avançar e construir novos conhecimentos? Essa base de conhecimentos está relacionada a saberes indispensáveis para a atuação docente. Ela “consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidade de ensino” (MIZUKAMI, 2004, p. 38). Shulman (1987) desenvolveu este modelo considerando o ensino como profissão que envolve delimitação de um campo de conhecimentos que podem ser organizados e compartilhados. Ele defende que os (as) professores (as) precisam de um corpo de saberes codificados e codificáveis que possam orientá-los em suas decisões.

O autor construiu diversas categorias dessa base de conhecimentos como: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento dos contextos educacionais, conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais. Porém, elas foram agrupadas em apenas três categorias: conhecimento

do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

A primeira categoria consiste nos conhecimentos específicos que os (as) docentes necessitam ter sobre a disciplina que lecionam, mais do que isso é importante, também, conhecer formas de representar os conceitos aos (às) estudantes. Apenas o domínio do conteúdo específico não garante o sucesso da aprendizagem, por isso é importante considerar as características gerais do contexto da instituição e estudantes (MIZUKAMI, 2004).

O conhecimento pedagógico geral refere-se aos saberes teóricos e princípios do processo de ensinar e aprender, está relacionado também ao conhecimento de como os estudantes aprendem e conhecimentos educacionais das realidades micro e macro, por exemplo, situações que envolvam a sala de aula e questões culturais, sociais e políticas da sociedade.

A última categoria está relacionada a um tipo novo de conhecimento que é construído pelo (a) profissional no exercício da docência. É o único conhecimento que o (a) professor (a) exerce uma relação de protagonismo.

A base para o ensino conforme Shulman (1987) vai sendo gradualmente construída a partir de quatro fontes: os conteúdos das áreas específicas de conhecimento, os materiais e as estruturas organizacionais, a literatura referente a processos de escolarização, fundamentos filosóficos e éticos da educação e a prática profissional que consiste na fonte menos sistematizada de todas.

No segundo modelo: o processo de raciocínio pedagógico refere-se à forma como “os conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender” (MIZUKAMI, 2004, p. 40). É formado por seis processos relacionados ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. A fase de nova compreensão é resultado do processo de análise do ensino.

A compreensão envolve entender e aprender algo de diferentes maneiras. Os (as) professores (as) precisam criar formas alternativas de ensinar sua disciplina considerando as diferentes habilidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. Assim, as ideias compreendidas deverão ser transformadas de modo que o (a) professor (a) parta de uma compreensão pessoal para proporcionar a compreensão de outros. A instrução relaciona-se a todas as características que são passíveis de observação (visíveis) no trabalho docente cotidiano. A avaliação consiste no processo formal ou informal de checagem das compreensões construídas pelos alunos. O processo de reflexão envolve a análise crítica do próprio desempenho no ensino levando em consideração os objetivos. E, por fim, a nova

compreensão é fruto de todo esse processo que possibilitou a construção e consolidação de novas aprendizagens.

Shulman (1987) faz uma transposição do processo de raciocínio pedagógico para os casos de ensino, visto que um caso de ensino combina, pelo menos, quatro características: intenção, possibilidade, julgamento e reflexão, por isso o método de casos favorece o processo de aprendizagem da docência. Para ele os casos de ensino favorecem o desenvolvimento profissional de professoras e professores. Trataremos sobre casos de ensino, com maiores detalhes, no último tópico deste estudo.

4.1 Concepções e práticas na formação docente

Pretendemos retomar neste tópico, algumas concepções e práticas na formação docente ao longo da história e que repercutem na profissão ainda hoje. Para falar de formação docente é necessário considerar o contexto social e histórico em que as concepções foram concebidas.

O modelo tradicional de escola e ensino tornou-se insustentável a partir de mudanças ocorridas na sociedade e no campo epistemológico, desde 1980. Desse modo, a existência do paradigma de formação conhecido como modelo da racionalidade técnica ficou ameaçada (GATTI et al, 2019). As autoras utilizam o termo “modelo hegemônico de formação”, pois há uma mistura entre características próprias do racionalismo técnico e também da formação academicista e tradicional.

A prática docente, nesse modelo, consiste na resolução técnica de problemas, ou seja, é um local de aplicação de técnicas e teorias científicas. Dessa forma, ocorre uma separação entre a investigação e a prática. De um lado, os (as) pesquisadores (as) ou especialistas que ficariam responsáveis pela produção de conhecimento e elaboração de propostas, planos e programas. Do outro lado, estariam os (as) consumidores (as) ou executores (as) responsáveis por executar os conhecimentos e ações que foram produzidos e planejados por pesquisadores ou especialistas.

A consequência dessa perspectiva na educação consiste, principalmente, em um reducionismo à dimensão técnica com maior rigor nas seguintes áreas: currículo, didática e formação docente. Prioriza-se as questões de organização que envolvem execução e avaliação da ação pedagógica, em detrimento do contexto político, social e econômico da prática pedagógica. Segundo esse modelo, a educação deveria ser neutra e desinteressada, preocupando-se apenas com o conhecimento científico.

O resultado desta concepção para a formação docente foi a divisão dos cursos em duas partes. Na primeira parte eram ensinados os saberes científicos, ou seja, as teorias e técnicas de ensino. No segundo momento, os (as) futuros (as) docentes aplicavam as teorias e técnicas em uma prática real ou simulada. Gatti et al (2019) citam que autores como Pérez Gomes (1995), Contreras (2002) e Schön (1995) consideram que o modelo da racionalidade técnica provoca a divisão do trabalho, gerando relações de subordinação.

Ao reduzir a docência somente à dimensão técnica, cabe ao docente apenas o papel de executor das técnicas e métodos e o questionamento das finalidades do ensino, deixam de fazer parte do seu fazer profissional. O ponto de inflexão ocorre quando a docência é reconhecida como atividade complexa colocando em evidência as habilidades humanas de reflexão, deliberação e consciência.

Existem dois princípios que norteiam essa mudança de perspectiva. O primeiro consiste na valorização dos aspectos da história individual e profissional do (a) docente e o segundo refere-se ao reconhecimento de que a formação profissional docente acontece em um *continuum*. O primeiro princípio reconhece os (as) professores (as) como seres sociais com identidades pessoais e profissionais que vão se constituindo através de relações estabelecidas pelo sujeito e que são influenciadas por aspectos sociais, cognitivos, emocionais e afetivos. Essa perspectiva coloca os (as) professores (as) como protagonistas da prática educativa, além de considerar aspectos pessoais e subjetivos no trabalho docente.

O segundo princípio coloca a formação docente como um *continuum* visto que o conhecimento e a identidade profissional são constituídos de forma particular e processual, embora aconteça por fases diferenciadas. Esses dois princípios firmam a noção de desenvolvimento profissional como uma contínua aprendizagem.

Assim, é consenso que o desenvolvimento profissional docente é um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e que integra diferentes oportunidades e experiências, planejadas ou não, que contribuem para a aquisição dos conhecimentos profissionais da docência (GATTI et al, 2019, p. 183).

Esta concepção de desenvolvimento profissional provocou uma alteração nas pesquisas sobre os (as) professores (as). Se antes o enfoque era no *fazer docente*, neste momento a ênfase ficou sob o *saber docente*. As pesquisas buscavam compreender quais eram as fontes de conhecimentos que os profissionais recorriam e suas implicações no trabalho docente.

A superação do racionalismo técnico, entre 1990 e 2000 no Brasil, sofreu influências do modelo da racionalidade prática e de autores como Donald Schön. Esse autor critica a formação docente em que primeiro se ensina os princípios científicos e depois sua aplicação. Sua proposta é que os (as) profissionais sejam formados em uma perspectiva reflexiva para que consigam refletir sobre sua prática, visando à compreensão e qualidade do seu ensino. Sua proposta estava baseada na epistemologia da prática que se estrutura em três conceitos fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Esta forma de abordagem favorece a “valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento através da reflexão” (GATTI et al, 2019, p. 184). Ocorre também o reconhecimento do conhecimento construído pela experiência. Os saberes da prática.

Ao explicar os três conceitos essenciais, o autor afirma que os saberes da experiência não são suficientes quando ocorre uma ação inesperada, é preciso, então, reconstruir mentalmente esta ação para analisá-la e obter novas respostas a partir do processo de reflexão na ação. A partir disso, o profissional constrói um repertório de situações similares que também irão se esgotar, sendo necessário investigar novas respostas, resultando em um processo chamado reflexão sobre a reflexão na ação.

Na mesma época em que a racionalidade técnica estava sendo superada, houve uma grande divulgação do termo e conceito de professor reflexivo. Porém, ele foi se tornando clichê e o sentido inicial dado por Schön foi se perdendo. Com isso, a prática individual começou a ser super valorizada, atribuindo unicamente aos (às) professores (as) a responsabilidades pelos problemas educativos, gerando um processo de individualização.

Gatti et al (2019) afirmam que o uso desse termo foi sendo restabelecido a partir de contribuições de autores como Zeichner (1995), Pérez-Gomez (1998) e Giroux (1997) que defendiam a reflexão crítica do coletivo educacional e acreditavam que a visão reducionista do conceito de “professor reflexivo” seria superada a partir da atividade de teorização. Eles consideravam dois focos principais a teoria e a reflexão coletiva. A teoria daria aos profissionais a possibilidade de uma análise mais ampla, considerando os contextos culturais, sociais, históricos e da própria vida e a reflexão coletiva daria maior resistência ao grupo profissional.

4.2 Discursos sobre a redefinição do papel e prática docente

Trataremos agora de alguns consensos que têm influenciado programas de formação docente e que evidenciam uma mudança nos papéis de professores e formadores,

proporcionando a construção de novas metodologias formativas. Esses consensos discursivos foram abordados pelas autoras Gatti et al (2019) fundamentadas em contribuições de Nóvoa (2007). Apresentaremos, brevemente, os sete consensos e, em seguida, aprofundaremos em uma das estratégias formativas: os casos de ensino.

Os consensos só foram sendo inseridos nas pesquisas e programas de formação a partir de uma mudança no papel e prática docente em que o fazer profissional passou a ser um local de produção de conhecimento e o (a) professor (a) como sujeito histórico e, assim, produtor de conhecimento.

De acordo com Gatti et al (2019), o primeiro consenso refere-se à reflexão na articulação teoria e prática que consiste na formação de conhecimentos-base a partir da experiência e análise da prática educativa que permita uma relação entre o cotidiano na sala de aula e a pesquisa e entre profissionais da educação básica e do ensino universitário.

É nessa perspectiva que os dispositivos de formação inicial e continuada, como casos de ensino, diários reflexivos, portfólio, observação de sala de aula, dentre outros, que tomam a prática como objeto de análise, são considerados processos criadores de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade (GATTI et al, 2019, p. 187).

A valorização da postura investigativa consiste na inserção da pesquisa em práticas formativas, visando a formação do (a) professor (a) pesquisador (a). É considerado um consenso essencial à formação e atuação profissional. Para que a aprendizagem da docência ocorra em contextos de práticas é preciso que aconteça uma aproximação entre as instituições de formação e as unidades de educação básica, conforme aponta o segundo consenso. O objetivo é relacionar os saberes profissionais e acadêmicos sem criar hierarquia, mas construindo um novo espaço colaborativo.

Outro consenso discursivo consiste na valorização da construção de comunidades de aprendizagem que proporcionem processos de desenvolvimento profissional mais efetivos. As comunidades consistem em grupos que se reúnem para ressignificar conhecimentos e construir novas práticas, visando à aprendizagem das crianças.

As comunidades de aprendizagem docente referem-se a projetos, programas, cooperações e colaborações entre professores em vários estágios da carreira e habitualmente em parceria com formadores de universidades – que apoiem a educação dos participantes (GATTI et al, 2019, p. 189).

O quinto consenso diz respeito ao ensino concebido como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos. Consiste em estudos que têm o objetivo

de compreender como ocorre a integração dos conhecimentos profissionais na prática docente dos (as) professores (as) e como eles (as) aplicam e transformam esses saberes, tendo em vista os limites e recursos disponíveis na prática profissional.

As pesquisas sobre os conhecimentos que estão na base da profissão reconhecem os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os docentes são, fazem e sabem (GATTI et al, 2019, p. 190).

Esses estudos consideram o professor como produtor de saberes a partir de suas experiências profissionais que quando são validadas tornam-se base para a construção de programas de formação.

O penúltimo consenso consiste na importância de formar professores para a justiça social. O objetivo da instituição educativa deve ser o de superação das desigualdades sociais, oportunizando a todos os sujeitos a aquisição de aprendizagens fundamentais. O desafio das instituições educativas é construir práticas que atendam às características e necessidades dos (as) diversos (as) alunos (as), principalmente aqueles das camadas populares.

E, por último, a importância de, nas formações, considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem, consiste no último consenso discursivo. Pesquisas de alguns autores como Schön (1995) e Nóvoa (1995) têm demonstrado que as teorias e experiências pessoais influenciam a prática profissional dos (as) professores (as). Estes estudos também evidenciam que as crenças e conhecimentos desses profissionais não se alteram durante a formação inicial, as evoluções ocorrem nos profissionais em exercício e que participam de programas de formação. Mas para que aconteça uma mudança efetiva de crenças é preciso que esses programas façam com que os docentes relacionem seus conhecimentos e crenças às suas práticas pedagógicas.

Os consensos apresentados acima representam alternativas que auxiliam na construção de novas propostas formativas aos (às) docentes.

4.3 Processos reflexivos na formação docente

Conforme tratado anteriormente, a discussão conceitual do termo professor reflexivo ganhou espaço nos anos 90 a partir, principalmente, das contribuições do autor americano Donald Schön. Porém, o termo acabou ficando clichê, esse uso em demasia só foi superado a partir da compreensão da reflexão coletiva. Portanto, nosso foco será nos estudos sobre a

formação docente centrada no movimento reflexivo, apoiada na atividade de teorização e reflexão coletiva.

Isabel Alarcão (2011) defende as potencialidades existentes no paradigma da formação do professor reflexivo, mas acredita que seu potencial fica ainda mais elevado se ela passar da dimensão individual para a esfera coletiva. “[...] esse paradigma pode ser muito valorizado se o transportarmos do nível da formação dos professores, individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola” (ALARCÃO, 2011, p. 44).

Compreender o professor como profissional reflexivo significa ter consciência da capacidade de reflexão e pensamento próprios do ser humano que também se caracteriza como criativo e não apenas como mero reprodutor de práticas e ideias alheias a si mesmo. Nessa perspectiva, em meio aos imprevistos e situações incertas, este profissional atuaria de maneira flexível e inteligente. Segundo Schön (1983) citado por Alarcão (2011), esse tipo de atuação seria fruto da integração entre ciência, técnica e arte.

A formação reflexiva tem o potencial de levar os (as) professores (as) a tomarem consciência da sua identidade profissional e, assim, levá-los ao desenvolvimento da competência profissional em todas as suas dimensões (ALARCÃO, 2011). Porém, a autora reconhece a necessidade de destacar o caráter colaborativo nas instituições educativas.

A autora pontua ainda, de forma enfática, que esse conceito não se trata de uma poção mágica que resolveria todos os problemas da formação e profissão, como, por exemplo, o desprestígio social. Afirma, ainda, que é preciso reconhecer os limites pessoais e institucionais para colocar em prática, de uma forma sistematizada e não apenas pontual, de programas de formação docente que sejam reflexivos. Afinal, a educação não é construída por boas vontades, mas de boas políticas.

A profissão docente não é construída isoladamente, mas ela depende de fatores relativos ao próprio sujeito, da subjetividade de outros colegas, dos contextos sociais, históricos, políticos e econômicos, além de fatores ligados à comunidade escolar e institucional da qual o profissional está envolvido. Por isso, é importante que os profissionais tenham espaço para desenvolver processos reflexivos de forma individual e coletiva. Alarcão (2011, p. 47) diz ainda que a escola precisa ser “[...] organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. [...] A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva”.

Uma proposta de formação docente que se dá por meio de processos reflexivos, tem na prática e na reflexão sobre a experiência sua fonte de conhecimento. Nesse contexto, a

expressão e o diálogo têm uma grande relevância. Segundo Alarcão (2011, p. 49) trata-se de um triplo diálogo:

Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala, como Schön nos refere na sua linguagem metafórica.

Nessa perspectiva, processos reflexivos de formação pressupõem diálogo, colaboração, individualidade, coletividade e espaços que permitam o desenvolvimento desses aspectos. A autora destaca que a capacidade reflexiva é inata no ser humano, mas para que ela possa se desenvolver é importante que exista um ambiente de liberdade e responsabilidade. E, afirma ainda, que o diálogo meramente descritivo deve ser superado pelo explicativo e crítico.

A reflexão se efetiva a partir de diferentes dimensões. Schön (1995) define e explica essas dimensões como: o conhecimento que os docentes demonstram na ação em si, configurando-se no saber fazer; a reflexão-na-ação que se constitui em um processo reflexivo que acontece frente a uma situação inesperada; reflexão sobre-a-ação que consiste na reflexão que ocorre logo após uma ação; e por último, a reflexão sobre a reflexão-na-ação que seria o processo mais aprofundado da reflexão e que levaria o profissional a crescer em seu desenvolvimento e construir uma forma própria de conhecimento.

A reflexão ocorre na prática e sobre a prática, portanto, as propostas de formação docente que pretendam fundamentar-se em processos reflexivos necessitam considerar os saberes da experiência. Tardif (2002) tratou sobre a importância da experiência ao processo reflexivo, segundo ele, os fundamentos do ensino aparecem de forma integrada na prática do professor. Os saberes existenciais sendo de origem pessoal, familiar, escolar e social; os sociais que são adquiridos na sociedade, fora do trabalho docente; e os saberes pragmáticos que são aqueles ligados à função docente e ao trabalho propriamente dito. Schön (1995) acredita que os conhecimentos docentes são construídos a partir do processo de reflexão-na-ação que permite ao profissional a resolução de problemas em sua prática. Alguns estudiosos criticam essa posição por entenderem que ocorre um reducionismo à dimensão individual, eles defendem que a ação reflexiva deve acontecer no coletivo e se estender para além dos muros das escolas, assumindo uma dimensão política.

Ainda sobre as críticas a ideia do professor reflexivo, a autora Isabel Alarcão (2011, p. 46 – 47) afirma que:

Colocaram-se as expectativas demasiado altas e pensou-se que esta conceptualização, tal como um pozinho mágico, resolveria todos os

problemas de formação, de desenvolvimento e de valorização dos professores, incluindo a melhoria do seu prestígio social, das suas condições de trabalho e de remuneração. Além disso, creio que o conceito de essencial que lhe subjaz – o conceito de reflexão – não foi compreendido na sua profundidade e pode ter redundado, em certos programas de formação, num mero *slogan a la mode*, mas destituído de sentido, perigo para o qual atempadamente alertei.

Diante do exposto, defendemos a importância de proporcionar contextos e ambientes que possibilitem o desenvolvimento de processos reflexivos individuais e coletivos aos professores e professoras das instituições educativas, sejam eles experientes ou iniciantes.

5 INDUÇÃO DOCENTE E PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

5.1 Conceituação e importância

Tardif (2002) sustenta que os primeiros anos da carreira docente são essenciais aos processos de formação e podem ser inclusive, decisivos no estabelecimento da prática profissional ao longo da carreira. Os anos iniciais na docência podem ser caracterizados como um período de intensa aprendizagem e também é marcado por situações que irão influenciar no tipo de professor que o iniciante se tornará (NONO; MIZUKAMI, 2007).

O conceito de indução, pela sua própria raiz etimológica, implica a ideia de “introduzir” ou “levar a outro lugar”. Assim, toda e qualquer acção de formação pode ser considerada de “indução profissional”. Mas, na literatura especializada, o conceito tem sido utilizado, sobretudo, para caracterizar a fase inicial de trabalho docente, como professores principiantes ou iniciantes. As tradições dos países são muito distintas: residências docentes, estágios probatórios, períodos de supervisão, etc.[...]. Mas, seja qual for o contexto, há o reconhecimento unânime da importância deste período para a vida profissional docente [...]. (NÓVOA, 2017a, p. 1124).

Convém fazer uma diferenciação entre inserção profissional, professor (a) iniciante e indução profissional. Segundo a literatura estudada, inserção profissional é o início da vida profissional como docente e, conforme Tardif e Raymond (2000), Huberman (1992) e Marcelo Garcia (1999), são iniciantes os profissionais com até cinco anos de experiência no magistério. A indução profissional é o acompanhamento intencional, institucional e sistemático dos professores e professoras iniciantes na carreira docente, oportunizando espaços para potencializar a reflexão sobre a prática (NASCIMENTO, FLORES E XAVIER, 2019).

Uma pesquisa desenvolvida por Nono e Mizukami (2007) em que professoras iniciantes analisaram processos vivenciados no início da profissão, apontou a necessidade de que essas profissionais tenham um acompanhamento durante sua inserção na carreira docente. As professoras participantes da pesquisa destacaram a importância da “criação de espaços coletivos nas escolas para trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano” (NONO; MIZUKAMI, 2007, p. 3).

Diante desse contexto, entendemos que a professora iniciante enfrenta muitos desafios na fase inicial da sua carreira, portanto é, importante que ela tenha um apoio nesse processo inicial e não enfrente os dilemas próprios da inserção profissional de forma solitária e que possa, também, adquirir conhecimentos profissionais visando o desenvolvimento de sua identidade docente (MARCELO; VAILLANT, 2017).

O relatório produzido pela OCDE (2006) mostra que a maior taxa de abandono da profissão docente encontra-se na fase inicial da carreira. Muitos professores que não abandonam a profissão vivenciam o “mal-estar docente” que se configura em consequências negativas das condições psicológicas, estruturais e sociais do trabalho docente (ESTEVE, 1992 apud RABELO; MONTEIRO, 2019). Além disso, os novos professores são desafiados a assumirem as piores escolas e as piores turmas.

Infelizmente, em muitos países, ainda continuam a lançar-se os jovens professores para as escolas, e para as piores escolas e situações, sem um mínimo de apoio ou de enquadramento. É inaceitável. Tanto as instituições universitárias como os responsáveis políticos têm de conceder uma atenção redobrada à indução profissional (NÓVOA, 2017a, p. 1124).

Marcelo e Vaillant (2017) valorizam os processos de indução como uma das possibilidades de qualificação dos processos de iniciação docente. Definem a fase de indução à docência como o momento em que o (a) professor (a) iniciante precisa desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel específico dentro do contexto de uma instituição educativa.

A indução no ensino é uma intensa fase de aprendizagem que é marcada por dúvidas, inseguranças e ansiedades. É um momento que se refere à aquisição de conhecimentos e competências profissionais adequadas em um breve período de tempo e na maior parte das vezes de forma solitária (MARCELO; VAILLANT, 2017).

5.2 Contextualizando o tema: processos de indução

Alguns estudos sobre as fases da carreira docente (HUBERMAN, 1992; TARDIF, 2002) destacam o contato inicial com a sala de aula e a escola na condição de professor e professora como um momento conduzido por dois aspectos: o da sobrevivência e da descoberta. E ainda como um momento decisivo na carreira profissional.

Ao iniciar suas atividades docentes a professora e o professor lidam com o choque de realidade entre os ideais aprendidos na academia e as realidades cotidianas do ambiente

escolar, precisam equilibrar as relações com a gestão, com familiares dos estudantes e criar estratégias para lidar com alunos “problemáticos”, além de ter que construir seu repertório pedagógico, transmitir conhecimentos e mediá-los a partir do uso de materiais didáticos que muitas vezes são inadequados. Essas características estão relacionadas à sobrevivência (HUBERMAN, 1992).

O aspecto da descoberta relaciona-se ao entusiasmo, à experimentação e exaltação por, finalmente, assumir a responsabilidade de conduzir uma sala de aula com seus alunos (as) e um programa de ensino. Também por se sentir parte de um corpo profissional. A literatura sobre o tema destaca que os dois aspectos são vividos paralelamente e é a descoberta que permite suportar o da sobrevivência. Porém, é possível identificar profissionais com apenas um desses componentes se impondo como dominante, ou ainda, com outras características como:

A indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais) (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Alarcão e Roldão (2014) destacam que a entrada na profissão docente é determinante tanto na construção da identidade e profissionalismo quanto no abandono da carreira. Segundo as pesquisadoras, os desafios enfrentados pelas professoras e professores em início de carreira são de várias esferas, como: científico-pedagógica envolvendo, por exemplo, a gestão do ensino, do currículo, problemas de indisciplina em sala e relacionamento com os estudantes; na esfera burocrática com questões relacionadas ao conhecimento de regulamentos, legislações, funcionamento da escola e outros assuntos afetos; na dimensão emocional enfrentam desafios com a autoconfiança, autoestima, autoconhecimento e angústias; e no aspecto social os desafios estão ligados à identidade, relacionamento com colegas e identificação profissional.

Segundo estudo realizado por Alves (2001), as dificuldades que sobressaem são de natureza relacional, com alunos e colegas mais velhos. Por isso, as autoras destacam a importância (atribuída pelos próprios professores) da dimensão pessoal e profissional compõem os processos de acompanhamento/formação docente evidenciando “o carácter acional e inter e intrapessoal da profissão de professor” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 111).

Sendo assim, fica evidente a necessidade de programas formais de indução à profissão docente. Desde os anos 80, países como EUA, Holanda, Reino Unido, Irlanda, Austrália,

Nova Zelândia, Espanha, Israel vêm assumindo essa necessidade. Os estudos de Vonk (1995), apontam para três dimensões que deveriam compor os programas de indução: a dimensão pessoal, contextual e do conhecimento e competências pedagógicas e didáticas. Outro ponto de destaque é o papel dos mentores que consiste em dar apoio e assessoria aos docentes iniciantes e conforme Marcelo (1999) eles atendem às necessidades emocionais, sociais e intelectuais dos profissionais iniciantes. O autor destaca ainda que o mentor deve ser experiente, ter estabilidade profissional, ter conhecimento dos conteúdos, boa comunicação com os colegas além de características como sensibilidade, paciência e flexibilidade.

Marcelo (1999) desenvolveu uma resenha sobre programas de indução em diversos países e o autor destaca algumas atividades desenvolvidas nos referidos programas como: apoio na própria escola, reuniões, seminários, cursos para iniciantes e mentores, contatos entre docentes, estudos de casos, observação das aulas dos professores experientes e a oportunidade de desenvolver uma escrita reflexiva. Em alguns programas, os professores iniciantes e seus mentores têm uma diminuição na carga horária letiva para participarem dessas atividades.

Em relação à lógica de organização dos programas, não existe uma regra única. Alguns prezam pela obrigatoriedade e outros são colocados como facultativos. Uns adotam uma postura acrítica, tecnicista e conformista, rejeitando o compromisso com a formação pessoal, profissional e social. Alguns apostam no caráter informal dos contextos formativos. Outros dão ênfase à avaliação e outros focam na formação (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014).

As autoras afirmam que no que tange ao período de duração da indução as propostas variam entre 1 a 5 anos.

É pertinente estabelecer uma diferenciação entre o período de indução e o estágio probatório. O objetivo da indução é desenvolver a competência docente e o período probatório tem uma função regulatória, ou seja, ele serve para provar que o profissional tem a competência docente para permanecer no cargo. Conforme destaca Alarcão e Roldão (2014, p. 113) “Os objetivos destes processos são diferentes. O conceito de indução põe a ênfase no desenvolvimento da competência profissional enquanto que o de probatório se destina a provar a existência da competência”.

Estudos realizados por Marcelo e Vaillant (2017) destacam que as políticas de apoio ao docente iniciante na América Latina ainda são incipientes. Ainda são escassos os programas de indução institucionalizados e sistematizados, são poucos os casos em que a indução é um objeto da política. Os autores apresentam e analisam algumas experiências de indução à docência na América Latina enfatizando a situação do Brasil, Chile, México, Perú e

República Dominicana. Segundo eles, os programas de indução surgem como uma resposta à necessidade de oferecer aos professores que estão iniciando um ambiente favorável ao crescimento e desenvolvimento profissional. Eles auxiliam o professor iniciante a inserir-se na carreira de forma exitosa. Atualmente, esse processo é entendido como central na retenção do professor iniciante e no aumento da qualidade no ensino.

Os autores Marcelo e Vaillant (2017) destacam em seus estudos três tipos de programas de indução – o primeiro com a presença de um mentor da mesma disciplina do professor iniciante e com o auxílio do diretor e/ou chefe de departamento; - Colaboração com o apoio de um mentor da mesma disciplina do principiante, apoio do diretor e/ou do chefe de departamento, construção de planejamento em conjunto com outros colegas e participação em seminários com outros professores iniciantes; - Rede de colaboração de professores com a presença das características dos programas anteriores e participação em uma rede externa de professores.

Os pesquisadores indicam, a partir das contribuições de Wong (2004,) quais são as características de programas de indução eficientes, como é possível visualizar no quadro abaixo:

Quadro 3 - Características dos programas de indução eficientes.

Metas claramente articuladas	Reuniões regulares e sistematizadas entre os professores iniciantes e seus mentores
Recursos financeiros	Tempo para que os docentes principiantes observem aqueles mais experientes
Apoio do diretor da escola	Constante interação entre docentes iniciantes e experientes
Mentores experientes	Workshops para professores iniciantes antes e durante o ano
Formação de professores mentores	Orientação que inclui cursos com temas de interesse
Redução de carga horária para docentes iniciantes e mentores	Duração do programa de pelo menos um a dois anos

Fonte: MARCELO; VAILLANTE, 2017, p. 1229. Adaptado e traduzido pela autora.

Nessa perspectiva, diante das características destacadas no Quadro 1 podemos inferir que as iniciativas de indução que não se constituírem em uma política, dificilmente reunirão todos os aspectos acima de forma contínua. Portanto, destacamos mais uma vez, a pertinência

desse estudo para firmar e afirmar o debate acerca da importância e necessidade dos programas de indução docente.

Os estudos também vêm demonstrando que o ambiente ou cultura escolar também influenciam nos resultados dos programas de indução. Assim, podemos dizer que uma estrutura de apoio através do programa de indução é necessária, mas não é suficiente para alcançar êxito. É necessário que exista uma cultura escolar que apoie o desenvolvimento profissional e a satisfação com o trabalho docente (MARCELO; VAILLANT, 2017).

5.2.1 Algumas iniciativas na América Latina

Marcelo e Vaillant (2017) apontam para o avanço, na América Latina e caribe, do reconhecimento da importância do período de indução aos profissionais da docência. Os pesquisadores identificaram algumas experiências em que há apoio entre professores e outras que existem a figura do mentor e sua formação. Poucos países dessa região têm programas formais de indução para os professores iniciantes. Deteremos-nos em realidades encontradas pelos pesquisadores no Chile, México, Perú e República Dominicana. E, também na Colômbia, a partir das contribuições de Jiménez (2020).

Em 2005, o Ministério de Educação do Chile criou uma comissão com a finalidade de elaborar uma proposta de indução aos docentes iniciantes. Ao final de três meses, a comissão apresentou um documento final contendo propostas para efetivação da política de indução no país. Antes de iniciar as atividades de indução, o país lançou, em 2006, um Programa para Formação de Mentores desenvolvido pelo Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Investigações Pedagógicas – CPEIP. Logo em seguida, a Universidade Católica de Temuco criou um curso superior em Formação de Mentor e, pelo sucesso, em 2008 e 2009, respectivamente, também foi oferecido por outras duas universidades. Os cursos formaram 140 mentores.

Ainda no Chile, em março de 2016 a Lei n. 20903 criou o sistema de desenvolvimento profissional docente e como parte integrante, instituiu também o Sistema Nacional de Indução. Define a indução como o processo formativo que visa apoiar e acompanhar os docentes iniciantes em seu primeiro ano de exercício profissional. A lei estabelece que o processo terá a duração de dez meses e uma carga horária mínima semanal de quatro e máximo de seis horas. Os docentes iniciantes recebem um subsídio de indução financiado pelo Ministério da Educação.

No México, uma a cada quatro escolas da educação básica contam com processos de indução e acompanhamento dos novos docentes. Em 2013, a Lei Geral do Serviço de Ensino

Profissional – LGSPD – acrescentou mecanismos de indução aos novos professores. Aqueles docentes selecionados no concurso para iniciar a carreira, são acompanhados por um tutor durante o período de dois anos “para asegurar el desarrollo de las capacidades que se requieren para la docência” (MARCELO; VAILLANT, 2017, p. 1238). A função de tutor é adicional àquelas desempenhadas pelo professor ou técnico do ensino. O tutor consiste em um docente experiente que apóia, acompanha e aconselha seus pares para que exerçam a reflexão sobre o ensino e as necessidades educacionais de seus alunos.

O sistema de tutoria no México não vem funcionando como o esperado, como destaca Martínez Mendez (2015) citado por Marcelo e Vaillant (2017). Destacam que os incentivos para atrair docentes para exercerem também o papel de tutores não tem sido suficiente, além da dificuldade em efetivar o processo de acompanhamento.

No Peru, o Programa de Indução Docente surge a partir da Lei de Reforma do Magistério em 2012 e de sua regulamentação no ano 2013. Em relação à organização do Programa de Indução, a lei estabelece que ele destina-se ao professor que ingressa na carreira docente sem experiência prévia ou com até dois anos de docência pública e o acompanhamento dura por um período de até seis meses. Define, ainda, que o programa deva ser conduzido por um professor mentor nomeado em um concurso específico. Esse profissional pode atuar na mesma instituição do professor iniciante ou de outra instituição, porém da mesma localidade. No caso de professores contratados, participam do programa somente aqueles que ocupam vagas provenientes de vacância e durante o desenvolvimento do acompanhamento tais vagas não são colocadas à disposição novamente. Os resultados da avaliação realizada durante o programa são incluídos na primeira avaliação de desempenho do docente.

A figura central do Programa de indução desenvolvido no Peru é o mentor, mas inclui também o consultor pedagógico, responsável pela formação e acompanhamento dos mentores. Desenvolvendo a assistência técnica, apoiando os planos de mentoria e desenvolvendo recursos para a formação dos mentores (MARCELO; VAILLANT, 2017).

Nas últimas décadas, os programas de indução vêm se concentrando na relação entre o mentor e o professor iniciante. O mentor é um professor com experiência, um reconhecido saber docente e que possui uma formação especializada como formador com o objetivo de acompanhar o iniciante em sua carreira. A figura do mentor no acompanhamento do professor iniciante tem contribuído para a qualidade da prática docente, compromisso, bem-estar e a eficiência no ensino (RICHTER et al., 2013 apud MARCELO; VAILLANT, 2017).

Na República Dominicana, conforme Marcelo e Vaillant (2017), a necessidade de desenvolver um programa de indução docente como política pública é indicada a partir do Pacto Nacional para a Reforma Educacional na República Dominicana (2014-2030) que estabelece, no artigo 5.2.2, o compromisso de organizar e implementar programas de indução que auxiliem novos professores na fase inicial de suas carreiras.

As pesquisadoras Nascimento, Flores e Xavier (2019, p. 157) destacaram em seu estudo um programa que vem sendo desenvolvido na República Dominicana, desde 2015, o *Inductio*. Ele é uma iniciativa do Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério (INAFOCAM). Seu objetivo é oportunizar processos de indução docente. O programa *Inductio* é organizado em três núcleos de formação: “seminários formativos, círculos de aprendizagem e mentoria”. Durante o primeiro ano da docência, os professores participam de seminários em que os temas são escolhidos pela equipe organizadora, eles podem ser presenciais ou virtuais. “Nos círculos de aprendizagem, cada mentor reúne o grupo de professores que lhe foi designado para debaterem e refletirem coletivamente sobre o ensino e suas possibilidades de melhoria”.

Os profissionais que assumem o papel de mentores são professores com grande experiência e que estavam no cargo de coordenação pedagógica. Eles ficam isentos total ou parcialmente das atividades da coordenação para se dedicarem à mentoria. Cada mentor deve ficar responsável por, no máximo, 10 professores iniciantes. Os mentores devem acompanhar os professores nas escolas e em suas salas de aula. Eles devem visitar os professores, pelo menos, uma vez no mês e definem, em conjunto, os objetivos do acompanhamento e constroem o plano de melhoria com metas que pretendem atingir em curto prazo.

Na Colômbia ainda não existem políticas específicas voltadas para o acompanhamento e formação dos professores e professoras iniciantes no país, existem algumas iniciativas locais e nacionais. Jiménez (2020) afirma que a administração educacional desenvolve atividades de “boas vindas” com os docentes iniciantes. Elas têm um caráter apenas informativo, limitado e não corresponde aos dilemas e problemas enfrentados pelos profissionais que iniciam sua carreira docente.

A autora descreve como ocorre o processo de acompanhamento dos iniciantes, a partir de uma iniciativa do grupo de estudos do qual faz parte: PiEnCias. O grupo geralmente é formado por 10 a 18 participantes de diferentes áreas do conhecimento que podem ser recém-formados, professores com mais de três anos de experiência ou aqueles que ainda não estão atuando. O objetivo é promover um espaço onde os participantes possam explicitar os problemas vividos na prática docente e construir estratégias para solucioná-los, contando com

as experiências dos profissionais envolvidos no grupo. Os encontros ocorrem aos sábados, pela manhã.

Jiménez (2020) afirma que esses processos revelam aos participantes que, ainda que não se conheçam, vivem situações muito parecidas, e assim, deixam de se sentirem sozinhos. Eles reconhecem que o fato de compartilharem as situações desafiantes com seus companheiros os auxiliam a analisar os problemas a partir de um novo ponto de vista, buscando novas soluções.

A autora reconhece outras estratégias de acompanhamento como mentorias, tutorias, redes de assistência mútua profissional à distância, porém privilegia os grupos coletivos de apoio a inserção profissional, por compreender que esta perspectiva favorece o diálogo entre os participantes e a construção coletiva de soluções, considerando os saberes da experiência.

5.2.2 Algumas iniciativas no Brasil

No Brasil, a preocupação com o acompanhamento do (a) professor (a) iniciante aparece, explicitamente, no Plano Nacional de Educação (2014-2024) na meta 18 e mais especificamente na estratégia 18.2. Essa estratégia propõe que as redes públicas de educação básica e superior implantem um processo de acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por docentes experientes e que durante esse período eles participem de cursos de aprofundamento da área de atuação do (a) professor (a). As iniciativas de programas de indução docente no Brasil ainda são escassas.

Em um importante estudo sobre políticas docentes no Brasil Gatti, Barreto e André (2011) pesquisaram a respeito dos processos de acompanhamento que estavam sendo oferecidos aos principiantes. Elas investigaram quinze secretarias de diferentes regiões do país, sendo cinco estaduais e dez municipais, desse total encontraram cinco secretarias que ofereciam apoio a estes profissionais. As secretarias estaduais do Ceará e Espírito Santo e as municipais de Campo grande, Sobral e Jundiáí.

As duas secretarias estaduais ofereciam programas pontuais que estavam ligados às etapas do concurso público para admissão de professores. No Espírito Santo uma das etapas do concurso público consistia na participação em um curso de formação com duração de 60 horas, ao final, os professores deveriam realizar uma prova de caráter eliminatório. No Ceará, a terceira etapa do concurso público para ingresso na carreira docente era a participação em um curso que era organizado em cinco módulos e oferecido de forma virtual pela empresa responsável pela aplicação das provas.

As secretarias municipais que ofereciam processos de acompanhamento ao professor iniciante desenvolviam ações mais contínuas, organizadas e coordenadas pela própria secretaria, no caso, SEMED Sobral, SEMED Campo grande e SEMED Jundiá (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011).

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), a iniciativa desenvolvida pela SEMED de Sobral iniciou em 2005 e tem um caráter mais contínuo, tanto que começou a se pensar em um espaço próprio para a formação para atender a duas demandas: valorização do magistério e formação em serviço. Sendo assim, em 2006 foi criada a Escola de Formação Permanente do Magistério de Sobral – ESFAPEM.

Nesta escola de formação permanente, são organizados encontros de formação para os professores iniciantes, separados por temáticas e acontecem uma vez por semana durante os três anos do estágio probatório. Metade da carga horária total é direcionada para atividades do Programa Olhares que tem o objetivo de ampliar o universo cultural dos docentes através de conversa com escritores, visitas a museus, teatro, cinema, oficinas pedagógicas e outras atividades.

Os profissionais permanecem com suas atividades semanais em sala de aula e recebem um acréscimo de 25% do valor do seu salário base para participar da formação. A carga horária total da formação é de 200 horas, os encontros acontecem durante uma vez por semana no horário noturno. É exigido que os docentes tenham 80% de frequência e sejam bem avaliados pelos professores formadores, para que concluam o estágio probatório. Nesse programa não existe a figura do mentor, mas o acompanhamento semanal ocorre através dos professores formadores.

Na tentativa de visualizarmos as características gerais do processo de inserção na carreira docente nos países abordados acima, adaptamos um quadro comparativo desenvolvido por Marcelo e Vaillant (2017) e acrescentamos novas contribuições, como é possível verificar abaixo:

Quadro 4 - Visão geral da inserção à docência de forma comparada.

Países	Institucionalidade	Duração	Componentes	Carreira docente
Chile	Criação de um Sistema Nacional de Indução em uma Lei específica	Primeiros dez meses	Mentoria e outras atividades, dependendo de cada escola. Papel de destaque ao diretor.	Avaliação após a conclusão do primeiro ano
México	Existência de indução na Lei Geral de Serviço Profissional Docente	Dois anos	Tutor selecionado dentre professores com experiência. Tutoria oferecida de forma presencial ou virtual	Avaliação ao final do primeiro ano
Peru	Regulação da indução na Lei de Reforma do Magistério e desenvolvimento de regulamento	Seis meses	Mentores selecionados e formados para sua função. Isso inclui os grupos inter aprendizagem	No final da indução os professores são avaliados
República Dominicana	Reconhecimento da indução no Pacto Nacional para a Reforma Educacional, mas ainda não transformado em lei ou regulamento. Está sendo desenvolvida uma experiência piloto.	Um curso escolar	Mentores selecionados e formados para a função. Incluindo os círculos de aprendizagem e seminários presenciais	Atualmente não há vinculação
Colômbia	Ainda não existem políticas específicas voltadas para o acompanhamento e formação dos professores e professoras iniciantes no país	Varia segundo as iniciativas	Diversos, conforme a experiência.	Existem atividades de “boas vindas” direcionadas aos docentes iniciantes. Elas têm um caráter apenas informativo.
Brasil	Trata-se de experiências que estão sendo realizadas em alguns estados, mas não há uma política e estratégia comum ao nível do país. Inclusão da indução no Plano Nacional de Educação 2014-2024	Varia segundo os estados	Diversos, conforme a experiência.	Não existe no nível do país

Fonte: MARCELO; VAILLANTE, 2015 *apud* MARCELO; VAILLANTE, 2017, p. 1245. Editado e traduzido pela autora.

O quadro acima ilustra aquilo que os estudos sobre o tema vêm demonstrando. Existem poucos programas de indução regulamentados por uma lei específica e ainda disparidades quanto ao tempo de duração, por exemplo, enquanto no Peru o acompanhamento dura seis meses, no México o processo de indução dura dois anos. Um aspecto em comum que aparece na maioria das iniciativas é a figura do mentor – docente experiente no ensino. Existe um consenso comum em relação aos benefícios que uma indução de qualidade traz aos docentes, às instituições escolares e ao sistema educacional em geral. Porém, também é possível concluir que a sustentabilidade dessa política requer estruturas de formação fortes e descentralizadas que seja possível oferecer formação a um número elevado de docentes iniciantes e, também aos mentores para atuar na indução (MARCELO; VAILLANT, 2017).

Os autores destacam ainda que a experiência internacional nos ensina que para construir experiências formativas dentro e fora da escola, os docentes necessitam de observação, feedback, reflexão e processos colaborativos com docentes experientes, mas também com os iniciantes.

Conhecer algumas iniciativas de acompanhamento da fase inicial dos professores e professoras nos auxilia a compreender melhor a urgência de políticas públicas que envolvam a formação inicial, a inserção profissional, formação continuada, valorização profissional, salarial “as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 15). E também nos auxilia a construir estratégias de apoio aos docentes iniciantes.

5.3 Formação docente na educação infantil: possibilidades de processos de indução

Neste item, discutiremos sobre a especificidade do trabalho docente na educação infantil relacionando-a às dinâmicas próprias vivenciadas no início da carreira. Compreendemos que o trabalho da professora e do professor na educação infantil possui aspectos comuns aos dos colegas que atuam em outros níveis, modalidades ou etapas da educação, tais como o papel e função social do (a) professor (a) e da educação, questões contextuais, conjunturais e formativas. Ao mesmo tempo, existem especificidades ligadas ao trabalho docente na primeira etapa da educação básica, como o campo de atuação, os eixos que estruturam a prática pedagógica, os sujeitos do ato educativo e as formas de organização do trabalho.

Cerisara (2002) afirma que é preciso compreender a instituição de educação infantil como um espaço educativo com especificidades próprias, diferenciando-se da família e da escola. Com objetivos de desenvolvimento das crianças ligados ao cuidar e educar. A singularidade do trabalho docente na educação infantil é um produto histórico-social. Ela é construída por meio de processos históricos, sociais, políticos, ideológicos e culturais, por isso faremos uma contextualização deste campo de trabalho, visando a compreensão da influência das especificidades no processo de indução docente na primeira etapa da educação básica.

A educação da infância foi concebida como assistência, durante um longo período e as instituições apenas como locais de guarda, dos quais ficavam relegados à filantropia e informalidade. Não existia uma exigência formativa (educativa) dos seus profissionais, conforme citado anteriormente neste trabalho. Esta realidade deixou profundas marcas na educação infantil, construindo determinadas identidades que ainda perduram no trabalho docente (OLIVEIRA, 2013).

Entre os anos 2009 e 2010 foi realizada a pesquisa intitulada “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, ela aconteceu em sete estados brasileiros Minas Gerais, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Santa Catarina, Pará e Rio Grande do Norte. O objetivo era analisar o trabalho docente e em quais condições ele era desenvolvido nas instituições de Educação Básica de redes públicas, das redes municipais e estaduais, além das instituições conveniadas, no caso da educação infantil.

Segundo Oliveira (2013) os resultados da pesquisa referentes à docência na educação infantil são fontes de preocupação. Os piores vínculos empregatícios, os mais baixos salários, e as piores condições de trabalho são encontradas na educação infantil, a situação piora quando se trata das instituições conveniadas. Além disso, na primeira etapa da educação básica também se encontra o maior número de profissionais que não possuem habilitação em nível superior.

Gatti e Barreto (2009) afirmam que é preciso dar especial atenção à lacuna existente na formação docente da primeira etapa da educação básica. Segundo elas, as instituições formadoras não estariam contemplando as especificidades da educação das crianças na creche e pré-escola. As autoras afirmam que poucos cursos de pedagogia oferecem disciplinas que permitam o aprofundamento e formação na área de educação infantil. Portanto, podemos concluir que diante desse contexto, os embates e dilemas vivenciados pelos (as) profissionais iniciantes na educação infantil ganham complexidade e profundidade, exigindo políticas e estratégias ainda mais específicas para lidar com a situação.

Outro aspecto abordado pelas autoras é o fato que muitos estudantes de licenciatura, no Brasil, iniciam suas atividades como docentes antes mesmo de concluírem a formação inicial. São contratados por instituições privadas como auxiliar de atividades educativas ou como professores auxiliares e até mesmo na regência de sala da educação infantil, visto que a legislação permite que professoras em nível médio na modalidade normal, sejam admitidos. Desse modo, convivem profissionais em diferentes níveis de formação e experiência. Quais seriam então as estratégias formativas para lidar com esse contexto profissional?

Cruz (2010) discute sobre a formação de professoras atuantes na educação infantil. Segundo ela, é importante que as formações oferecidas aos docentes que já atuam na área, tenham estreita relação com as demandas da prática pedagógica, é importante partir da experiência acumulada pelo profissional e valorizá-la. Mais do que ensinar modos de fazer é preciso tratar sobre “[...] as concepções, valores, posturas do professor; é preciso possibilitar ao docente dar-se conta dos papéis e dos valores que tem assumido cotidianamente em sala de aula e repensá-los.” (CRUZ, 2010, p. 360).

Pimenta (1996) citada por Pacheco (2017) discute a necessidade de se repensar a formação continuada docente pelo fato de não estarem sendo eficientes para gerarem mudanças visíveis na prática docente. Segundo ela, a formação necessita considerar os saberes produzidos na prática e aqueles saberes científicos, sem criar hierarquia entre eles, como ocorria em outras épocas. Portanto, a autora afirma que “[...] os saberes pedagógicos mobilizados a partir dos problemas advindos do cotidiano da sala de aula podem colaborar com a prática [...]” (PIMENTA, 1996 apud PACHECO, 2017, p. 55), partindo da compreensão de que a teoria depende da prática, pois a prática é anterior à teoria. (PIMENTA, 1996 apud PACHECO, 2017).

6 ANÁLISE DOS DADOS

6.1 Das pesquisas analisadas

Analizamos sete dissertações e duas teses que foram defendidas entre 2015 e 2019. Um trabalho defendido em 2015, dois estudos no ano 2016, outros dois de 2017, três de 2018 e apenas uma pesquisa de 2019. Oito estudos adotaram uma abordagem qualitativa e um deles realizou uma pesquisa de cunho quanti-qualitativa. No quadro abaixo é possível visualizar algumas informações importantes sobre os trabalhos como título, ano de defesa, universidade, orientadora e membros da banca.

Quadro 5 - Trabalhos analisados. (Continua)

Nº	Título	Ano	Tipo de trab.	Universidade	Autor (a)	Orientadora	Banca
1	Ser professora iniciante na educação infantil: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas	2015	Dissertação	Unesp/Araraquara	Bruna Cury de Barros	Profª Drª Maristela Angotti	Profª Drª Maria Regina Guarnieri UNESP/Araraquara. Profª Drª Emília Freitas de Lima UFSCar/ São Carlos.
2	Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades	2016	Dissertação	Universidade de Taubaté	Andreia Dias Pires Ferreira	Profª Drª Mariana Aranha de Souza	Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenes Corrêa Calil Prof. (a) Dr. (a) Cecília de Carvalho Lopes Oliveira
3	O programa mesa educadora e suas contribuições para a formação de professores da educação infantil em São Caetano do Sul	2016	Dissertação	PUC - SP	Anelise Delgado Godeguez	Profª Drª Laurizete Ferragut Passos	Informação indisponível
4	A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil	2017	Dissertação	Universidade De Brasília - UNB	Letícia Marinho Eglem De Oliveira	Profª. Drª. Kátia Augusta Curado Cordeiro Pinheiro da Silva	Profª Drª. Altina Abadia da Silva (UFG) – Examinadora Externa Profª Drª. Shirleide Pereira da Silva Cruz (FE – UnB) – Examinadora Interna
5	Professoras Iniciantes e Inclusão na Educação Infantil: Diálogos sobre Trabalho e Formação Docente'	2017	Dissertação	Universidade Da Região De Joinville	Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi	Prof.ª Dr.ª Sonia Maria Ribeiro	Profª. Drª. Rosangela Gavioli Prieto (USP) Profª. Drª. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
6	Início da docência: aprendendo a ser professora na educação infantil	2018	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco	Ana Carla De Amorim	Prof.ª Dr.ª Marta Regina Brostolin	Patrícia Alves Carvalho - UEMS e Maria Cristina Lima Paniago – UCDB
7	A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil	2018	Tese	Puc -SP	Midiã Olinto de Oliveira	Profª. Drª. Alda Junqueira Marin	Informações indisponíveis

Quadro 5 - Trabalhos analisados. (Conclusão)

Nº	Título	Ano	Tipo de trab.	Universidade	Autor (a)	Orientadora	Banca
8	Professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente.	2018	Tese	Universidade De Brasília - UNB	Rosiris Pereira De Souza	Profa. Dra. Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da Silva.	Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa – FE/UFMG Profa. Dra. Altina Abadia da Silva – FE/UFMG (Regional Catalão). Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz – FE/UnB
9	A iniciação à docência de professoras atuantes na educação infantil: conquistas, desafios e estratégias de superação	2019	Dissertação	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Marisete Maihack Perondi	Profa. Dra. Nadiane Feldkercher	Informações indisponíveis

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos estudos analisados

Os estudos analisados são fundamentados, em sua maior parte, por Huberman, Marcelo Garcia, Marcelo e Vaillant, Tardif e Arce, outros autores também são citados, porém estes descritos apareceram com maior recorrência, como poderemos ver no quadro síntese adiante. Em relação às finalidades das pesquisas, podemos destacar que dois estudos visam realizar uma análise sobre a constituição da profissionalidade docente durante a iniciação à docência na educação infantil, cinco deles analisam o período de inserção profissional na educação infantil, sendo que um deles coloca o foco nas práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças do berçário de uma instituição, dois deles vão se debruçar, principalmente, sobre os desafios enfrentados no início da carreira docente, o outro foca no trabalho das professoras iniciantes na educação de crianças com algum tipo de deficiência e o último busca compreender a relação entre a formação inicial e a iniciação à docência na educação infantil.

Os outros dois trabalhos estabeleceram objetivos diferentes dos já citados: um deles investigou as contribuições que um Programa de desenvolvimento profissional trouxe às professoras iniciantes na educação infantil e o último tratou sobre os significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil, construídos no início da carreira.

O objetivo do estudo de Barros (2015) era compreender e analisar o modo como as professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia da FFCLRP/USP concebiam o trabalho docente na educação infantil, assim como analisar o processo formativo da profissionalidade dessas iniciantes, considerando suas aprendizagens e desenvolvimento profissional. Ferreira (2016) objetivou conhecer como ocorreu o ingresso das professoras iniciantes na educação infantil, analisar quais foram as ações de formação continuada, acolhida e integração desses professores, de forma a identificar quais são os desafios encontrados no início da carreira docente.

A pesquisa desenvolvida por Godeguez (2016) investigou a visão de professores iniciantes acerca das contribuições que o Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância

trouxe para o aprimoramento das práticas em sala de aula e, especificamente em relação ao ensino da Matemática. Oliveira (2017) desenvolveu um estudo em que analisou a construção da profissionalidade de professoras iniciantes a partir do processo de inserção profissional na educação infantil.

Pezzi (2017) buscou compreender como era realizado o trabalho das professoras em início de carreira, que atuavam nos Centros de Educação Infantil públicos no município de Joinville (SC), com as crianças público-alvo da educação especial de quatro e cinco anos. O estudo de Amorim (2018) buscou analisar o processo de iniciação na docência da professora de educação infantil, descrever os programas de inserção na docência existentes em nível nacional e internacional e identificar as dificuldades, os desafios e as superações diante das suas experiências enquanto professora iniciante.

Oliveira (2018) investigou sobre a inserção na profissão docente por intermédio da atuação de professoras de educação infantil, procurando discutir as atividades propostas em classe e as possíveis contribuições e limitações da formação inicial para o processo de iniciação à docência. Na pesquisa de Souza (2018) o objetivo foi identificar, analisar e compreender os significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente pelas professoras iniciantes/ingressantes que atuam na educação infantil. Perondi (2019) buscou, em seu estudo, analisar a iniciação à docência na educação infantil de professoras do município de Maravilha e as possíveis relações deste processo com a formação inicial.

Algumas similaridades saltaram aos nossos olhos. Dentre as nove pesquisas analisadas, oito abordaram, no objetivo específico ou apresentou em seus resultados, a identificação dos desafios encontrados pelos sujeitos da pesquisa, no início da carreira docente na educação infantil. Apenas o estudo da pesquisadora Souza (2018) não tratou, em alguma dimensão, dos desafios enfrentados pelas professoras iniciantes. Ao falar sobre a dimensão da sobrevivência, Huberman (1993) está tratando sobre as realidades próprias do campo de trabalho que são, na grande maioria das vezes, desafiantes em qualquer fase da carreira, porém na fase inicial da docência os desafios ganham uma grande dimensão e complexidade. Entretanto, mais do que listar as situações e realidades desafiantes, precisamos refletir e pesquisar sobre formas possíveis de superar ou amenizar a vulnerabilidade na qual as professoras iniciantes na educação infantil ficam expostas. É claro que para isso, precisamos tomar consciência e conhecimento dos desafios existentes.

Um aspecto de destaque foi a análise do Programa Mesa Educadora e suas possibilidades de formação oferecidas para auxiliar a professora iniciante da educação infantil

em seu desenvolvimento profissional. Apenas três trabalhos, a saber: Amorim (2018), Ferreira (2016) e Godeguez (2016), trouxeram em seus objetivos específicos, o interesse em investigar sobre os programas de inserção à docência em nível nacional e/ou internacional ou identificar e analisar as ações de formação continuada, acolhida e integração desenvolvidas com professoras iniciantes da primeira etapa da educação básica. Portanto, os trabalhos que mais contribuíram para alcançarmos o nosso objetivo geral foram três que trataram, em alguma dimensão, dos processos formativos, acolhida e acompanhamento das docentes iniciantes. Os outros trabalhos contribuíram para a discussão sobre a indução docente na educação infantil e nos deram subsídios para construirmos algumas proposições.

Os trabalhos trazem, de modo geral, alguns resultados que já vêm sendo sinalizados e discutidos pelas pesquisas e estudiosos (as) da área. Os estudos apontam para a necessidade de apoio institucional da gestão e docentes experientes aos iniciantes na carreira docente na educação infantil. É importante destacar que essa necessidade não é apenas abordada pelas pesquisadoras, mas também pelas participantes das pesquisas. A seguir, quando aprofundarmos nas categorias de análises, trataremos sobre essa dimensão e apresentaremos situações em que o apoio da gestão e de colegas experientes influenciaram positivamente e negativamente no processo de inserção à docência.

Além disso, a aproximação entre universidade e instituições de educação infantil também é abordada como uma importante estratégia para amenizar o choque com a realidade vivenciado no início da carreira docente (HUBERMAN, 1993). Os trabalhos apontam para a necessidade de haver um “trabalho colaborativo e participativo” entre as duas instituições no processo de constituição do ser professor (AMORIM, 2018, p. 91).

Todas as pesquisas analisadas são de natureza empírica e utilizaram em seu percurso metodológico estratégias como entrevistas semi-estruturada, aplicação de questionários, pesquisa bibliográfica, observação e grupos de discussão. Segue abaixo uma breve síntese sobre o percurso metodológico desenvolvido por cada pesquisador (a):

Quadro 6 - Percurso metodológico dos estudos analisados. (Continua)

Referência	Percurso metodológico
<p>BARROS, Bruna Cury De. Ser professora iniciante na educação infantil: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, São Paulo, 2015.</p>	<p>Abordagem qualitativa. Participaram cinco professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP/RP) no ano de 2009. A coleta dos dados aconteceu por meio da realização de entrevistas individuais, sendo todas audiogravadas para posterior transcrição e análise.</p>
<p>FERREIRA, Andreia Dias Pires. Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano) Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2016.</p>	<p>Teve como participantes os professores de Educação Infantil que ingressaram na Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos entre os anos de 2012 a 2014. Os instrumentos para a coleta de dados foram um questionário, respondido por oitenta e nove professoras, e dois encontros de grupos focais, dos quais participaram dez professoras, sendo quatro no primeiro encontro e seis no segundo encontro. Os dados obtidos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. Verificou-se que a totalidade das professoras ingressantes na Educação Infantil da Rede de Ensino em questão são mulheres, todas com curso superior completo e, em sua maioria, são ingressantes na Rede de Ensino, mas não iniciantes na profissão.</p>
<p>GODEGUEZ, Anelise Delgado. O Programa Mesa Educadora e as suas contribuições para a Formação dos Professores da Educação Infantil em São Caetano do Sul. Trabalho Final de Conclusão de Curso. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.</p>	<p>A investigação realizada é de abordagem qualitativa e utilizou dois procedimentos metodológicos: a entrevista semiestruturada com a coordenadora do Programa e com quatro professoras da Educação Infantil da rede municipal de São Caetano do Sul (SP) participantes do Programa e a análise dos documentos do Programa para identificação das concepções, da metodologia e das informações sobre a sua implementação.</p>
<p>OLIVEIRA, Letícia Marinho Eglem De. A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2017.</p>	<p>Abordagem quanti-qualitativa realizou um levantamento bibliográfico entre teses, dissertações, artigos apresentados na Anped, Endipe e Congreprinci e periódicos Qualis A e Qualis B, buscando conhecer e estudar as produções já existentes sobre a temática da professora iniciantes na educação infantil no período entre 2000 a 2014; elaborou e aplicou (juntamente com o Gepfape) um questionário visando construir um perfil social, acadêmico e profissional de professores e professoras iniciantes da carreira do magistério da Secretaria de Educação do Distrito Federal e realizou dez entrevistas visando conhecer elementos mais específicos da profissionalidade de professoras iniciantes da educação infantil, principalmente por meio de suas narrativas. A partir das fases metodológicas apresentadas realizamos uma análise empírica considerando as sete categorias que emergiram de nosso objeto: i) trabalho docente ó trabalho feminino, ii) satisfação/insatisfação, iii) causalidade, iv) especificidades, v) dificuldades, vi) descobertas, vii) recepção na rede e na escola; compreendo que para entender a construção da profissionalidade docente de professoras iniciantes na docência da educação infantil é preciso analisá-la a partir da definição do que é ser professora dessa etapa, tanto nos termos de formação inicial como no âmbito de atuação e as influências do seu processo de proletarianização.</p>
<p>PEZZI, Jaqueline Grasielle Vieira. Professoras iniciantes e inclusão na educação infantil: diálogos sobre trabalho e formação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.</p>	<p>Abordagem qualitativa, com embasamento na teoria histórico-cultural, utilizando como instrumento um questionário. Participaram da pesquisa 34 professoras iniciantes na educação infantil, que atuavam em 22 CEIs da rede municipal de ensino de Joinville.</p>
<p>AMORIM, Ana Carla de. Início da docência: aprendendo a ser professora na educação infantil. Campo Grande – MS, 2018. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.</p>	<p>A pesquisa de cunho qualitativo utiliza como instrumento para a coleta de dados a entrevista semiestruturada com cinco professoras iniciantes de um Centro de Educação Infantil particular da cidade de Campo Grande/MS.</p>

Quadro 6 - Percurso metodológico dos estudos analisados. (Conclusão)

Referência	Percurso metodológico
OLIVEIRA, Midiã Olinto de. A inserção profissional e a atuação docente na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.	Os dados da pesquisa foram obtidos, ao longo do ano de 2016, por intermédio de respostas a questionário, realização de entrevistas semiestruturadas e de observação da atuação de quatro professoras, duas experientes e duas ainda iniciantes.
SOUZA, Rosiris Pereira de. Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente. 2018. 349f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2018.	As participantes da investigação são professoras da educação infantil, ingressantes na carreira docente na Rede pública de ensino do município de Goiânia. As questões norteadoras da tese foram: Quais são os significados e sentidos constituídos/elaborados pelas professoras no início da carreira acerca do trabalho docente na educação infantil? E, quais são as relações entre as especificidades do trabalho docente na primeira etapa da educação básica e a elaboração e atribuição de sentidos sobre esse trabalho a partir da apropriação dos significados sócio-históricos para esta atividade educativa?
PERONDI, Marisete Maihack. A iniciação à docência de professoras atuantes na Educação Infantil: conquistas, desafios e estratégias de superação. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba, Santa Catarina, 2019.	A investigação teve uma abordagem qualitativa e desenvolveu-se pela pesquisa empírica. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas com seis professoras, todas atuando entre os cinco primeiros anos de docência na Educação Infantil no município de Maravilha.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos estudos analisados.

Verificamos que todas as pesquisas analisadas obtiveram os dados a partir do contato direto com os sujeitos da pesquisa (professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil) seja a partir de entrevistas, questionários, grupo focal e/ ou observações.

As lacunas na formação inicial em relação aos temas específicos e pertinentes ao trabalho docente na educação infantil, também foram abordadas nos estudos como mais um aspecto que potencializa os desafios e complexidade do início da carreira nessa etapa da educação básica. A maior parte das professoras participantes das pesquisas, afirmam que a aprendizagem da docência se dá na troca de saberes, experiências e práticas com seus pares de profissão, daí a importância, também trazida pelas pesquisas, de organizar tempos e espaços formativos na própria escola, tendo o compartilhamento de saberes e reflexões como principal estratégia “As trocas de experiências com as profissionais da instituição, a observação da prática pedagógica das professoras, as orientações recebidas pelas coordenadoras e diretoras, propiciaram às iniciantes a construção da segurança sobre o seu trabalho” (BARROS, 2015, p. 143).

Outro aspecto trazido nos resultados da pesquisa de Oliveira (2018) trata-se da importância de formar alguns professores experientes para que fiquem responsáveis pelo acompanhamento e formação dos profissionais iniciantes na docência. Essa discussão foi levantada diante de uma situação vivenciada, no início da carreira de uma das participantes da pesquisa. A professora iniciante estava sendo isolada, pelas colegas experientes, parceiras de

turma. As professoras experientes não tinham paciência para conversar e/ou explicar à iniciante sobre questões próprias do trabalho com as crianças. Trata-se de uma situação dilemática que comumente ocorre nas escolas. “Por outro lado, há de se pensar que não é qualquer professor que pode auxiliar o iniciante. É preciso, portanto, atentar-se para o papel e a formação do professor-tutor” (MARCELO, 1998; ZEICHNER, 1992 apud OLIVEIRA, 2018, p. 236-237).

Já a pesquisa de Ferreira (2016) realizou um grupo focal com dez professoras ingressantes em uma rede municipal de ensino e ao serem questionadas sobre as possibilidades de melhorias nas formações que são oferecidas nas escolas, as profissionais citaram, dentre outras coisas, o desenvolvimento de grupos de discussão, reflexão e estudos de casos, evidenciando o uso dos casos de ensino como uma estratégia profícua.

Uma importante característica trazida pelas pesquisas é a presença maior das professoras ingressantes, em detrimento das iniciantes, nas instituições escolares participantes das pesquisas e estudos analisados. Vale ressaltar que ingressantes são as profissionais que já atuaram como professora em outros locais, mas mudam o contexto de trabalho por alguma situação. Entretanto, ao iniciarem em um novo contexto também são assoladas por situações dilemáticas e desafios de todas as esferas.

E o último aspecto de destaque é uma pertinente discussão, trazida pela pesquisa de Barros (2015), sobre a influência da cultura institucional na iniciação à docência e no desenvolvimento do trabalho pedagógico. As participantes do estudo levantaram essa discussão, a partir de considerações sobre a forma como cada instituição trabalha, as relações estabelecidas, as características da gestão e outros aspectos relacionados à cultura de cada escola e como influenciam na inserção profissional.

Este foi o panorama geral das pesquisas analisadas. Aprofundaremos nas discussões levantadas pelos estudos quando tratarmos das categorias de análise. Segue um quadro síntese com as principais informações dos trabalhos.

Quadro 7 - Principais informações dos trabalhos. (Continua)

Referência	Principais autores	Objetivos	Principais achados
<p>BARROS, Bruna Cury De. Ser professora iniciante na educação infantil: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, São Paulo, 2015.</p>	<p>Angotti, Nóvoa, Guarneri, Lima, Oliveira-Formosinho, André, Cerisara, Huberman, Marcelo García, Nono, Kramer, Nóvoa</p>	<p>Analisar o processo da constituição da profissionalidade de professoras iniciantes da Educação Infantil, considerando suas aprendizagens e desenvolvimento profissional neste período de inserção à carreira docente.</p>	<p>Os depoimentos das cinco professoras demonstram que a fase de iniciação na docência é um momento de extrema importância para a constituição do ser professor, descobrimento sobre o fazer docente, rico em aprendizagens profissionais, dilemas, desafios e superações. As análises dos dados apontam para a importância da formação contínua do professor, para a influência do apoio institucional na inserção da carreira e aprendizagem profissional.</p>
<p>FERREIRA, Andreia Dias Pires. Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano) Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2016.</p>	<p>Marcelo Garcia (1999), Huberman (1995); Veeman; Tardif ; Papi; Nono e Mizukami; André ;Nóvoa ; Vaillant e Marcelo Garcia ; Lima</p>	<p>Conhecer como ocorreu o ingresso dos professores iniciantes na Educação Infantil, analisar quais foram as ações de formação continuada, acolhida e integração desses professores, de forma a identificar quais são os desafios encontrados no início da carreira docente.</p>	<p>Constatou-se que a inserção dessas professoras na carreira foi marcada por momentos de descoberta da profissão e de sobrevivência aos momentos difíceis. Os relatos das professoras apontaram que a formação inicial não consegue atender à complexidade que envolve a prática docente e que os primeiros contatos do docente com a profissão são marcados pela necessidade de acolhimento por parte da escola, de programas de formação que pensem o cotidiano escolar a partir da perspectiva do docente que ingressa na escola, priorizando, inclusive a possibilidade da existência de um mentor que acompanhe este docente em suas atividades.</p>

Quadro 7 - Principais informações dos trabalhos. (Continua)

Referência	Principais autores	Objetivos	Principais achados
GODEGUEZ, Anelise D. O Programa Mesa Educadora e as suas contribuições para a Formação dos Professores da Educação Infantil em São Caetano do Sul. Trabalho Final de Conclusão de Curso. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.	Imbernón (2010), Marcelo García e Vaillant (2011), Tardif (2010), Gatti (2013), Lima (2006), Campos (2002), Kishimoto (2002), Oliveira (2002).	Investigar a visão de professores iniciantes acerca das contribuições que o Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância trouxe para o aprimoramento das práticas em sala de aula e, especificamente em relação ao ensino da Matemática.	Nesta pesquisa, a coordenadora e as professoras evidenciam reflexões acerca dos êxitos e das dificuldades que encontraram com suas práticas no início da carreira docente. Ficou constatado que o Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância possibilita o desenvolvimento profissional das professoras, apoiando-as a superar as carências de sua formação inicial. Confirma-se que a coordenadora do Programa desempenha papel fundamental nesse processo de rompimento de barreiras e aperfeiçoamento profissional.
OLIVEIRA, Letícia Marinho Eglem De. A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2017.	Garcia, Perrenoud, Facci, Huberman, Netto, Marx E Engels.	Analisar a construção da profissionalidade de professoras iniciantes a partir do processo de inserção profissional na educação infantil. Compreender o trabalho docente na inserção da carreira, caracterizar as dificuldades e descobertas do início da docência na educação infantil e identificar as especificidades da atividade docente nessa etapa a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético	Diante dos dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas fica claro que o início da carreira docente necessita de um acompanhamento específico para atender as características dessa etapa, sendo que a recepção na rede SEDF e na escola revelou-se como uma categoria de análise que influencia no desenvolvimento profissional das docentes iniciantes, pois representa o primeiro contato com a escola, podendo acentuar ou minimizar as dificuldades das professoras nesse início de carreira e que influenciam em seus níveis de satisfação e insatisfação em relação ao trabalho que desenvolvem e também na escolha da profissão.

Quadro 7 - Principais informações dos trabalhos. (Continua)

Referência	Principais autores	Objetivos	Principais achados
PEZZI, Jaqueline Grasielle Vieira. Professoras iniciantes e inclusão na educação infantil: diálogos sobre trabalho e formação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.	Bardin (2016) e Franco (2005), Pimenta e Lima (2006, 2012), Huberman (2007) e Marcato (2015, 2016), Arce (2001a, 2001b, 2010, 2013) e Mello (2007, 2015), Cordeiro e Antunes (2010), Garcia (2006, 2013a, 2013b), Mendes (2006), Prieto (2006, 2010) e Vigotski (2010, 2011)	Compreender como é realizado o trabalho das professoras em início de carreira, que atuavam nos Centros de Educação Infantil públicos no município de Joinville (SC), com as crianças público-alvo da educação especial de quatro e cinco anos	Os resultados encontrados indicaram que os cursos de Pedagogia, em sua maioria, apresentam conteúdos voltados para educação especial, sendo que, de maneira geral, segundo as participantes, eles contribuíram para o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, porém foi constatada falta de experiência com esse público durante as atividades do estágio, sendo que, a grande maioria das participantes da pesquisa não teve essa oportunidade. Verificou-se que as participantes que estavam em início de carreira descreveram esse período marcado por dificuldades e desafios. Já as que exerciam a docência anteriormente, destacaram aspectos mais positivos do trabalho com as crianças público-alvo da educação especial.
AMORIM, Ana Carla de. Início da docência: aprendendo a ser professora na educação infantil. Campo Grande – MS, 2018. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.	Veenman (1984) e Huberman (2007), Sarmiento (2002 e 2015) Garcia (1999).	Analisar o processo de iniciação na docência do professor de educação infantil, com revisão de literatura e campo empírico para identificar suas dificuldades, os desafios e as superações diante das experiências enquanto professor iniciante.	Os resultados da pesquisa indicam a necessidade de apoio a professora iniciante desde programas de inserção à docência ao apoio que recebe da gestão, da família e dos seus pares no início da profissão.

Quadro 7 - Principais informações dos trabalhos. (Continua)

Referência	Principais autores	Objetivos	Principais achados
OLIVEIRA, Mídia Olinto de. A inserção profissional e a atuação docente na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.	Marcelo e Vaillant; André; HUBERMAN; Marcelo Garcia; ARCE e MARTINS, 2012; ARCE e JACOMELI, 2012; ARCE e MARTINS, 2013; ARCE, 2014).	Investigou o período de inserção profissional na educação infantil, procurando analisar as atividades propostas em classe para as crianças do berçário, em uma escola municipal de Guarulhos e problematizando as possíveis contribuições e limitações da formação inicial para o exercício dessa função. Além disso, buscou descrever e analisar as dificuldades enfrentadas pelas iniciantes, bem como suas condições objetivas de trabalho.	A análise dos dados apontou para a prevalência de práticas espontâneas e não planejadas e a proposição de atividades e de experiências formativas condizentes com as condições sociais objetivas nas quais se processa educação das crianças pequenas na escola pública. Além disso, professoras iniciantes enfrentam dificuldades relativas ao manejo de classe, à disciplina, ao domínio de conteúdos específicos dessa faixa de atendimento, às relações com os pares e com os pais, além de exercerem a docência em condições objetivas de trabalho precárias
SOUZA, Rosiris Pereira de. Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente. 2018. 349f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2018.	Marx (1983, 1989, 1993, 1997, 2008); Marx e Engels (1984); Kosik (1976); Kopnin (1978); Duarte (1999, 2004a); Frigotto (2001); Húngaro (2008, 2014). Vigotski (2000); Leontiev (1978); Aguiar e Ozella (2006, 2013); Soares (2006); Aguiar e Soares (2008).	Identificar e analisar os significados e sentidos sobre o trabalho docente na educação infantil, apropriados e atribuídos por professoras iniciantes/ingressantes.	Foi possível afirmar que alguns dos sentidos de ser professora na educação infantil – nos primeiros anos do exercício profissional – ainda carregam as marcas de significados constituídos socialmente, os quais aproximam esse trabalho à ideia de vocação e maternagem. Essas marcas (que geralmente são pré-profissionais) facilitam e limitam alguns processos envolvidos (dificuldades e desafios) no início de carreira, compondo, geralmente, um saber fazer do senso comum, dificultando a necessária compreensão da unidade teoria e prática e a interpretação, pelas professoras, de suas experiências durante a formação inicial.

Quadro 7 - Principais informações dos trabalhos. (Conclusão)

Referência	Principais autores	Objetivos	Principais achados
PERONDI, Marisete Maihack. A iniciação à docência de professoras atuantes na Educação Infantil: conquistas, desafios e estratégias de superação. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba, Santa Catarina, 2019.	Kishimoto; Kramer ; Barbosa; Marcelo García; Tardif e Lessard;Imbernón ; PIMENTA,;FELDKERCHER; Nóvoa	Analisar a iniciação à docência na Educação Infantil de professoras do município de Maravilha e as possíveis relações deste processo com a formação inicial. conhecer as conquistas, os desafios e as estratégias de superação que marcam as particularidades da docência na Educação Infantil.	A formação inicial recebida por essas docentes tem se evidenciado insuficiente para o atendimento das especificidades do trabalho com crianças pequenas. A iniciação à docência pode se constituir como um momento para a construção de conhecimentos e vivências amparadas no cotidiano da ação pedagógica. A pesquisa nos revela que essas professoras iniciantes na Educação Infantil requerem um acompanhamento, por meio de formação continuada, para que possam desenvolver-se profissionalmente e qualificar a educação que desenvolvem.

Fonte: Produzido pela autora, a partir dos estudos analisados.

No próximo tópico, aprofundaremos nas discussões trazidas pelos estudos, a partir das categorias de análise que foram organizadas após a leitura dos documentos.

6.2 Categorias de análise

6.2.1 Acolhimento

O primeiro aspecto que será analisado é a dimensão do acolhimento. Discutiremos, a partir dos resultados das pesquisas, sobre as ações formais e/ou informais de acolhimento, recepção e integração das profissionais iniciantes/ingressantes, quais são os sentimentos das professoras no início da carreira docente, as relações estabelecidas entre a gestão e também com as professoras experientes e o seu impacto na inserção profissional e trataremos sobre a relação entre as famílias das crianças da educação infantil e as professoras iniciantes/ingressantes e, por fim, as ações formativas desenvolvidas durante a inserção profissional das participantes das pesquisas.

Ao relatarem sobre o início da carreira docente na educação infantil, mais especificamente sobre o acolhimento que receberam, as professoras participantes dos estudos

foram unânimes ao abordarem sobre a importância do apoio da gestão e das colegas experientes na profissão. Elas ressaltam a influência positiva que o apoio, acolhimento e acompanhamento da coordenação pedagógica exerceram nos primeiros anos de docência. O acolhimento inicial exercido, principalmente, pela direção e coordenação pedagógica proporcionou às professoras uma segurança maior ao iniciar os trabalhos, como podemos ver nos depoimentos evidenciados nas pesquisas de Ferreira (2016) e Godeguez (2016):

As professoras Ana e Alice revelaram o acolhimento que receberam da orientadora pedagógica da escola, seguido de orientações iniciais acerca do funcionamento da escola, da rotina dos alunos e do momento de planejamento: [...] uma pessoa muito gentil, me mostrou toda a escola, a equipe de trabalho e como funciona a rotina junto às crianças (Professora Ana).

Agora eu tinha um norte e quando tive dificuldades de entendimento ou em realizar algo recebi apoio tanto da orientadora quanto das colegas que sempre foram muito prestativas (Professora Alice) (FERREIRA, 2016, p. 75).

Fui super bem recebida e apresentada a todas que ainda não conhecia. Estava ansiosa para começar a arrumar as salas para logo receber os alunos, mas toda informação recebida no RPA foi importantíssima para que eu pudesse **receber os pais e alunos bem e com segurança no primeiro dia** (Professora Cristina) (FERREIRA, 2016, p. 75).

[...] quando você tem **um direcionamento, você se sente mais segura** e você tem a oportunidade de trazer seus aprendizados. E além disso, foi uma oportunidade de trocar ideias com as pessoas mais experientes, que tinham uma outra visão. (Tatiana)

Não tive orientações específicas para me auxiliar e quem me recebeu foi uma professora que estava no lugar da diretora e ela foi muito simpática, apresentou a escola, o espaço, as pessoas, mas nem ela e nem a coordenadora pedagógica, que seria a “proaudi” (professora auxiliar de direção) **não me forneceram os documentos que a rede já tinha para desenvolver um bom trabalho.** (Érica) (GODEGUEZ, 2016, p. 82).

Apesar dos relatos mostrarem a relação positiva entre o apoio e acolhimento da gestão e o início da carreira docente, fica evidente, também, outras necessidades citadas pelas professoras. No último excerto acima, a professora Érica diz que a equipe gestora da escola não forneceu a ela os documentos relacionados às questões pedagógicas. Os estudos, em geral, mostram que na maioria das vezes, as informações recebidas no acolhimento das docentes iniciantes são de cunho burocrático, relacionadas às regras e menos às questões pedagógicas, como fica evidente no relato abaixo:

Tá... Então eu acho que é muito solto assim... “oi, aqui é sua sala e vai lá” né. Eu tive alguma orientação no sentido de horário, a parte mais burocrática. A parte em sala, a parte pedagógica não. Era eu e eu mesma, e como a gente não tinha coordenadora né eu me senti um pouco perdida, dei

meu melhor dentro do que eu achava que seria o melhor, mas sempre na dúvida assim sabe, será que o meu melhor é o melhor para eles? (Professora Débora6) (OLIVEIRA, 2017, p. 125).

As professoras [...] relatam essa necessidade de ajuda no trabalho pedagógico em suas falas sobre a recepção, demonstrando claramente que precisavam desse apoio e não obtiveram. Esses elementos que fazem parte da dimensão pedagógica do trabalho docente são encontrados nas falas das entrevistas ao responder questões relacionadas à recepção, reforçando ainda mais a importância desse momento em estabelecer uma relação de parceria e ajuda com as iniciantes para o desenvolvimento de sua profissionalidade (OLIVEIRA, 2017, p. 127).

Placco e Souza (2012) evidenciam em seus estudos o papel vital da ação conjunta que deve ser estabelecida entre docentes, direção e coordenação pedagógica, em vista do comprometimento com a qualidade do trabalho pedagógico da escola. As autoras defendem ainda que compete ao (à) coordenador (a) pedagógico (a) trabalhar algumas dimensões com o grupo docente, tais como: competências pessoais, sociais e questões ligadas aos conhecimentos envolvidos na matéria a ser ensinada. Por isso, é importante que no acolhimento efetuado na escola, a equipe gestora, se comprometa a tratar de todas estas dimensões com os (as) iniciantes e não somente a dimensão regulatória. Podemos concluir que o acolhimento considerado profícuo não deve envolver apenas as “boas vindas”, mas também informações e formações relacionadas à atuação docente. Esse aspecto fica evidenciado pela fala das professoras abaixo:

Eu conheci a turma e fui me apropriando aos poucos. Não tive uma coordenadora muito boa e tive que aprender na prática e sozinha, tive que chegar em casa e pesquisar muito além do que foi visto na faculdade. Nos três primeiros meses foi bem difícil e depois fui me adaptando à turma, fui vendo as necessidades que eles tinham e eles foram me dando muito retorno do que fazer, do que era necessário e em seguida foi mais fácil. (Tatiana) Fui recebida pela diretora e pela professora auxiliar de diretora, que me receberam muito bem e me direcionaram até a sala de aula. Não tive orientações específicas no início sobre minhas atividades. (Paula) (GODEGUEZ, 2016, p. 81).

Outro aspecto declarado como importante no início da docência é a relação dialógica e reflexiva estabelecida entre os pares experientes. A maioria dos relatos foi de experiências positivas com os colegas experientes, uma espécie de mentoria informal. Entretanto, é preciso considerar que existem também experiências negativas vivenciadas por docentes iniciantes no relacionamento com colegas experientes. Por isso, a responsabilidade pelo acolhimento, formação e acompanhamento das professoras iniciantes não deve ficar somente sob a responsabilidade da escola e, muito menos se constituir em um processo informal. O estudo

de Oliveira (2018) relatou uma situação vivenciada por uma professora iniciante participante da pesquisa, seu nome fictício é Grazielle. As outras colegas experientes a isolavam, não tinham paciência pra contextualizar as questões do trabalho pedagógico e por se sentir insegura e estar em condição de ingressante (Já havia atuado com o ensino fundamental em outra instituição), ela acabava aceitando os comportamentos das colegas. O trecho abaixo demonstra uma relação conflituosa entre a professora iniciante e a experiente:

Esta situação exemplifica o modo como o processo de inserção de Grazielle acontecia: diante de sua dificuldade, tentava se esquivar das situações nas quais não se sentia preparada para enfrentar, enquanto Renata e Denise procuravam, justamente, fazer com que tivesse iniciativa e interagisse mais; em suma, que não evitasse aquilo que lhe dava mais medo e insegurança. Contudo, não orientavam no sentido de oferecer auxílio e propor possíveis formas de superar suas dificuldades.

Sendo assim, a atitude adotada por Grazielle – de recuo inicial em relação às atividades nas quais precisava interagir com todo o grupo e a preferência e iniciativa de liderar atividades nas quais lidava com um número reduzido de crianças – resultou numa relação conflituosa e de divergências com as outras professoras. Logo após o primeiro mês de entrada da professora, as tensões emergiram e eram frequentes situações nas quais Renata e Denise repreendiam Grazielle publicamente e na presença das crianças. Para elas, era inconcebível uma professora ter atuado por um período significativo de tempo no ensino fundamental e, não obstante, ter dificuldades relativas ao manejo de classe e controle sobre o comportamento das crianças (OLIVEIRA, 2018, p. 228-229).

Na categoria referente ao acompanhamento da iniciante, iremos tratar sobre as características do mentor e poderemos discutir sobre a importância de formar a docente experiente que irá acompanhar as principiantes na carreira.

Os sentimentos que acompanharam as iniciantes durante a inserção na carreira docente foram, de modo geral, contraditórios, pois ao mesmo tempo em que experimentavam sentimentos positivos como alegria, realização, satisfação e pertença, provavam também da ansiedade, dúvida, insegurança, medo e até mesmo a sensação de ser um momento desesperador. O início da carreira docente é marcado por contradições, Huberman (1993) descreve esse momento usando duas palavras: sobrevivência e descoberta. Ao mesmo tempo em que o profissional está feliz por finalmente fazer parte de uma equipe profissional, por poder aplicar os conhecimentos construídos na formação inicial, por adquirir certa independência financeira, ele também precisa lidar com as duras realidades das escolas que muitas vezes não são abordadas nas universidades, com os conflitos entre os pares, as relações com as famílias e outras questões desafiadoras.

Os sentimentos como ansiedade, dúvida, insegurança e medo normalmente estão relacionados à dimensão do trabalho pedagógico com as crianças, com as características da turma, com a realidade da escola e devido a uma sensação de incapacidade para atuar na educação infantil, devido, em sua grande maioria, às lacunas deixadas pela formação inicial em relação aos conteúdos específicos desta etapa e também à falta de experiência e prática com a primeira infância. Os trechos abaixo foram retirados dos estudos analisados e mostram as dicotomias dos sentimentos:

As professoras Neide, Sarah e Elisa apontaram sentimentos de **alegria, ansiedade e realização**. Outras professoras, aqui denominadas por Alice e Simone, relataram em suas cartas que o início da docência foi marcado pela **ansiedade e dúvida em relação aos conteúdos que deveriam ser trabalhados, à realidade que iriam encontrar, em como seriam as crianças, a sala e a escola**.

O primeiro dia de aula chegou. Fui ainda mais ansiosa para a escola e, ainda no caminho, comecei a pensar: “O que farei com essas crianças? Que atividades farei com elas? Não posso passar o dia brincando e cantando”. Esse pensamento foi me acompanhando até a escola. Fui tão bem recepcionada pelas crianças que logo a tensão diminuiu. [...] E o primeiro dia foi realmente de apresentações e brincadeiras (Professora Alice)

Iniciei na creche [...] fiquei **feliz e ao mesmo tempo apreensiva, com um pouco de insegurança**, me perguntando: “Será que dou conta?” O bom foi que tive duas auxiliares que acabaram aprendendo comigo e me ensinando muito. Foi uma sensação maravilhosa em ter a minha sala, os meus alunos, me senti realmente uma professora. No final do período quando as crianças se foram me senti realizada (Professora Simone).

As professoras demonstram os sentimentos de **incertezas e de dúvida**, mas, ao mesmo tempo, relatam sentimentos de **pertença e satisfação** em ser professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino.

O mesmo pode ser observado no relato da professora Kátia. Ela apresenta o sentimento de tensão com a rotina de saída dos alunos, ao mesmo tempo em que também aponta a esperança em poder fazer “melhor” no dia seguinte:

As professoras expressaram os sentimentos de **satisfação** ao iniciar na Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos e o quanto forma do acolhimento e da recepção contribui para se sentirem realizadas, mesmo com sentimentos paralelos de **inseguranças e medo** (FERREIRA, 2016, p.73).

As palavras que aparecem na construção dos tapetes: **ansiedade, insegurança, medo, dúvidas, formação, amizades, saudade, construção, trocas, criatividade, experiências, reconhecimento e realização** bem como as imagens que o compõem retratam os sentimentos e as perspectivas das professoras iniciantes (FERREIRA, 2016, p. 97).

A professora evidenciou a **apreensão** ao se deparar com um grupo de diversas crianças que necessitavam de sua atenção e ela se conscientizou que essa faixa etária exigia um conhecimento mais aprofundado (GODEGUEZ, 2016, p. 77).

Os sentimentos positivos estavam relacionados ao prazer em fazer parte de uma rede de ensino, na realização em ser professora concursada, em ter a própria turma e poder, de fato, ser considerada uma profissional. Um sentimento negativo que também foi citado nas pesquisas refere-se ao isolamento. As professoras sentem-se solitárias na profissão, tendo que pesquisar e aprender a profissão de forma solitária.

As professoras entrevistadas destacaram sentirem-se **solitárias** no início da carreira: Aí fiquei uns 6 meses lidando com essas dificuldades e pesquisando para poder me inteirar, mas demorei uns 3 meses para me adaptar, porque fui sozinha e eu não tinha experiência com essa faixa etária porque eu tinha anteriormente com o berçário e Fundamental I e II (GODEGUEZ, 2016, p.81).

E ao serem questionadas sobre a primeira experiência como docentes, apareceram as expressões **muito difícil** e **desesperador**. Isso prova, mais uma vez, que a fase inicial da carreira docente realmente é desafiante e precisa ser acompanhada por profissionais experientes na área, oportunizando a troca de experiências e construção de novos saberes (TARDIF, 2010).

Como exemplo, selecionei trechos da entrevista de duas professoras quando elas comentam sobre a primeira experiência como profissionais: MUITO DIFÍCIL! [...] eu tinha que correr atrás de muito material. E a escola, muitas vezes, não te dá nada. Infelizmente o trabalho docente é muito solitário, sabe?! E até com os outros professores a gente pede ajuda [...] Mas, mesmo assim que alguns professores querem te ajudar, ainda é muito solitário, porque é você por si. É você que tem que correr atrás. (P1) Desesperador. No começo é **desesperador**. [...] você não sabe quais são as necessidades deles (crianças) [...] então eu tive que pesquisar muito sozinha, procurar outras professoras mais experientes para pedir ajuda, eu tive que ir muito atrás sozinha, eu tive que ir muito, assim, na raça, no dia a dia. (P4) (BARROS, 2015, p. 115-116).

Eu me senti insegura por conta dos trabalhos que eu não sabia que tipo de trabalho fazer com eles exatamente, e assim claro que a gente tem uma noção né, pela formação a gente sabe ali o que a gente quer seguir, o que a gente quer trabalhar o lúdico,.. Isso tudo a gente tem na cabeça, mas assim, efetivamente o que quê eu vou fazer com eles? E eu percebi que assim a escola ela também uma linha de trabalho, você não chega na escola e ela está assim: ah, você faz o que você quiser. Algumas sim, mas outras não, então assim nessa linha de trabalho, por exemplo, a escola também vai te direcionando, direciona, ela não te prende, mas ela te direciona para você ir naquele caminho, então é... Eu me senti insegura, mas com o apoio da direção, da escola e isso com certeza supriu essas necessidades (Professora Larissa, entrevista 2016) (OLIVEIRA, 2017, p. 123).

No final do depoimento, ficou claro que a insegurança da professora foi amenizada com o apoio dado pela equipe gestora da escola.

Os estudos demonstram que ao chegarem às escolas, a maior parte das orientações recebidas pelas iniciantes, relacionam-se às regras da instituição ou questões administrativas e funcionais como horários e outros deveres. Temas relacionados à realidade das turmas e crianças, à rotina ou questões pedagógicas quase não aparecem nas orientações iniciais. O apoio e acompanhamento formativo nessa fase inicial também não apareceram nos estudos.

O estudo realizado por Ferreira (2016) uma Rede Municipal de Ensino realiza um dia de integração com os ingressantes concursados e foi citada em um dos estudos. Depois de alguns meses atuando como efetivos da rede, estes profissionais são reunidos para receberem orientações acerca do funcionamento, leis, regras e normas da Rede de Ensino. Entretanto, as profissionais afirmam que esta ação não é suficiente por dois fatores elencados por elas: as pessoas responsáveis por coordenar o evento não sabem tirar dúvidas e/ou dar orientações sobre o plano de carreira que rege o magistério do município e, também pelo fato deste momento ocorrer após um longo tempo de exercício na Rede.

O processo de acolhimento das iniciantes ocorre de maneira informal e, em sua grande parte, são os (as) diretores (as) e coordenadores (as) que acolhem a professora iniciante na educação infantil. As orientações iniciais são de cunho burocrático e normativo em detrimento das questões pedagógicas. Os dois principais fatores, indicados pelas participantes, que auxiliam no início da carreira docente são o apoio dado pela gestão e colegas experientes.

6.2.2 Desafios do início da carreira docente

Todos os trabalhos discutiram, em algum momento da pesquisa, sobre os desafios presentes no início da carreira docente na educação infantil. No intuito de organizar e discutir acerca dos desafios de uma forma mais eficaz, após uma leitura atenta de todos os trechos referentes a esta categoria, foi possível identificar seis dimensões nas quais se concentravam as questões desafiantes vivenciadas pela professora iniciante na educação infantil e trazidas pelos estudos. Sendo assim, iremos apresentar as situações dilemáticas relacionadas às especificidades da educação infantil e organização do trabalho com as crianças, desafios ligados às condições da carreira docente, às condições objetivas de trabalho, formação, à dimensão interpessoal e às questões subjetivas.

Dentro da dimensão das especificidades do trabalho docente na educação infantil e de sua organização com as crianças, foram citados muitos desafios e apareceram de uma forma muito freqüente nos estudos. O planejamento de situações que fomentem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças desta etapa educativa foi citado como um desafio. No estudo

desenvolvido por Perondi (2019), este tópico apareceu como o primeiro da lista dos desafios citados pelas participantes da pesquisa. Os trechos abaixo retirados do trabalho da pesquisadora Perondi (2019) demonstram a situação descrita acima:

[...] não existe uma fórmula certa de chegar e dizer é assim que se trabalha e é assim que a gente tem que seguir [...]. Eu penso que é nesta linha que a gente tem que trabalhar, não com aquele planejamento fechado de que hoje é assim e vai ser assim do começo ao fim. [...] O meu maior desafio é sempre o planejamento, o que escrever. Eu sinto dificuldade para colocar no papel [...]. (Professora B).

No planejamento eu busco atividades, o que eu tenho que passar para a criança. Ainda tenho bastante dificuldade em planejamento, planos de aula. (Professora A).

Quando eu iniciei senti dificuldade no planejamento [...]. Eu senti dificuldade porque peguei uma turma em maio [...] e o planejamento da professora [anterior] estava meio deslocado. Eu tive que buscar em outros lugares o planejamento, com outras professoras. (Professora E) (PERONDI, 2019, p. 91).

Os documentos orientadores das práticas na educação infantil nos dizem que o planejamento de situações de aprendizagem desta etapa supõe o estabelecimento de uma articulação entre os saberes e as experiências das crianças com o patrimônio científico e cultural sistematizado pela humanidade (BRASIL, 2009). Para isso, é necessário que a professora compreenda o modo como as crianças constroem os conhecimentos, suas necessidades de desenvolvimento e as especificidades do seu grupo.

Ainda dentro dessa mesma dimensão, outros desafios foram citados como a relação entre cuidar e educar, o manejo de turma, o conhecimento das especificidades das faixas etárias das crianças pequenas, o estabelecimento da rotina escolar e como avaliar o processo de desenvolvimento. As professoras que atuam na creche demonstraram que não vêm as práticas de higiene, desfralde, uso do banheiro e outros cuidados, como sendo, também educativas. Mostraram resistência em desempenhar tais tarefas. Como podemos identificar no trecho a seguir. Ao ser questionada sobre os desafios, a professora cita o momento da troca de fraldas como algo que precisa ser superado:

Eu acho que fazer troca (risos) fazer troca. Eu falo muitas vezes: Gente, olha eu faço tudo, eu limpo tudo, mas agora ai troca, troca... vamos evitar (risos), vamos evitar. Ai eu não sei... sempre foi assim, nos anteriores, nas outras escolas, eu tive... ranso por troca. Assim, eu faço numa boa, mas se eu puder optar (risos) [...] (Professora Helena) (AMORIM, 2018, p. 80).

Ao recuperar a história de constituição da educação infantil, Azevedo (2007) retoma a dupla imagem do adulto que atua com as crianças. O adulto maternal que cuida das crianças de 0 a 3 anos e, que durante muito tempo, não exigiu-se uma formação específica para atuar na creche. E a imagem da professora profissional que foi formada para ensinar as crianças de 4 a 6 anos.

A autora afirma que os estudos sobre a formação das professoras de educação infantil, vêm mostrando que esta dualidade, construída historicamente, tem sido propagada nos cursos de formação inicial a partir da concepção de criança e educação infantil dos formadores. Ela reconhece que existem melhorias, curriculares e estruturais, que vem sendo feitas, porém elas não podem acontecer de maneira isolada da busca pelo reconhecimento social das profissionais da educação infantil.

Se os professores deixarem de pensar no “ensino de conteúdos escolares” como a única coisa que dá sentido à sua função de professor, a dimensão do cuidado estará presente naturalmente, pois a preocupação passa a ser com a qualidade da interação que eles estabelecem com as crianças, com a interferência positiva que podem fazer na aprendizagem e no desenvolvimento dela, independentemente da idade das crianças ou das atividades realizadas com elas (AZEVEDO, 2007, p. 178).

Os outros desafios citados, como o manejo de turma, o conhecimento das especificidades das faixas etárias, a construção da rotina escolar e a forma de avaliação do desenvolvimento das crianças, estão em alguma medida, relacionadas ao desconhecimento das realidades da educação infantil. Isso demonstra as lacunas da formação inicial em relação aos conteúdos específicos para atuação profissional na primeira etapa da educação básica. Quando tratarmos da categoria “formação”, iremos aprofundar um pouco mais nessa discussão.

A próxima dimensão que discutiremos refere-se aos desafios relacionados às condições da carreira docente. As participantes citaram situações como desvalorização profissional e salarial, estresse da carreira, sobrecarga de trabalho, a falta de tempo para formações, a obrigatoriedade em seguir atividades padronizadas, a docência exercida em caráter provisório nas escolas e as exigências serem as mesmas dos experientes.

Algumas profissionais afirmaram que o fato de ainda serem vistas como “tia”, “babá” ou a escola apenas como um local de guarda das crianças dificulta o trabalho que elas querem desenvolver e, ainda aliado a algumas imposições vindas da gestão da rede de ensino.

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

Infelizmente é triste, mas é isso. (P1) [...] as Diretrizes, as leis, o que vem da Secretaria da Educação é a forma que vem de cima para baixo, e o professor que tá ali lidando com o aluno não é consultado. (P3) (BARROS, 2015, p. 90).

No aspecto salarial, podemos refletir sobre como os baixos salários da carreira docente, principalmente na educação infantil, influenciam na falta de tempo para as formações – outro desafio identificado nos estudos. Oliveira (2013) mostra em seu estudo que os salários mais baixos da carreira docente são encontrados na educação infantil, por esse motivo muitas professoras precisam trabalhar em dois turnos para aumentar sua renda e sustentar sua família. Desta forma, as profissionais se sentem exauridas e impossibilitadas de seguirem seu processo formativo, tendo em vista que nós, mulheres, ainda temos uma grande carga de trabalho em casa. Essa questão foi trazida em vários relatos das professoras.

[...] Não tenho tempo para preparar melhores aulas. O meu salário não é tão bom quanto o resto dos profissionais tão capacitados quanto eu. Eu digo de especializados, mestres e doutores. Então... meu salário... eu tenho que ter duas jornadas para conseguir ganhar o mesmo tanto que outros profissionais em outras áreas ganham (Professora 01, entrevistada em: 14/09/2017).

Mas o professor tem sempre que ser pesquisador e você, quando trabalha os dois horários, você já chega em casa bem cansada. Então, se você tivesse o contra turno para você pesquisar, seria bem melhor (Professora 05, entrevistada em: 30/10/2017).

[...] às vezes a gente se sente cansada, né? Mas o cansaço faz parte, ainda mais para quem trabalha dois períodos (Professora 10, entrevistada em: 07/11/2017) (SOUZA, 2018, p. 290).

Ainda sobre as condições de trabalho, algumas profissionais relataram acerca da dificuldade de conseguirem uma lotação definitiva perto de suas residências, gerando vínculos temporários em várias escolas diferentes.

E o fato de eu estar atuando como professora temporária: todo ano eu estou numa escola diferente, a gente não cria um vínculo de tempo maior com os efetivos da escola, fica meio de fora, acaba ficando meio de fora de algumas coisas. (Professora C) (PERONDI, 2019, P. 99).

Essa incerteza acontece também em relação à etapa da educação básica que as profissionais irão atuar. Muitas iniciantes participantes das pesquisas relataram que a cada ano elas atuavam em uma etapa diferente, até conseguirem uma lotação definitiva. Portanto, o

critério da causalidade define a atuação profissional dessas professoras. O exercício profissional nessa etapa não acontecia por escolha, mas pela causalidade, pela demanda.

Na dimensão das condições objetivas de trabalho, as professoras citaram desafios como falta de estrutura física e de materiais, número alto de crianças por sala e falta de docentes substitutos.

Eu acho muito estressante, muito. São muitas crianças. (Professora Débora, entrevista 2016) Então quando eu entrei eu tinha um segundo período de 29 alunos né... É muita criança para um professor só (Professora Luiza, entrevista 2016).

A outra dificuldade foi a questão da falta de recursos que o professor não tem, eu me deparar com ter que comprar material, ter que comprar várias coisas para poder trabalhar né... (Professora Júlia, entrevista 2016).

Eu acho que a maior dificuldade é a quantidade de alunos na sala e essa não tem como superar (Professora Alicia, entrevista 2016).

O nosso horário é em função do horário de qualquer coisa, menos do pedagógico (Professora Alicia, entrevista 2016) (OLIVEIRA, 2017, p. 135).

O exercício da profissão docente, no início da carreira, torna-se ainda mais desafiante em escolas com condições precárias e ambientes que impossibilitam uma prática qualificada e a valorização docente (FREITAS, 2002).

Os principais desafios relacionados à dimensão da formação, levantados pelas professoras, estão relacionados à falta de experiência (nomeado pelas participantes), falta de informações, relações entre teoria e prática, insegurança em relação à prática e a falta de um preparo adequado para efetuar um trabalho inclusivo.

O momento em que planejamos uma atividade e na hora de aplicar não surge o efeito esperado. Um turbilhão de teorias que sem experiências não sabemos exatamente onde e como aplicar, o medo da falha acaba por inibir certas atitudes, e a incerteza medo do fracasso preocupação de estar realizando um trabalho bem feito ou de não estar, né? (Professora Alice).

O mesmo aparece no relato da professora Simone: Na verdade é o seguinte, quando estamos na faculdade nós aprendemos teorias, mas assim que não tem muito a ver né, uma coisa meio que ninguém fala, que quando você chegar na escola você vai ter, vai encontrar com uma sala lotada, com crianças de necessidades especiais que não vai ter apoio humano sabe que vai trabalhar então no começo da carreira até pela pouca experiência que nós temos é meio que joga um balde de água fria sabe? Isso é um ponto né! E também tem as escolas que tem a questão da cobrança de alguns conteúdos (Professora Simone) (FERREIRA, 2016, p. 83).

Os relatos descritos ilustram bem o choque com a realidade discutido por Huberman (1993) e, ainda traz os saberes da experiência como uma importante fonte de conhecimento. Tardif (2002) discute sobre os diferentes saberes que compõem a formação docente: saberes disciplinares, pedagógicos e da experiência individual e coletiva do profissional. Para que a

professora iniciante tenha contato com os saberes da experiência é importante que as escolas organizem tempos e espaços para a troca de conhecimentos e reflexão coletiva.

Os relacionamentos interpessoais também foram citados como um fator agravador do trabalho docente no início da carreira. Questões como gestão impositiva, falta de autonomia, relacionamento com as famílias das crianças e a rivalidade entre os pares também emergiram. Algumas profissionais pontuaram a relação com os pares como algo que auxiliou sua inserção profissional, porém nem todas experimentaram situações positivas.

E entre os pares, os colegas ainda têm muita rivalidade, a falta de companheirismo, a falta de compartilhamento de saberes. (Professora F) (PERONDI, 2019, p. 100).

As gestões, que as gestões das escolas são muito difíceis, são engessadas e quando a gente chega nova no universo diferente da escola a gente vem com muitas ideias e aí você se sente polida por que as pessoas não querem inovar, não querem aceitar sugestões pra que se torne melhor, então eu senti essas dificuldades e outras mais que eu não estou recordando (Professora Júlia, entrevista 2016).

Sempre parece que estão ali de olho pra ver se você está dando conta e claro que depois que foram me conhecendo, sabendo que eu era uma professora responsável foi ficando mais tranquilo, mas no começo teve aquela desconfiança. Acho que qualquer um é um novo né você fica desconfiado, mas comigo acho que foi mais ruim por que era uma menina dando aula né, então...Acho que essa foi a maior dificuldade em relação aos meus parceiros de trabalho... (Professora Aline, entrevista 2016).

Você vai entrar com várias pessoas então não vai ter tanta resistência da cultura organizacional, da instituição, dos antigos, dos que tem a. sei lá... o domínio da fala... Eu estou aqui há x mil anos... Por que tem isso na secretaria... Você está há quantos anos? Como se... Pera aí... Descredibilizando ou deslegitimando minha atuação prática por... Eu tenho que apresentar meu currículo para falar em uma coletiva? (Professora Nathália, entrevista 2016).

Na secretaria de educação assim que é muitas relações pessoais, se eu gosto de você ou não. Então você tem que transitar em um espaço social como: oi, tudo bem? Não sei o que...Você podia não sei que...Por favor...E muitas vezes apelar para esse espaço de... Nossa gosta de mim, me ajuda aí, por que senão as coisas travam, você não consegue, vamos lá, o que quê foi? Então assim por que senão faz, mas faz sem um cuidado profissional, por que não gosta de fulano (Professora Nathália, entrevista 2016) (OLIVEIRA, 2017, p. 136-137).

Retomando a citação das pesquisadoras Placco e Souza (2012), cabe reforçar a importância da coordenação pedagógica das escolas tratarem com os docentes sobre as dimensões pessoais e sociais.

Competências pessoais – autoconhecimento, valores, capacidade de tomar decisões e de resolver problemas, definição de metas; Competências sociais – crença em seus valores e metas, firmeza, resistência à pressão dos grupos

de pares; Conhecimentos – do conteúdo da matéria a ser ensinada, dos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem, das questões que envolvem os valores, a ética, a cidadania, os aspectos afetivos, etc. (Placco e Souza, 2012, p. 32).

A última dimensão refere-se aos fatores subjetivos, características relacionadas ao indivíduo. Os aspectos mais citados foram ansiedade, insegurança, medo, desamparo, solidão e autocobrança.

[...] no começo o grande desafio foi esse medo. Eu sempre fui muito ligada com teoria, eu sempre soube muito, sempre estudava, mas eu tinha medo. Será que eu posso fazer assim? Será que vão me entender? (P5) Então, o meu grande desafio foi esse: ter essa segurança de mostrar o que eu sabia, mas de um outro jeitinho e isso é com a experiência, porque você tem que olhar no olho da mãe e sentir se ela está pronta ou não, se está segura ou não, e isso é da relação! É da convivência mesmo! (P5) (BARROS, 2015, p. 136-137).

Os relatos das professoras nos fazem concluir que, na verdade, todos esses sentimentos são gerados pelo fato de atuarem em uma etapa da educação que é essencial ao desenvolvimento do sujeito, com crianças de uma faixa etária que demandam alta responsabilidade, formação e pesquisa, porém toda essa carga é vivenciada de forma solitária, sem apoio ou formação específica e, por isso, os desafios se intensificam e, às vezes, são tão insuportáveis que as professoras abandonam a carreira, fato que é evidenciado por diversos estudos. No quadro abaixo, é possível visualizar, de forma mais objetiva e sintetizada os desafios que mais foram citados nos estudos analisados.

Quadro 8 - Desafios do início da carreira docente. (Continua)

Dimensões	Desafios
Especificidades da educação infantil e organização do trabalho com as crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento; - Dimensão do cuidar/educar; - Manejo de turma; - Responsabilidade com as aprendizagens das crianças; - Estabelecimento da rotina escolar com crianças pequenas; - O conhecimento das especificidades das faixas etárias das crianças pequenas; - Avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças;
Condições da carreira docente	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de valorização do profissional em relação às outras profissões com mesmo nível de formação; - Falta de tempo para aperfeiçoamento; - Padronização das atividades que chegam para a escola;

	<ul style="list-style-type: none"> - Professora temporária (Lotação em caráter temporário); - Reconhecimento profissional por parte das famílias; - Causalidade; - Lidar com o estresse da carreira; - Mesmas exigências do experiente; - Desvalorização salarial; - Sobrecarga de trabalho; - Significado social (distorcido/equivocado) veiculado pelo senso comum sobre seu trabalho; - Intensificação, fragmentação e complexificação do trabalho.
Condições objetivas de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - A falta de estrutura física adequada, materiais e mobiliários; - Falta de professores substitutos; - Número alto de crianças por sala.

Quadro 8 - Desafios do início da carreira docente. (Conclusão)

Dimensões	Desafios
Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilização do professor por sua formação e pela qualidade ou fracasso do processo educacional; - Choque de realidade - Trabalhar com o imprevisto e o novo - Insegurança em relação à prática; - O trabalho com inclusão sem preparo adequado; - Atuação de estagiários sem formação; - Falta de experiência na Rede; - Falta de informações; - Linguagem técnica da profissão; - Teoria e prática;
Interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de autonomia; - Gestão impositiva; - Relacionamento com as famílias; - Rivalidade entre pares;
Subjetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Autocobrança; - Medo do novo, de errar, de ser julgada; - Insegurança; - Ansiedade; - Desamparo e solidão;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado nos estudos analisados.

6.2.3 Superação dos desafios

Nesta categoria, trataremos sobre as estratégias usadas pelas participantes das pesquisas para superar os desafios e permanecerem na profissão. Discutiremos sobre os

recursos formais e informais que foram mais citados nos estudos. No quadro a seguir estão listados os principais motivos para a permanência como docente da educação infantil e as estratégias utilizadas para superar os desafios.

Quadro 9 - Permanência na docência e estratégia de superação dos desafios.

Motivos para a permanência na docência	Estratégias de superação dos desafios
<ul style="list-style-type: none"> - Estabilidade no funcionalismo público; - Confiança na Rede de Ensino; - Amor e satisfação ao exercício profissional; - Relacionamento com as crianças; - Encantamento pela educação infantil; 	<ul style="list-style-type: none"> - Compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; - Parcerias na construção do plano de aula; - Trocas de experiências entre os pares; - Experiência anterior como estagiária; - Aprendizagens com o próprio exercício profissional (tentativas por erros e acertos); - Boa recepção e apoio na escola; - Pesquisa de práticas pedagógicas (busca individual e independente); - Relacionamento com a direção e/ou coordenação pedagógica; - Criatividade e adaptação das práticas pedagógicas; - Auxílio das estagiárias; - Manter bom relacionamento com as famílias e demonstrar profissionalismo; - Formação continuada; - Observação da prática de outras colegas; - Experiências com crianças em trabalhos anteriores e situações pessoais;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado nos estudos analisados.

É possível concluir, a partir do quadro acima que os motivos que influenciam na decisão pela permanência na docência não estão relacionados a questões salariais, valorização profissional ou possibilidades formativas, mas estão ligados, principalmente, à paixão pela profissão e ao relacionamento afetivo com as crianças. Essa situação nos remete à história de constituição da profissão, discutida por Arce (2001b), em que o amor, a paixão pela profissão e pelas crianças era a única exigência para estar nos espaços educativos com crianças de 0 a 6 anos. Isto acaba “desobrigando” os órgãos competentes de oferecerem uma formação de qualidade, apoio, um plano de carreira atrativo aos docentes e outras questões necessárias ao bom desenvolvimento do trabalho docente nas instituições.

As estratégias listadas para superação dos desafios não fogem muito daquelas já abordadas pelos pesquisadores da área, tais como buscar apoio com os colegas experientes e com a gestão da escola, busca de algum tipo de recurso em experiências anteriores seja com estágios ou no relacionamento com crianças, observação da prática pedagógica de outras

professoras e a participação em formação continuada, seja ela eventos, palestras, cursos e outros. Esse conjunto de estratégias é o que deveria compor, de maneira geral, a estrutura formal de acolhimento às professoras iniciantes, conforme discutimos no capítulo sobre indução docente.

6.2.4 Necessidades das iniciantes

Nesta categoria pretendemos trazer a voz das participantes das pesquisas e indicar suas principais necessidades e sugestões para a fase inicial da docência na educação infantil. As necessidades mais destacadas pelas professoras referem-se à dimensão formativa – conhecimento do desenvolvimento infantil, metodologias e práticas pedagógicas – citaram também que sentem falta da presença de professoras experientes parceiras que possam compartilhar seus conhecimentos e participar do desenvolvimento profissional das iniciantes e sugerem também que tenham espaços para discussão e estudos de casos, além de uma formação diferenciada para os novos docentes. No quadro abaixo estão descritas todas as necessidades formativas elencadas pelas participantes da pesquisa:

Quadro 10 - Necessidades formativas e sugestões das professoras iniciantes.

Formação	Sugestões
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento da legislação e currículo da educação infantil; - Conhecimento de questões burocráticas e administrativas como preenchimento de diário; - Conhecimento de questões pedagógicas da educação infantil como metodologias, processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil; - Conhecimento das deficiências e como atuar com crianças com algum tipo de deficiência; - Participação em cursos, seminários e palestras; - Psicomotricidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Troca de experiências com os professores experientes; - Oportunidade de “experimentar” a profissão primeiramente, para depois efetivamente ser professora; - Grupos de discussão e estudos de casos; - Formação diferenciada para novos docentes; - Possibilitar a participação em programas de mestrado e doutorado; - Reflexão em grupo; - Uma formação que garantisse a troca de experiências sobre a prática; - Fazer um intercâmbio com novas ideias de outras escolas;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado nos estudos analisados.

A partir das questões trazidas pelas profissionais fica evidente que elas querem ser formadas, desejam aprender, atuar da melhor maneira possível visando a qualidade da educação que está sendo oferecida às crianças. Elas sugerem algumas estratégias que possibilitam a aprendizagem da docência, tais como, a troca de experiências, o exercício da

reflexão coletiva e os estudos de casos. Além de demandarem temas específicos da educação infantil, elas querem, acima de tudo, aprender como serem, de fato, professoras.

Segundo L. S. Shulman, a aprendizagem da docência acontece através de dois processos principais: a base de conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico. O primeiro modelo consiste, basicamente, nos vários tipos de saberes que compõem a docência e uma das fontes de conhecimento é a prática que consiste na fonte menos codificada. O processo de raciocínio pedagógico refere-se à forma como estes conhecimentos são relacionados e construídos e uma das estratégias são os processos de reflexão. Sendo assim, tudo o que as professoras citaram consiste basicamente nesse processo de constituição da docência – conhecimento específico da área, saberes da prática, troca de experiências e reflexão.

A sugestão que dou é para ela sempre ir tentando... Eu sei que nosso tempo é curto né, é corrido, mas é buscar novas experiências mesmo com quem já trabalhou, eu assim é... é você aprender com quem está lidando ali né, por que às vezes você lê um livro, você vê uma teoria, mas você não consegue colocar em prática na sala, acho que assim aprender com quem realmente vivenciou, vivência.... Então acho que aprender assim com quem realmente está lidando eu acho que é muito importante e conhecer o currículo por que quando você conhece o currículo, por que se alguém vier te cobrar alguma coisa você fala: “eu estou seguindo o que eu tenho que seguir, agora mais do que isso... (Professora Lara, entrevista 2016) (OLIVEIRA, 2017, p. 163).

Bom, a princípio mesmo, foi a busca de conhecimento, porque se você... para relacionar mesmo a teoria com a prática, porque se você não busca esse conhecimento fica muito mais difícil, né? Então, você trabalhar com crianças e não saber qual é a fase que ela se encontra, como é esse processo de desenvolvimento, fica complicado para o profissional. Porque, às vezes, a gente tem na faculdade, mas quando você chega na realidade é totalmente diferente do que a gente discute, a gente vê, então é a questão mesmo de tentar relacionar a teoria com a prática (Professora 05, entrevistada em: 30/10/2017) (SOUZA, 2018, p. 272).

[...] Então, é o movimento de pesquisa constante, é o movimento de formação, de estudos constantes para dar conta daquilo que a instituição, que as crianças sinalizam como necessidades (Professora 02, entrevistada em: 22/09/2017) (SOUZA, 2018, p. 273).

Destacamos também a necessidade de as professoras participarem de processos formativos visando a ampliação dos conhecimentos sobre aspectos da aprendizagem e desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, a relação teoria e prática e a importância da relação com professoras experientes. A necessidade de conhecimentos específicos relacionados à educação infantil e as discussões sobre teoria e prática denunciam as lacunas deixadas pelos cursos de formação inicial ao tratarem sobre a primeira etapa da educação básica, esta

realidade foi discutida por Gatti (2009). Sobre a busca de auxílio com os professores experientes, como abordamos anteriormente, em geral tende a ser uma relação positiva e fecunda, porém existem relatos que mostram o contrário. Por isso é salutar que exista um profissional experiente específico na escola e formado para acompanhar o início da carreira docente das professoras iniciantes na educação infantil.

6.2.5 Cultura institucional

O trabalho de Barros (2015) discutiu sobre a cultura institucional como um aspecto que também influencia na inserção profissional e no trabalho desenvolvido na educação infantil. Segundo as participantes da pesquisa cada escola adota uma forma diferente de trabalhar, de lidar com as crianças, resolver seus conflitos e superar os desafios. Cada gestão adota uma postura específica, os relacionamentos acontecem de uma determinada forma, o público atendido e o contexto no qual a escola está inserida também formam a cultura institucional, enfim, em cada instituição há um projeto educativo específico. Ao conhecer e reconhecer a cultura própria da escola, algumas professoras podem discordar das propostas pedagógicas e concepções adotadas e entrarem em conflito consigo mesmas e com os pares. Essa situação pode ser observada nos relatos a seguir:

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

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

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

Eu tenho que fazer uma atividade que eu não gostaria, que eu não acho que é certo, mas a escola pede que eu faça daquela forma, que eu monte um trabalho daquela forma que não é a minha forma de pensar, que não vai de acordo com a minha formação. Então, a gente entra muito em conflito quanto ao que é certo pra gente e o que é certo pra escola, em manter o emprego [...] nessa escola que eu tô eu bati muito de frente comigo mesma, eu sofri porque eu achava que as crianças não tinham que ter aquilo, eu achava muito maçante, eu achava que massacrava, mas a escola mandava! Eu era paga pra isso! (P4) (BARROS, 2015, p. 100).

A partir dos depoimentos acima é possível concluir que o conflito se instaurava quando as professoras “confrontavam” aquilo que haviam aprendido na universidade, como por exemplo, a importância do brincar na educação infantil e o tempo dedicado a esta experiência, e aquilo que ocorria na prática cotidiana da escola. Pelo fato de estarem na condição de iniciante, sentiam-se impotentes diante da situação e acabavam aceitando para evitar maiores conflitos.

Nóvoa e Vieira (2017) afirmam que o trabalho docente acontece dentro de um projeto educativo de escola. Há uma dimensão individual na profissão docente, mas também há um encontro com os outros colegas. A docência é construída em diálogo no espaço escolar. Por isso, Gatti et al (2019) defendem uma reflexão coletiva nas instituições, assim a escola fica resistente às pressões externas e os professores podem exercer a dimensão crítica, política e social da docência. “As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos” (NÓVOA, 1992, p. 28).

O que ficou constatado pelo estudo desenvolvido por Barros (2015) é que a cultura institucional de algumas escolas onde as professoras iniciantes trabalhavam dificultavam e estagnavam o trabalho docente destas profissionais. As instituições não davam abertura para novas propostas pedagógicas ou para inovação e aprimoramento. Barros (2015) cita a pesquisadora Silveira (2006) que defende uma postura firme, determinada e convicta das teorias pedagógicas e ideais políticos, por parte das iniciantes, para adotarem práticas diferentes do discurso presente na cultura institucional. Mas, infelizmente, os estudos mostram que a maioria das professoras iniciantes chegam na educação infantil sem convicções teóricas da área e, ainda, queixando de lacunas deixadas pela formação inicial. Mesmo diante dos entraves citados, as participantes da pesquisa encontraram alternativas para exercerem as práticas educativas mais condizentes com as necessidades de desenvolvimento

das crianças, como é possível identificar nos relatos abaixo extraídos da pesquisa de Barros (2015):

Pesquisadora: E eles tiraram a brinquedoteca?

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

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

Aí eu modifico. Ele achou o porquinho diferente? em vez dele riscar, então vamos pelo menos pintar, **porque** assim ele trabalha a coordenação motora fina, **sabe?! [...]** E eu já levei bronca por fazer diferente, **mas é porque antes eu colocava um objetivo na atividade que eu não via! E isso é conflitante!** Isso é difícil! Explicar o meu ponto de vista para coordenadora. (P4) (BARROS, 2015, p. 103).

As professoras nomeadas como P1 e P2 estavam indo contra as normas da escola que defendiam uma educação infantil mais “escolarizante” com mais tempo dentro da sala de atividades e menos experiências brincantes nos espaços externos. A estratégia usada por elas foi propor brincadeiras dentro da sala e levar as crianças ao parque nos momentos que ele estava vazio. A professora nomeada como P4 questionava as atividades padronizadas e a alternativa encontrada por ela foi dar às crianças a oportunidade de efetuar uma pintura.

Dessa forma, as profissionais podem, aos poucos, ir modificando o ambiente e a cultura institucional. Conforme Nóvoa (1992) a formação docente pode desempenhar um papel fundamental na construção de uma nova profissionalidade docente, fazendo emergir uma nova cultura institucional.

6.2.6 Formação Docente

Nesta categoria iremos abordar aspectos trazidos pelas participantes dos estudos e relacionados à formação inicial e os conteúdos específicos para atuação na educação infantil, a influência do estágio no início da carreira docente e questões ligadas à formação continuada.

As professoras participantes das pesquisas relataram que as redes de ensino oferecem opções formativas como cursos, palestras e seminários, porém a maioria deles não tem relação com as situações vivenciadas por elas no cotidiano da escola. As temáticas normalmente são genéricas. Além das reuniões pedagógicas, porém estes momentos não são voltados especificamente para as iniciantes. Elas ainda relatam que durante as reuniões pedagógicas sentem falta de uma abordagem mais profunda e reflexiva sobre as situações que ocorrem em

sala, normalmente a coordenação se fixa muito nas questões burocráticas e administrativas, deixando a questão pedagógica em segundo plano.

Muitas professoras ao relatarem sobre sua experiência na formação inicial afirmam que do ponto de vista teórico ela trouxe fundamentação e direção para as ações, porém sentiram falta de uma proximidade maior com as realidades das instituições de educação infantil e, ainda, dos temas específicos desta etapa da educação básica. A fim de sanar essa problemática, é urgente que as universidades, os centros de formação docente se aproximem das escolas, principalmente da realidade da educação infantil, sem criar uma relação de hierarquização, mas que juntos construam um novo espaço formativo, conforme defende Nóvoa (2017a, p. 1116) que seja criada “uma casa comum da formação e profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e profissão”. Não se trata de levar a universidade até a escola e nem de uma “glorificação da prática”, mas seria um terceiro lugar onde o diálogo pudesse reforçar a “presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (NÓVOA, 2017a, P.1116).

Algumas professoras compreendem o momento de troca entre os pares como uma oportunidade formativa, como é possível ver no relato abaixo extraído da pesquisa de Godeguez (2016):

Quando eu ingressei na Rede tinha muitos cursos. Agora estou sentindo um pouco de falta, pois, antigamente, tinha muitas ações de capacitação dos educadores, e agora só tem as oficinas. Então as capacitações por ano, que eram muito valiosas, nós trocávamos bastante com as professoras do mesmo ano/ciclo, nós conversávamos muito, trocávamos atividades. Era uma troca bem rica. Agora, como não tem os grupos, só há oficinas. Então, eu sinto um pouco de falta disso. (Fernanda) (GODEGUEZ, 2016, p. 85).

Nóvoa (1995) defende que a formação docente aconteça no espaço escolar, visto que as relações entre os colegas docentes e as situações vividas no cotidiano da instituição são potencialmente formativas se articuladas a reflexões e teorias. A formação continuada não se reduz a treinamentos ou capacitações, mas deve envolver as demandas da prática docente. Quando questionadas sobre as prioridades formativas muitas docentes evidenciaram a necessidade de formação continuada, destacamos uma das falas pelo fato de sugerir justamente o que Nóvoa (1995) discute. "O que eu sinto que é necessário é da formação continuada. [...] Do espaço de formação dentro do seu horário de trabalho ou ter uma carga horária possível de fazer uma formação continuada" (Professora 01, entrevistada em: 14/09/2017) (SOUZA, 2018, p. 284).

6.2.7 Trabalho docente na educação infantil

Trataremos, nesta categoria, da visão que as professoras têm acerca das especificidades do exercício da docência na educação infantil e a influência deste aspecto no processo de inserção profissional. As participantes dos estudos compreendem que o trabalho nesta etapa da educação básica possui dimensões específicas relacionadas à etapa de desenvolvimento das crianças, às demandas afetivas e de cuidados em geral e à necessidade de uma maior proximidade com as famílias. Elas trazem compreensões importantes sobre o trabalho com as crianças, porém enfatizam que não se sentem preparadas adequadamente para atuarem em uma fase tão importante da educação, principalmente do ponto de vista da prática docente.

[...] Eu acho a Educação Infantil elementar para a criança, para o seu desenvolvimento, para todos os aspectos possíveis e imagináveis.
[...] é elementar para ela ter esse convívio de brincadeira com as outras crianças também. (P1) Eu acho que a Educação Infantil tem que ter mesmo os objetivos muito claros. Não é um lugar só de recreação e nem só conteudista. Eu acho que é uma educação como um todo. Ela tem que envolver um desenvolvimento global da criança [...]. (P2) Na Educação Infantil a gente vai construir as bases para a formação do cidadão, né?! Vai ensinar as regras, a viver em sociedade num primeiro momento [...]. Eu levo a fala da professora [aponta para as salas de aula da FFCLRP, fazendo referência à docente do curso de Pedagogia] que é a fase MAIS IMPORTANTE da vida de um ser humano, a Educação Infantil (BARROS, 2015, p. 75).

Os relatos das participantes demonstram a concepção de educação infantil trazida por elas. Concebem essa etapa como uma fase para formar cidadãos através de uma educação integral que considere a dimensão pessoal, social, física e afetiva da criança.

Um ponto de destaque dos relatos de algumas professoras refere-se ao lugar atribuído às crianças na educação infantil e todo o seu contexto. As participantes colocam as crianças como o centro do planejamento, práticas e do trabalho pedagógico em geral.

Eu acho que as crianças precisam desse espaço de convivência com outras crianças desde cedo [...]. Eu acho que elas precisam lidar com seus pais, interagir, fazer descobertas desde muito pequenas, por isso que eu acho que é MUITO importante e isso tem que ser BEM planejado, tem que ser feito por um profissional da área. (P2)
É importantíssimo, eu acho. Criança merece o melhor: professores bem formados, professores engajados, salas de qualidade, gestão de qualidade, parceria família-escola para trabalhar. (P3) (BARROS, 2015, p. 78).

Uma formação docente de qualidade, ambientes bem estruturados, práticas bem planejadas e tudo aquilo que atribua qualidade às experiências vivenciadas na educação infantil, devem acontecer em vista das crianças. Isso reflete também a concepção de criança como protagonista, produtora de cultura e cidadã.

A partir disso, podemos inferir que as iniciantes chegam às escolas com importantes teorias e concepções que devem fundamentar as práticas com as crianças, entretanto, muitas vezes, observam que as práticas desenvolvidas na instituição não atribuem o devido protagonismo às crianças e não consideram, de fato, suas opiniões, sentimentos, ideias e desejos. Sendo assim, as professoras principiantes têm duas opções ou enfrentam a cultura institucional e se mantêm firmes em suas concepções, apesar da insegurança própria do início da carreira docente ou elas podem “escolher” aderir às ações desenvolvidas pelas escolas já que “é assim mesmo” e que “todo mundo faz assim”, dessa forma elas podem ser aceitas pelo grupo.

Outra compreensão acerca do trabalho docente na educação infantil consiste na ideia de que ele é mais desafiador do que o trabalho desenvolvido no ensino fundamental. Porém, essa concepção foi construída, por uma professora, durante a atuação na educação infantil, inicialmente ela tinha uma ideia de que no fundamental se ensina mais conteúdos e na educação infantil a atuação seria “mais tranquila” por não ter conteúdos a serem ensinados. Por acreditar que a atuação seria mais tranquila, escolheu atuar nesta etapa, como podemos ver no relato abaixo:

Hoje eu acho ele [trabalho docente na EI] muito mais desafiador do que eu achava antes. Eu achava que, assim, era mais fácil às vezes de trabalhar na EI e menos desafiador do que no EF. Talvez a gente vê o EF como mais conteudista e aí pensa ‘Ah na EI tudo é mais tranquilo’, e NÃO é! Porque envolve um momento em que eles estão estabelecendo relações muito mais intensamente. (P2) (BARROS, 2015, p. 117).

Se pensarmos que as escolas de educação infantil têm o importante papel de oportunizar às crianças o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, em sua dimensão mais avançada – o saber sistematizado e cientificamente fundamentado, articulando aos saberes e culturas infantis e respeitando os direitos fundamentais das crianças, concluímos que a educação infantil é tão desafiante quanto o ensino fundamental, cada qual em suas especificidades. Visto que a ação docente na primeira etapa da educação básica precisa ser intencionalmente organizada para alcançar os objetivos específicos desta fase (ARCE; MARTINS, 2013).

A complexidade da educação infantil é dada pela junção de alguns fatores como a história de constituição dessa etapa, as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 5 anos e também pela falta de clareza em relação à identidade da educação infantil. Kishimoto (2002) aponta que as professoras vivem um dilema no trabalho com as crianças entre antecipar questões próprias do ensino fundamental I e adotar posturas assistencialistas. Isto se deve à falta de clareza sobre a identidade da área que é relativamente recente.

Diante desse contexto, acreditamos que a professora iniciante na educação infantil necessita ser acolhida e acompanhada por profissionais que tenham práticas condizentes com a identidade da etapa da educação infantil, possibilitando que os desafios sejam amenizados e os saberes da prática possam auxiliar as docentes no processo de desenvolvimento profissional.

6.2.8 Acompanhamento

Dentre os nove estudos analisados, apenas o trabalho de Godeguez (2016) estudou as influências de um programa de desenvolvimento profissional na inserção à docência na educação infantil. A autora pesquisou sobre o Programa Mesa Educadora na prefeitura de São Caetano do Sul. O objetivo do programa é favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes, a partir do compartilhamento das suas experiências no cotidiano escolar.

O Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância não foi instituído com o objetivo de formar somente os professores iniciantes, entretanto a pesquisadora optou por fazer um recorte e investigar a visão de professores iniciantes acerca das contribuições que o Programa trouxe para o aprimoramento das práticas em sala. Ele chegou a São Caetano do Sul entre 2008 e 2010 e foi oferecido à prefeitura para apoiar a formação docente dos profissionais com atuação na educação infantil.

A proposta do Programa era desenvolver três principais ações: o ciclo inicial de formação dos profissionais das instituições de educação infantil, ciclo de formação continuada da mesa educadora e espaço aberto da mesa educadora. A primeira ação acontecia durante um ano e tinha duração de 200h divididas em 120h presenciais e 80 de projetos complementares, envolvendo experiências culturais, por exemplo.

A cada ano forma-se 1 ou mais grupos de até 40 pessoas cada. Todos os profissionais envolvidos nas escolas podem participar das atividades da Mesa Educadora, tais como diretores, coordenadores, professores, merendeiras, vigilantes, auxiliares administrativos, pedagógicos, entre outros (GODEGUEZ, 2016, p. 62).

A partir do segundo ano são oferecidas formações como seminários e eventos culturais, o coordenador técnico fica responsável por articular as ações. E o espaço aberto da mesa educadora é um local com diversos tipos de materiais como livros, fantoches, brinquedos e jogos que ficam disponíveis para empréstimo, além do espaço servir também para reuniões de planejamento.

Ao serem questionadas sobre as principais motivações para participação no Programa, as professoras iniciantes e participantes da pesquisa afirmaram que foi a oportunidade de tratarem sobre temas específicos do trabalho na educação infantil, a troca de experiências e também um ganho financeiro.

O primeiro foi pelo fato de ser um programa bem voltado à Educação Infantil. Quando veio a proposta, disseram que trabalhariam muito de forma lúdica, trazendo palestras, vivências próprias para a Educação Infantil e isso me interessou. Foi também por conta do enquadramento, pois é um curso que dura o ano inteiro e então para pontuar é uma boa opção, ao unir o útil ao agradável. Foi bem produtiva a participação na Mesa Educadora. (Tatiana)

Inicialmente, [decidi participar] pela quantidade de pontos que o curso daria para enquadramento, e também para ter mais propriedade ao lecionar, porque esse curso foi bem voltado à troca de experiências e aprendizagem. Ideias novas para atividades. [...] As ações contribuíram bastante na questão de trabalho com música, brincadeiras e na parte de artes [...] Me ajudaram a ter uma maior facilidade para desenvolver algumas atividades com as crianças. (Érica) (GODEGUEZ, 2016, p. 88)

Uma motivação muito enfatizada pelas professoras foi a possibilidade de conhecerem novas estratégias e construir um repertório pedagógico para atuação com as crianças. Elas destacaram as contribuições com um caráter mais “prático” e, também, por não se tratar de um curso fechado, mas contar com espaços para trocas de experiências.

[...] é uma proposta diferenciada, o grupo Gerdau auxilia a prefeitura, dá subsídios e são atividades bacanas para acrescentar nas aulas, porque, de uma forma ou outra, são oficinas e então, o aprendizado, a troca é muito rica, e quanto ao Programa Mesa Educadora, eu até gostaria de participar uma segunda vez, porque nunca são as mesmas atividades. Então, foi um ano muito bom, eu gostei bastante porque era bem dinâmico, aprendi bastante com as propostas da Mesa. [...] Tinha contadora de histórias, então, era interessante a entonação em que ela contava, ela trazia objetos diferentes durante a narração das histórias e isso eu aprendi um pouco. Então, toda vez em que conto uma história eu sempre trago um objeto para as crianças manusearem, mudo a entonação da voz, etc. Então, acho que foi uma oficina que eu gostei bastante: contadora de histórias. (Fernanda)

Resolvi participar por ter ouvido falar da boa fama do curso, por não ser sobre uma rotina e educação engessada, por respeitar a criança, por ser um curso mais livre, com espaço para trocas de experiências. [...] Todos os

encontros foram produtivos, devido ao espaço para trocas de experiências. (Paula) (GODEGUEZ, 2016, p. 89)

Os encontros do Programa Mesa Educadora não aconteciam no espaço físico da escola, porém tratava sobre o contexto do trabalho cotidiano nas instituições educativas, esse era um dos aspectos que mais envolviam e motivavam as docentes a participarem. Cruz (2010) defende que as formações das professoras da educação infantil tenham estreita relação com o contexto da prática docente. É preciso reconhecer a prática como uma fonte de conhecimento.

Colocamos em destaque os aspectos tratados sobre a dimensão do acompanhamento para mostrar as consequências positivas que uma formação em contexto e um acompanhamento no início da carreira podem gerar. Outro ponto importante abordado pelo estudo é o apoio dado pela coordenadora do programa às iniciantes. As professoras sempre recorriam a ela diante de alguma situação desafiante ou outras demandas profissionais e obtinham retorno.

7 SÍNTESE E PROPOSIÇÕES

Os trabalhos analisados trouxeram aspectos importantes que contribuem para a ampliação do entendimento acerca da situação das professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil e da realidade das escolas. Retomaremos os principais aspectos levantados pelas pesquisas e a partir deles traçaremos alguns caminhos possíveis para o acolhimento, formação e acompanhamento da professora principiante na primeira etapa da educação básica.

A importância da equipe gestora da escola ficou evidente nos relatos das participantes. As iniciantes que tiveram algum tipo de apoio, seja da coordenação pedagógica ou direção da instituição, demonstraram não se sentirem tão solitárias e os desafios foram superados mais facilmente. Entretanto, as profissionais sinalizaram que o aspecto pedagógico foi pouco abordado pela gestão durante a inserção destas professoras.

Sabemos que os diversos dilemas e desafios pelos quais a escola passa atualmente, na maioria das vezes, impossibilitam a coordenação e direção de executarem, de maneira exitosa, seus papéis. A gestão é uma das peças chaves do quebra-cabeça que se constitui o início da carreira docente hoje. Porém, ela depende que outras instâncias da educação também estejam funcionando de maneira adequada, como por exemplo, o quadro de funcionários ativos e substitutos da instituição, o apoio e assessoria oferecidos pela rede de ensino na qual a escola se integra e outros aspectos. Dizemos isso, pois não temos a intenção de apontar culpados. A educação faz parte de um sistema que é regido por várias engrenagens e quando há falhas em

uma delas é possível sentir a lentidão em todo o sistema. Portanto, antes de dar continuidade, ressaltamos a importância de políticas públicas que possibilitem o bom funcionamento das instituições de educação infantil nas dimensões estruturais, formativas, salariais e organizacionais.

O segundo aspecto indicado pelos estudos como sendo importante no início da carreira docente são as relações de apoio e trocas de experiências estabelecidas entre professoras iniciantes e experientes. Na maioria dos casos, esta relação foi um apoio importante para amenizar as inseguranças e desafios do início da carreira, porém esta relação também foi fonte de situações dilemáticas e complexas para as iniciantes. Por isso, alguns autores defendem a formação de professores mentores que fiquem responsáveis pelo acompanhamento dos principiantes.

O fato de existir um apoio eficaz por parte da gestão e de colegas experientes na docência, ameniza o trabalho solitário que é exercido no magistério e que foi citado por muitas participantes dos estudos como um aspecto que atrapalha o desenvolvimento profissional na docência. A solidão no exercício profissional, principalmente na fase inicial da docência pode colaborar para o aumento nos índices de adoecimento e abandono da carreira.

Em relação ao acolhimento, foi possível identificar que nenhum estudo apresentou uma estratégia formal para acolher as iniciantes/ingressantes. As professoras foram acolhidas de maneira informal e receberam, na maioria dos casos, orientações de natureza normativa e burocrática. A maior fonte de insegurança indicada pelas professoras é na dimensão pedagógica, no trabalho com as crianças, relacionamento com as famílias e manejo de turma.

Outra questão importante foi a discussão sobre a influência da cultura institucional no processo de inserção à docência. Considerando que a fase inicial da carreira docente é essencial no estabelecimento das práticas pedagógicas ao longo da trajetória profissional (TARDIF, 2002) e que, muitas vezes, o professor iniciante adentra uma escola onde as práticas exercidas não são muito condizentes com as teorias que fundamentam a educação infantil ou com as orientações dos documentos oficiais, podemos afirmar que isso poderia ser danoso à sua trajetória. Por isso, a importância de envolvermos o coletivo da instituição nas ações formativas e promover momentos de reflexão em equipe.

Os trabalhos também discutiram acerca da influência que a qualidade da formação inicial exerce no processo de inserção na carreira docente. Um aspecto muito abordado nos relatos das participantes é a sensação de não estar devidamente preparada para atuar na educação infantil, relatam que tiveram uma base teórica importante, porém não sentem segurança em aplicar estes fundamentos na prática. Conforme Gatti e Barreto (2009) no

currículo da pedagogia há um predomínio maior de referenciais teóricos e poucas associações com a prática. Ou seja, uma “maior preocupação com o oferecimento de subsídios da sociologia e da psicologia que podem contribuir para maior compreensão e contextualização dos problemas do trabalho nessas modalidades de ensino, mas param por aí” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 122).

Diante do exposto, apresentamos algumas proposições baseadas no cenário trazido pelos estudos, nas experiências de indução em outros países e nas pesquisas sobre o tema. Não pretendemos trazer soluções mágicas para todos os desafios da educação brasileira, mas sim iluminar alguns possíveis caminhos para amenizar as situações desafiantes e construir estratégias para superá-las. Nóvoa (2017a, p. 1111) afirma que “A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”.

7.1 Algumas proposições

Nóvoa (2017a) defende a criação de comunidades profissionais docentes que consiste em um novo espaço formativo estabelecido em conjunto entre a universidade e escolas. Não se trata apenas da ideia de uma mera aproximação entre o espaço universitário e as instituições de educação básica, mas consiste na criação de um espaço comum de formação. Ele atribui quatro características desse novo lugar, a partir de experiências das escolas superiores de educação da França e de algumas propostas formuladas por Kenneth Zeichner (2010b), com alguns avanços incluídos por Antonio Nóvoa. As características são as seguintes: casa comum da formação e profissão, lugar de entrelaçamentos, encontros e ação pública.

A primeira condição desse novo lugar é que ele seja uma ligação e articulação entre a universidade, escolas e políticas públicas. “não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos.” (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015 apud NÓVOA, 2017a, p. 1117). Muito mais do que a tradicional relação universidade-escola, é preciso que estas duas instituições estejam entrelaçadas e que a construção do conhecimento ocorra de forma colaborativa, dando igual dignidade a todos os sujeitos que intervêm nos processos formativos.

Este “lugar comum” também precisa ser um espaço de ação pública com a presença da sociedade e comunidades locais. Segundo Nóvoa (2017a, p. 1117) “Não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação”.

A partir das contribuições trazidas pelo autor e inspirados nos estudos e nas iniciativas de formação docente com foco nos processos de indução de professores iniciantes realizadas pelo Grupo de Pesquisa sobre Formação docente e práticas pedagógicas – FORPEDI/UFLA em parceria com docentes e equipe pedagógica e gestora de uma rede municipal do Sul de Minas Gerais, acreditamos que o primeiro passo a ser seguido na direção do estabelecimento de práticas de acompanhamento às professoras iniciantes na educação infantil, seja esta articulação entre a universidade e escolas no intuito de firmarem espaços formativos a partir do diálogo e respeito mútuos. Inicialmente, é importante sensibilizar a gestão educacional das redes de ensino para que compreendam a proposta e sua importância para a docência e sociedade em geral.

Tendo estabelecido o contato e parceria com a equipe gestora da rede, a próxima etapa é organizar momentos de diálogos reflexivos e formativos em que representantes da direção e coordenação pedagógica das escolas participem. Os estudos analisados nesta pesquisa mostram que a gestão é parte fundamental no início da carreira docente. É com eles que ocorre, na maioria das vezes, o primeiro contato com os iniciantes/ingressantes nas instituições, além de também serem responsáveis pelo processo formativo destes profissionais.

O objetivo dos encontros é possibilitar às professoras, atualmente diretoras ou coordenadoras pedagógicas, retomarem e fazer memória de sua trajetória profissional e tomarem consciência da tamanha importância do início da carreira docente e da necessidade de acolher, formar e acompanhar as docentes iniciantes na educação infantil. Para isso, a proposta é que os encontros não tratem sobre os modos de fazer e sim sobre as concepções, valores e posturas, possibilitando às profissionais que se dêem conta dos papéis que tem assumido no ambiente profissional e tomem consciência dos pontos de mudança necessários (CRUZ, 2010). Sendo assim, é preciso utilizar estratégias que fomentem a realização da reflexão individual e coletiva.

Os estudos evidenciaram que é importante formar um professor experiente para que acompanhe o docente iniciante em seu processo de inserção na carreira. Ambrosetti et al (2020, p. 7), discutem sobre os formadores de professores e segundo as autoras, todas as redes de ensino possuem a figura do formador que pode assumir diferentes nomenclaturas como “supervisor escolar, supervisor de ensino, coordenador pedagógico, professor coordenador, orientador pedagógico, orientador de escola etc”. No entanto, ocorre em muitas situações, como demonstrado pelos estudos aqui analisados que este profissional acaba não exercendo o seu papel formativo durante o início da carreira docente dos professores iniciantes seja por falta de “tempo, condições e orientação para esta tarefa” (AMBROSETTI et al, 2020, p. 9).

Desse modo, torna-se pertinente a presença de um formador que não é reconhecido como tal e nem ocupa uma função específica para isso, mas é reconhecido pelos professores iniciantes como uma figura importante durante seu processo de inserção que consiste no docente experiente. Marcelo e Vaillant (2017) sinalizam que nos países da América Latina onde existem processos de indução sistematizados, a presença deste formador “informal” é institucionalizada com a denominação de mentor que consiste em um professor experiente com notável saber e formação específica para exercer a função de formador, acompanhando e apoiando os professores iniciantes.

Nessa perspectiva, destacamos a importância de selecionar os professores e professoras experientes que ficarão responsáveis por exercer o papel de formadores dos (as) iniciantes e que eles (as) obtenham formação específica para tal. É importante ressaltar, mais uma vez, que esta formação não deve pretender ensinar meramente técnicas e/ou métodos, mas deve partir dos saberes e experiências já construídas pelos docentes, favorecendo processos reflexivos baseados no diálogo e respeito mútuos.

Considerando que uma das queixas apresentadas pelas professoras iniciantes dos estudos refere-se à falta de tempo para participarem de formações, devido à carga de trabalho escolar, é importante que as escolas e redes de ensino organizem e possibilitem tempos e espaços para que as professoras possam participar de reflexões coletivas em seu próprio ambiente de trabalho, tendo os professores mentores como apoiadores e promotores deste momento formativo. Sabemos que é difícil organizar momentos em que todos os docentes da instituição estejam presentes ao mesmo tempo, mas é possível pensar em duplas ou trios, por exemplo, partindo de demandas específicas dos grupos. Seria importante que, pelo menos, uma vez durante o mês, o coletivo da escola se reunisse para compartilhar suas reflexões e, desse modo ir modificando, aos poucos, a cultura institucional.

As professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil seriam acolhidas e acompanhadas pela gestão e professoras mentoras, conforme explicitado acima. Mas todo o coletivo da escola deve também participar dos encontros, a partir das necessidades formativas do grupo, dessa forma seria possível influenciar de alguma forma na cultura institucional da escola.

Uma das possibilidades de melhorias formativas, no início da carreira docente, sugeridas pelas professoras participantes da pesquisa de Ferreira (2016) foi a realização de estudos de casos, conforme destacamos no trecho abaixo:

- Estagio supervisionado pelo professor regente;
- Psicomotricidade;
- Conteúdos voltados para a realidade da rede;
- Troca de vivências;
- Grupos de discussões e estudos de casos;
- Formação diferenciada para novos docentes;
- Inserir os docentes nas formações: mestrado e doutorado;
- Uma formação que garantisse a troca de experiência sobre a prática. Uma reflexão em grupo;
- Aprender a intervir mais em matemática para melhorar a prática;
- Lidar com a dificuldade da criança;
- Fazer um intercâmbio com novas ideias de outras escolas;
- Falta treinamento para direcionar a pratica no início (FERREIRA, 2016, p. 86).

Ao se referir aos estudos de casos, provavelmente, as professoras buscaram referências em outras profissões como na medicina, por exemplo, onde ocorre o estudo e análise de casos clínicos entre médicos experientes e residentes, com o objetivo de abarcarem os conhecimentos da prática e construïrem um repertório com diferentes estratégias possíveis diante dos casos. Na docência, ainda são incipientes as iniciativas de realizar análises coletivas de casos ocorridos no contexto da escola como uma estratégia formativa. Mas esta “cultura profissional”, por assim dizer, pode ser superada a partir do conhecimento e compreensão de uma estratégia formativa e investigativa que vem sendo estudada nos últimos anos: os casos de ensino.

Nessa perspectiva, trataremos a partir de agora dos casos de ensino como uma possibilidade formativa e investigativa no contexto da formação docente e que, neste caso, pode ser usada tanto na formação dos mentores quanto no acompanhamento das professoras iniciantes, auxiliando-as no processo de desenvolvimento profissional. Essa estratégia permite que os saberes da experiência sejam organizados e sistematizados, possibilitando assim que a docência na educação infantil alcance um caráter mais “profissional” e com uma identidade mais delineada.

7.1.1 Casos de ensino como estratégia de indução docente na educação infantil

O caso de ensino é entendido “como um instrumento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no processo de formação de professores” (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 72). O uso dessa estratégia permite ao docente a reflexão sobre sua prática, a análise e interpretação dos dilemas enfrentados no contexto da escola e sala de aula.

Segundo Shulman (2002) o que define um caso de ensino é a descrição de uma situação com um grau de tensão que precisa ser aliviada e que possa ser analisada e estruturada a partir de diferentes perspectivas. É importante também que o (a) professor (a) envolvido na situação expresse seus sentimentos e pensamentos. Merseth (1996) cita três diferentes objetivos pelos quais os casos de ensino podem ser usados: “como exemplos; como oportunidades para praticar a tomada de decisões e a resolução de problemas práticos; como estímulo à reflexão pessoal” (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 74).

Um caso de ensino não é apenas uma narrativa sobre um fato, mas existe intenção e acaso ao narrar experiências vividas e ele tem consequências, pois é possível aprender com as reflexões que ocorrem a partir dos elementos trazidos. Assim, segundo Shulman (1996) citado

por Mizukami (2004) um caso de ensino apresenta, pelo menos, quatro características: intenção, possibilidade, julgamento e reflexão.

A intenção consiste na existência de um propósito, a possibilidade está relacionada ao acaso que ocorre quando um plano é interrompido por uma situação inesperada. Diante da surpresa é necessário realizar julgamentos já que não é possível encontrar respostas para a situação. A reflexão ocorre ao analisar as consequências da atitude tomada, orientada pelo julgamento e aprendizagem, assim é possível desenvolver uma base para um novo plano, corroborando com o processo de desenvolvimento do raciocínio pedagógico acerca do ato de ensinar

Lee Shulman (1996) destaca quatro princípios que justificam a eficiência dos casos de ensino em programas de formação docente como uma estratégia que proporciona uma aprendizagem efetiva, significativa e duradoura. São denominados de atividade, reflexão, colaboração e formação de uma comunidade ou cultura de apoio.

Construir processos de ensino e aprendizagem a partir do uso de casos de ensino é complexo. Os sujeitos são colocados em uma posição ativa, abrindo espaço para a imprevisibilidade ao permitir que investiguem e explorem suas opções. As direções que as discussões tomarão também são mais difíceis de serem antecipadas, visto que os casos impulsionam o estabelecimento de relações entre as situações narradas e aquelas vivenciadas no cotidiano, gerando processos reflexivos. O modo colaborativo de organização oferece mais voz ao aprendiz e reduz o “poder” docente, contribuindo também para um ensino complexo e imprevisível. Nesse contexto de incertezas e distribuição de poderes, é necessário que exista uma cultura de apoio, assim, todos os seus membros ficam expostos aos mesmos riscos.

A fim de justificar e fundamentar sua defesa em relação ao uso de casos de ensino no desenvolvimento profissional da docência, o pesquisador aborda algumas características que fazem as profissões serem consideradas como tal. Segundo ele, o uso do método de casos poderia resolver dois grandes problemas da nossa profissão: aprendizagem pela prática e a aproximação entre teoria e prática (universidade e escola).

De acordo com Shulman (1996) a primeira característica é a meta, toda profissão tem o objetivo de desenvolver serviços que envolvem responsabilidades técnicas, morais e propósitos sociais. Por isso, os profissionais usam conhecimentos, técnicas e habilidades que não estão disponíveis em todas as pessoas, mas em um determinado grupo que já aprendeu a profissão. A segunda característica é a prática que está fundamentada em conhecimentos que são criados e transformados em diversas instituições.

De acordo com Shulman (1996) outra característica é o fato de que os conhecimentos profissionais só se efetivam quando são utilizados na prática e contextos específicos. A quarta característica é a questão da aplicação. A profissão não é um simples meio de se aplicar a teoria na prática, mas existe um julgamento que leva em consideração aspectos técnicos e morais para a aplicabilidade. O quinto aspecto consiste no processo de aprendizagem que ocorre durante o exercício profissional. O conhecimento acadêmico é importante e necessário, mas não é suficiente. A última característica refere-se ao caráter público e comunitário das profissões. Fala-se do profissional, pertencente à profissão com conhecimentos específicos a ela. Assim, somente os membros de determinada profissão podem avaliar e falar sobre os conhecimentos próprios daquela comunidade.

Um desafio comum enfrentado pelos profissionais que querem aprender pela experiência é a dificuldade em encontrar estratégias que mantenham as memórias das experiências registradas, de modo que possam ser utilizadas em processos analíticos e reflexivos. Os casos seriam uma forma de analisar as experiências e, portanto, uma estratégia para auxiliar os docentes a aglutinar suas práticas em unidades que favoreçam a reflexão. Poderiam se tornar um meio de aprendizagem individual e coletiva, visto que a comunidade de professores poderia armazenar, trocar e organizar seus conhecimentos.

Segundo o pesquisador Shulman (1996) muitas profissões já organizam seus conhecimentos em uma espécie de casos, tanto para documentar a prática quanto para organizar o ensino.

Outras profissões criaram formas de acumular e compartilhar conhecimentos: médicos podem recorrer a uma literatura de casos documentados para analisar tentativas e descobertas de outros médicos no tratamento de doenças específicas; advogados podem analisar o modo como as leis foram interpretadas em casos específicos que já foram julgados e documentados (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 120).

Na educação brasileira, não é possível encontrar facilmente uma literatura específica contendo casos de ensino construídos por professores e professoras e que possam ser analisados e sirvam de referência para o trabalho (NONO; MIZUKAMI, 2002).

Existem três desafios existentes nos processos formativos da docência, conforme Lee Shulman (2004) são eles: amnésia ou esquecimento daquilo que foi aprendido, compreensão ilusória os professores e professoras achavam que haviam entendido, e, por último, a falta de uso daquilo que foi aprendido, ou seja, o conhecimento adquirido não é factível. A superação desses desafios se dá pelos princípios que fundamentam o método de casos e que já foram citados aqui: atividade, reflexão, colaboração e comunidade. Ao escrever ou analisar um caso,

o docente se torna protagonista da sua compreensão. As experiências vividas são transformadas em narrativas compartilhadas, gerando a necessidade de debate, discussão e deliberação, oportunizando a construção de comunidades de aprendizagem.

Os casos são estratégias formativas importantes para o enfrentamento da amnésia, compreensão ilusória e idéias inertes. Sob a forma de protótipos (ao exemplificarem princípios teóricos), precedentes (ao capturarem e comunicarem princípios da prática ou máximas) ou parábolas (ao apresentarem normas ou valores), os casos são ferramentas promissoras em processos formativos da docência (MIZUKAMI, 2004, p. 46).

Em relação à estruturação dos casos de ensino, o autor cita algumas partes essenciais que devem constar na escrita. Primeiramente, é preciso apresentar o contexto da sala de aula e dos estudantes, explicitando também os objetivos, planos e sonhos para determinado conteúdo ou curso e abordar o conteúdo que será aprendido de forma crítica. Em seguida, é preciso descrever aquilo que realmente aconteceu, inclusive os desafios que não estavam previstos. Nesse momento, é importante detalhar os diálogos e interações ocorridos em sala, finalizando com uma situação dilemática que não foi resolvida.

Em seguida, é preciso descrever as ações que foram tomadas para aliviar a tensão, é o momento da resolução. Partindo da reflexão por meio da qual é possível compreender o caminho seguido pelo docente. A descrição da situação desafiadora e das ações que foram tomadas para superá-la é essencial no caso de ensino. “A essência do caso reside no problema, na surpresa ou na falha. E é precisamente por isso que é considerado educativo. Requer análise, atribuição de significados e exige respostas quer improvisadas quer deliberadas aos problemas” (MIZUKAMI, 2004, p. 47).

A autora Judith. H. Shulman (2002) descreve alguns aspectos necessários que devem ser levados em consideração em formações ou discussões mediadas por casos de ensino. Primeiramente, o caso precisa ser relevante, ou seja, conter todas as características citadas acima. É importante que tenha um propósito claro, um mediador que investiga e desafia os pensamentos dos professores durante a análise do caso e uma oportunidade de enxergar o caso específico como integrante de uma classe maior com dilemas que surgem com frequência no contexto da sala de aula.

O estudo dos casos de ensino em situações de formação visa fomentar e provocar a reflexão, incentivando os (as) professores (as) iniciantes a desenvolverem um processo de análise e interpretação de sua ação docente e dos desafios enfrentados por eles no contexto da escola e sala de aula e, a partir desse processo reflexivo, tomem consciência das mudanças

necessárias e alterem sua prática. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática (FREIRE, 1996).

Com o objetivo de sintetizar e ilustrar melhor a definição, uso, metodologia e potencialidades do caso de ensino, segue abaixo o quadro que foi publicado no livro Professores do Brasil: novos cenários do Brasil (GATTI et al, 2019). No quadro original, além do caso de ensino, as autoras apresentam as características de outros dispositivos formativos, porém nos fixaremos na estratégia que estamos tratando: casos de ensino.

Quadro 11 - Síntese de aspectos relacionados a casos de ensino.

Casos de Ensino			
Definição	Uso	Metodologia	Potencialidades
É um documento descritivo que pode ser formulado com episódios escolares reais que possibilitem a articulação entre teoria e prática e a reflexão das teorias pessoais de/sobre o ensino.	Empregados na formação inicial e continuada de professores, bem como no ensino presencial e a distância, abordando temáticas gerais e específicas.	A elaboração de casos de ensino por professores normalmente prevê dois momentos: no primeiro, os docentes examinam casos existentes para que possam compreender o que é um caso de ensino; e, posteriormente, uma série de atividades orienta a elaboração de casos pelos próprios docentes. Em um momento final, os casos elaborados são discutidos entre os professores. A análise de casos pode se dar individualmente ou em pequenos grupos e, em seguida, serem discutidas em grupos maiores.	<ul style="list-style-type: none"> - A revisão de concepções e de teorias pessoais; - A interação entre pares; - A realização de processos reflexivos sobre a prática; - A compreensão da relação entre a teoria e a prática, podendo observar as contradições existentes; - O estudo de variadas temáticas relacionadas com diversas áreas de conhecimento; - O exercício de processos de análise, resolução de problemas, tomadas de decisões próprias da atividade profissional docente; - O desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecer eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação; - O desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico.

Fonte: Gatti et al, 2019, p. 208. Adaptado pela autora.

O quadro acima elenca algumas potencialidades do uso de casos de ensino na formação docente. Dentre elas, a possibilidade de desenvolver processos de análise, exercer

ativamente a resolução de problemas e tomadas de decisão que são inerentes à atividade docente, conforme destacamos anteriormente nesse estudo. Além de possibilitar o desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico que consiste, basicamente, no desenvolvimento de processos relacionados ao ato de ensinar e aprender que possibilitam a (re) construção docente. Ou seja, o caso de ensino se constitui em uma importante estratégia que proporciona às professoras e professores a oportunidade de vivenciar etapas concretas do processo de raciocínio pedagógico e com isso, construir e reconstruir sua identidade profissional.

7.1.2 Casos de ensino como estratégia investigativa

Alguns estudiosos como Shulman (2002) e Mizukami (2000) vem estudando os casos de ensino como ferramentas de investigação sobre os processos de formação docente. Uma das conclusões é que a utilização do método de casos pode assumir um papel essencial no planejamento de programas de formação docente.

O trabalho docente é constituído por uma dimensão individual e coletiva, a primeira está ligada às subjetividades e relações estabelecidas com outros sujeitos que são influenciadas pelo contexto socioeconômico, político e cultural. A segunda relaciona-se ao contexto educativo da instituição e aos diálogos que são estabelecidos nesse espaço. A organização do trabalho se dá dentro de um projeto educativo de escola.

Assim, as soluções e respostas exigidas na profissão não são objetivas ou meramente técnicas, mas sim contextualizadas, diferentes de uma turma para outra e de um sujeito para outro.

Nóvoa e Vieira (2017) defendem que é preciso construir um repertório pedagógico que dê condições aos docentes de responderem aos dilemas com eficiência. “Hoje, a construção deste repertório depende, e muito, de uma reflexão em equipe. A profissão só se completa num trabalho conjunto com outros professores” (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 37). Nessa perspectiva, o uso de casos de ensino pode favorecer a reflexão em equipe.

Constantemente os professores precisam mobilizar seus conhecimentos construídos ao longo da carreira profissional para lidar com a complexidade e diversidade da sala de aula. Através da análise e elaboração de casos de ensino é possível explicitar, analisar, compartilhar e revisar um conjunto de conhecimentos específicos da docência, desse modo as professoras iniciantes poderiam ter acesso a todo esse conhecimento acumulado, além de poderem refletir, em conjunto, a respeito de situações concretas de ensino na sala de aula (NONO, 2005).

O uso de casos de ensino em processos formativos favorece a valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento através da reflexão, além de colocar as professoras participantes como sujeitos do conhecimento, podendo expressar e analisar os seus saberes e de outras colegas de profissão.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em tela pretendeu investigar os processos de indução à docência na educação infantil a partir de teses e dissertações existentes no portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no período de 2015 a 2019 e nos permitiu compreender importantes aspectos do assunto como a importância da equipe gestora da escola no acolhimento e acompanhamento das professoras, a necessária formação de professores experientes para exercerem um trabalho de mentoria com as iniciantes na educação infantil e a importância de haver um entrelaçamento entre universidade e escolas. Foi possível identificar que o acompanhamento das professoras iniciantes ocorre de maneira informal, a partir de orientações regulatórias dadas às docentes e do compartilhamento de experiências entre colegas experientes, mas identificamos também relações conflituosas estabelecidas entre iniciantes e experientes, além dos desafios vividos neste período da carreira.

Esta pesquisa contribuiu para que nossos projetos e ações que visam o entrelaçamento entre universidade e escola ganhem um novo fôlego no sentido de firmar os passos em direção às iniciantes visando um processo formal de acolhimento, acompanhamento e formação nos primeiros anos da carreira docente, a partir de estratégias que fomentem processos reflexivos.

É possível afirmar que este trabalho abre novas possibilidades de pesquisas. É preciso ampliar e aprofundar o debate em diferentes aspectos. Por exemplo, a influência da cultura institucional na construção da identidade docente no início da carreira, o papel da formação inicial na indução docente na educação infantil, em que medida os cursos de pedagogia estão formando adequadamente seus (suas) estudantes para atuar na educação infantil? Quais são as relações estabelecidas com o ambiente de trabalho (a escola) durante a graduação? Diante de tantos depoimentos de professoras que se sentem inseguras na atuação com a primeira infância, não seria pertinente discutir sobre a necessidade de uma graduação em educação infantil? Ou que a pedagogia ampliasse os conteúdos específicos da primeira etapa da educação básica em seus currículos? E outras nuances que precisam ser melhor investigadas.

As proposições sugeridas neste trabalho não devem ser tomadas como “salvadoras” e sim, como parte de uma ampla política educacional que estruture de forma adequada e a partir das demandas da classe, questões referentes ao plano de carreira, condições de trabalho, situação estrutural das escolas, formação docente e maiores investimentos na educação infantil.

O estudo desenvolvido nos possibilita afirmar que é urgente a necessidade de estruturar processos que visem o acompanhamento e formação de professoras e professores iniciantes na educação infantil, tendo em vista os desafios próprios da fase inicial da carreira docente e a complexidade do trabalho na primeira etapa da educação básica.

Dentre muitos desafios existentes na educação, o estudo em tela deixa em maior evidência a escassez de políticas e programas que favoreçam tempos e espaços nas instituições destinados à reflexão individual e coletiva de docentes e outros profissionais da educação, além de políticas de indução docente. O que vem sendo desenvolvido são ações pontuais que visam a formação desses profissionais, porém sem continuidade.

Outro importante aspecto no qual podemos nos debruçar a partir da pesquisa em tela refere-se à necessidade de aproximar a universidade e escolas de educação básica, na direção do entrelaçamento das duas instituições de modo que possam criar um novo espaço formativo em que todos os saberes e os saberes de todos sejam considerados e respeitados.

Destacamos também, o caso de ensino como uma importante estratégia formativa que pode compor as políticas e práticas de indução docente tendo em vista as suas potencialidades. Acreditamos ser esse um caminho e estratégia profícuos para a criação de espaços sistemáticos de reflexão e discussão acerca da prática pedagógica e aprimoramento dos processos formativos com foco nos e nas docentes iniciantes, um valioso instrumento nos processos de indução à docência.

Vale registrar que o aprofundamento do tema em tela permitiu-nos constituir processos de reflexão sobre a docência, na condição de professora e pesquisadora da própria prática, reconfigurando modos de pensar, ser e agir frente aos desafios da escola e da sala de aula, bem como com o modo com que nos relacionamos com a profissão e processos formativos. Acreditamos que, a partir desse estudo, outras docentes poderão também sentir-se provocadas a novas reflexões e revisões de suas práticas docentes e de formação. Assim desejamos!

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu; Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com>> Acesso em: 07 mai. 2020.

_____, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Francisco Cordeiro. **O encontro com a realidade docente** - ser professor principiante. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; LIMA, Francine de Paulo Martins; SIGNORELLI, Gláucia; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Formadores escolares: perspectivas de atuação em processos de indução à docência. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas" **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-19, jan./dez. 2020. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4263> > Acesso em: 29 out 2020.

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

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001b. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 17 out. 2019.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil?** em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de . Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na formação de professores de educação infantil. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 10(2): 159-179, 2007. Disponível em: < <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1493/1138>> Acesso em: 29 out 2020.

BARROS, Bruna Cury De. **Ser professora iniciante na educação infantil**: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, São Paulo, 2015.

BATISTA, Rosa. **A emergência da docência na Educação Infantil no estado de Santa Catarina**: 1908 – 1949. 2013. 198f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

_____, Rosa; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Revista Zero-a-seis**, v. 20, n. 37, p. 95-111, jan-jun 2018. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n37p95>>. Acesso em: 17 de abril de 2020.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 abr. 2013.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 25 mai 2019.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 17 de abril de 2020.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. MEC/CNE/CEB. **Parecer nº 20 de 09 de dezembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em 05 out 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, MEC/SEB, 36 p. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

_____. MEC/CNE/CEB. **Parecer nº 17 de 06 de junho de 2012**. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2012.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: Entre o feminino e o profissional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na educação infantil. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, et al. (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 351-369 p. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_1.pdf>. Acesso em: 17 jul 2018.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FERREIRA, Andreia Dias Pires. **Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos**: ingresso profissional, expectativas e possibilidades. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano) Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e terra, 1996.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cad. Pesqui.** [online]. 2002, n.115, pp.155-172. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100006&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 30 out 2020.

GATTI, Bernadete Angelina et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, nº 1, p. 139-210, 2009.

_____, Bernadete Angelina et al. Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica. In: GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019. p.177-209.

_____, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>> Acesso em: 16 abr 2020.

_____, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GODEGUEZ, Anelise Delgado. **O Programa Mesa Educadora e as suas contribuições para a Formação dos Professores da Educação Infantil em São Caetano do Sul**. Trabalho Final de Conclusão de Curso. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

HUBERMAN, Michaël. (1993). **The Lives of Teachers**. London: Cassell

_____, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

JIMÉNEZ, Maria Mercedes. Indução profissional docente na Colômbia: desafios para o formação inicial e contínuo. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 53-66, 21 fev. 2020. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/287>> Acesso em: 17 de abril de 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves e NUNES, Maria Fernanda. Direitos da Criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia e NUNES, Maria Fernanda e CARVALHO, Maria Cristina (orgs.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus, 2013.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos e VAILLANT, Denise. Políticas y programas de induccion em La docência em latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out/dez. 2017.

MERSETH, Katherine Klippert. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, John. (Ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v.29, n.2, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>> Acesso em: 16 de abril de 2020.

_____, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: Professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005. Disponível em:<<http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acesso em 11 set 2019.

_____, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000. P. 139-161.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia**. 2018. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2018.

NASCIMENTO, Maria das Graças; FLORES, Maria José Batista Pinto; XAVIER, Dianne Bastos. Indução profissional docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 151-166, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/nascimento-flores-xavier.pdf>> Acesso em: 16 de abril de 2020.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 238. 2005.

_____, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.83, n.203/204/205. P. 72-84, jan./dez, 2002.

_____, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 42, n. 4, p. 1-12, 10 abr. 2007.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, vol. 47, n. 166, p.1106-1133, 2017a.

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

_____, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - **Especial**, p. 21-49, jan./jun.2017.

_____, António. O regresso dos professores. In: CONFERENCE ON TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR THE QUALITY AND EQUITY OF LIFELONG LEARNING, Lisbon, Portugal, 2007. **Proceedings...** Lisbon, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente na Educação Infantil. **Revista salto para o futuro - Docência na educação infantil**. Ano XXIII - Boletim 10 - junho, 2013.

OLIVEIRA, Letícia Marinho Eglem De. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2017.

OLIVEIRA, Midiã Olinto de. **A inserção profissional e a atuação docente na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

PACHECO, Ana Luisa Viana. **Matemática na creche?** Uma reflexão sobre as práticas pedagógicas em um centro municipal de educação infantil em contagem. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional Ensino e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PERONDI, Marisete Maihack. **A iniciação à docência de professoras atuantes na Educação Infantil: conquistas, desafios e estratégias de superação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba, Santa Catarina, 2019.

PEZZI, Jaqueline Grasielle Vieira. **Professoras iniciantes e inclusão na educação infantil: diálogos sobre trabalho e formação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios do coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** 4ª. Ed. São Paulo, Loyola, 2012, p. 25-36.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Indução profissional: desafios e experiências entre formação e profissão docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 5-22, jan./abr. 2019.

RAUPP, Marilene Dandolini et al.; A gestão do curso de especialização em educação infantil da UFSC. In: FLÔR, Delânea Cristina; DURLI, Zenilde (Orgs.). **Educação infantil e formação de professores.** Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012. P. 17-44.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. In: **Revista Nuances: estudos sobre a educação.** Ano XI; v.12, n.13; jan/dez. 2005 p.106-126.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77- 92

SHULMAN, Judith H. **Happy accidents: cases as opportunities for teacher learning.** New Orleans, LA, 2002. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard educational Review**, 57 (1), 1987, p. 1-22.

_____. Lee S. Just in case: reflections on leaning from experience. In: COLBERT, J.; TRIMBLE, K.; DESBERG, P. (Eds). **The case for education. Contemporary approaches for using case methods.** Needham Height: Allyn Bacon, 1996, p. 197-217.

_____. Lee S. Profissing the liberal arts. In: ORILL (Ed). Education and democracy: reimagining liberal learning in America. New York: The College Entrance Examination Board, 1997. In: SHULMAN, L. S. **Teaching as community property. Essays on higher education.** San Francisco: Jossey – Bass, 2004, p. 12-31.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira; SOARES, Ademilson de Sousa. Educação infantil no Brasil: história e desafios contemporâneos. **Argumentos Pró-Educação**, v. 2, p. 300-320, 2017.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente**. 2018. 349f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In. TARDIF, Maurice (org). **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010. p. 31-55.

_____, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. v. 21, n. 73. Campinas, dez., 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Biblioteca Universitária. **Manual de normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos: TCCs, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. rev., atual. e ampl. Lavras, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/11017>>. Acesso em: 16 de abril de 2020.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988.

VONK, J. H. C. **Conceptualizing novice teachers' professional development. A base for supervisory interventions**. Paper presented at AERA, S. Francisco, 1995

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos e ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317> Acesso em 07 de outubro de 2020.

WONG, Harry. Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. **National Association of Secondary School Principals**, NASPP Bulletin, n. 88, p. 41-59, 2004.