

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Andreia Dias Pires Ferreira

**PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS: ingresso
profissional, expectativas e possibilidades**

Taubaté – SP

2016

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Andreia Dias Pires Ferreira

**PROFESSORES INICIANTEs NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS: ingresso
profissional, expectativas e possibilidades**

Dissertação apresentada para a obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Prof^ª Dr^ª Mariana Aranha de Souza

Taubaté – SP

2016

ANDREIA DIAS PIRES FERREIRA

**PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS: ingresso profissional, expectativas e
possibilidades**

Dissertação apresentada para a obtenção do Título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientador: Prof^ª Dr^ª Mariana Aranha de Souza

Data: 02/08/2016

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Mariana Aranha de Souza

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Cecília de Carvalho Lopes Oliveira

Assinatura _____

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”(Paulo Freire).

AGRADECIMENTOS

À Deus primeiramente por derramar tantas bênçãos e graças me capacitando e protegendo, tornando possível a realização dessa conquista.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza, por toda dedicação, carinho, acolhida, por toda inspiração, incentivo, cuidado e pelas preciosas orientações.

À Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, que com seu conhecimento, contribuiu com informações e excelentes orientações para esse trabalho.

À Profa. Dra. Cecília de Carvalho Lopes Oliveira, pelas importantes pontuações e sugestões feitas ao trabalho no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos e à Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha, que muito contribuíram com importantes críticas e sugestões nos Seminários I e II.

Ao Secretário de Educação do Município de São José dos Campos, Prof. Célio Chaves, que concedeu autorização para a realização dessa pesquisa.

Aos profissionais de São José dos Campos, que me acolheram muito bem.

À chefe de divisão da Educação Infantil, Márcia Toledo, pela confiança em autorizar o andamento da pesquisa nas escolas de Educação Infantil e nos Institutos Maternos Infantis.

Às diretoras e orientadoras de escola que contribuíram entregando os questionários para os professores orientando-os sobre a importância de responderem e entregarem na coordenadoria da SME.

Às professoras iniciantes que generosamente aceitaram participar dessa pesquisa, contribuindo efetivamente para este estudo.

Aos meus amados filhos Ariadne e Andrew, presentes de Deus, amores infinitos que me incentivaram nesta jornada. Obrigada por existirem em minha vida, por serem meu orgulho, os melhores presentes de Deus para mim.

Ao meu querido marido Waldemar, meu parceiro, meu amor, minha inspiração, que me apoiou, compreendeu minhas ausências e torceu muito para a conclusão desse trabalho.

À minha mãe amada, Elenice, meu orgulho e exemplo a quem devo tudo que sou hoje, tudo que faz por mim, por todo amor, atenção e dedicação!

Ao Simão, meu amado pai herói obrigada por toda essência que deixou como exemplo, todo carinho e ensinamentos, por educar, juntamente com minha mãe, a mim e meus irmãos com ideias tão além do seu tempo. Meus pais sempre preocupados e investindo para que minha infância fosse perfeita.

À minha irmã Simone e cunhado Joaquim que sempre acreditaram em mim e, com certeza, contribuíram muito para que eu chegasse até aqui. Seus estímulos me foram preciosos.

Ao meu querido irmão Cristiano, cunhada Rosemary e meus amados sobrinhos que carinhosamente acreditaram em meu potencial e torceram por mim.

À minha amiga-irmã Joseane, por ter realizado este sonho comigo, que me ouviu, discutiu comigo e partilhou muitos momentos de alegrias e dificuldades no andamento desse trabalho.

À Fernanda, minha amiga-irmã com quem sempre aprendi, que sempre me incentivou, obrigada por todo carinho.

Às minhas amigas companheiras de viagem Joseane e Viviam pelas reflexões, diálogos trocas de experiências que fazíamos no trajeto e pelo companheirismo por disfrutarem das mesmas conquistas e agruras.

Ao Fernando Monteiro, pelo auxílio na utilização da Informática.

Aos colegas de trabalho que torceram muito por mim.

Aos amigos da Pastoral Familiar que me incentivaram e compreenderam as minhas ausências.

Aos professores da UNITAU, pelo carinho e atenção.

Aos amigos da primeira turma do MPE - Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, por compartilhar experiências, conhecimentos e emoções nesta jornada.

À Alessandra Calil, secretária do Programa, que gentilmente, atendeu às minhas várias solicitações.

À Prefeitura Municipal de São José dos Campos /SP por conceder a bolsa de estudo por meio do PROBESSEM – Programa de Bolsa de Estudo do Servidor Municipal, apoiando financeiramente para a realização dessa pesquisa.

São muitos aqueles que, de alguma forma, auxiliaram-me nessa jornada.

RESUMO

O presente trabalho abordou um estudo sobre os desafios que os professores iniciantes enfrentam nos primeiros anos da docência. 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. Objetivou 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. A revisão de literatura apontou o panorama recente das pesquisas desenvolvidas na área, a evolução conceitual dos temas abordados: professores iniciantes, formação de professores, saberes docentes e educação infantil. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou como instrumentos para a coleta de dados um questionário, respondido por oitenta e nove professoras, e dois encontros de grupos focais, dos quais participaram dez professoras, sendo quatro no primeiro encontro e seis no segundo encontro. Os dados obtidos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. Verificou-se que a totalidade das professoras ingressantes na Educação Infantil na 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. 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. A dinâmica proporcionada pelos Grupos Focais permitiu que as professoras levantassem os desafios e as possibilidades de ser professor iniciante na Educação Infantil, apontando ações possíveis de serem implementadas, inclusive, em termos de políticas públicas.

Palavras-Chave: Professores iniciantes. Formação de professores. Educação Infantil.

ABSTRACT

This study addressed a study on the challenges facing beginning teachers in the early years of teaching. It was attended by the Early Childhood Education teachers who entered the Municipal School of São José dos Campos between the years 2012 to 2014. This study aimed to know how was the entry of beginning teachers in kindergarten, check which continuing education activities were offered, analyze what were the actions of welcome and integration of these teachers, in order to identify what are the challenges faced at the beginning of the teaching career. The literature review showed the recent overview of research conducted in the area, the conceptual evolution of the themes: beginning teachers, teacher training, teacher knowledge and education of children. The research, qualitative, used as instruments for data collection a questionnaire answered by eighty-nine teachers and two meetings of discussion groups, which participated Ten teachers, including four in the first meeting and six in the second meeting. The data were analyzed using content analysis. It was found that all the freshmen teachers in Early Childhood Education in the Education Network in question are women, all with a university degree, and most of them are freshmen in Education Network, but not beginners in the profession. It was found that the inclusion of these teachers career was marked by moments of discovery of profession and survival at difficult times. The teachers' reports showed that initial training can not meet the complexity that involves teaching practice and the first teacher contacts with the profession are marked by the need for reception by the school, training programs to think the school routine to from the teacher's perspective that he entered the school, giving priority, including the possibility of a mentor who follow this teaching in its activities. The momentum provided by focus groups allowed the teachers raise the challenges and possibilities of being a beginner teacher in kindergarten, pointing out possible actions to be implemented, including in terms of public policy.

Key-words: Beginner teachers. Teacher training. Child education.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	–	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEE	–	Centro de Integração Empresa Escola
DPA	–	Departamento de protocolo administrativo.
ECA	–	Estatuto da Criança e Adolescente.
EI	–	Educação Infantil.
EMEF	–	Escola Municipal de Ensino Fundamental.
EMEI	–	Escola Municipal de Educação Infantil.
ENDIPE	–	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.
HTC	–	Horário de Trabalho Coletivo.
IMI	–	Instituto Materno Infantil.
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	–	Ministério da Educação.
PI	–	Professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.
PII	–	Professor de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
PROBESSEM	–	Programa de Bolsa de Estudo do Servidor Municipal.
RME	–	Rede Municipal de Ensino.
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.
<i>Scielo</i>	–	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SME	–	Secretaria Municipal de Educação.
UNITAU	–	Universidade de Taubaté.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolas da Região Central.	51
Gráfico 2 – Escolas da Região Leste.	51
Gráfico 3 – Escolas da Região Norte.	52
Gráfico 4 – Escolas da Região Sudeste.	52
Gráfico 5 – Escolas da Região Sul.	53
Gráfico 6 – Escolas da Região Oeste.	53
Gráfico 7 – Experiência dos professores ingressantes como temporários.	66
Gráfico 8 – Temas considerados positivos na formação realizada na escola.	89
Gráfico 9 – Pontos negativos sobre a formação realizada na escola.	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa das regiões geográficas com destaque a organização territorial	19
Figura 2 – Fases do Ciclo de Vida do Professor	28
Figura 3 - Tapete – Grupo Focal I	96
Figura 4 - Tapete – Grupo Focal II	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Levantamento de pesquisas na Base de dados da <i>SciELO</i> .	23
Tabela 2: Levantamento de pesquisas na Base de dados da CAPES	23
Tabela 3: Quantidade de EMEIs e IMIs distribuídas por Região do Município	50
Tabela 4: Faixa etária das Professoras Ingressantes.	59
Tabela 5: Estado civil das Professoras Ingressantes.	60
Tabela 6: Quantidade de Professoras que possuem filhos.	60
Tabela 7: Cidade em que residem as Professoras Ingressantes.	60
Tabela 8: Formação das Professoras Ingressantes.	61
Tabela 9: Formato do curso.	61
Tabela 10: Ano de conclusão do curso de formação inicial.	62
Tabela 11: Modalidade de Ensino em que as Professoras Ingressantes foram estagiárias.	64
Tabela 12: Tempo de docência das Professoras Ingressantes.	65
Tabela 13: Rede de Ensino em que as Professoras Ingressantes iniciaram a docência.	66
Tabela 14: Modalidade de Ensino em que as Professoras Ingressantes iniciaram a docência	67
Tabela 15: Modalidade em que as Professoras Ingressantes trabalham além da Educação Infantil.	67
Tabela 16: Acolhida das Professoras Ingressantes na escola	74
Tabela 17: Temas abordados na orientação inicial recebida na escola.	77
Tabela 18: Fatores importantes para a melhoria da qualidade do trabalho.	102

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema	17
1.2 Objetivos	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos Específicos	18
1.3 Delimitação do Estudo	18
1.4 Relevância do Estudo	20
1.5 Organização da Pesquisa	21
2 REVISÃO DE LITERATURA	22
2.1. Panorama das pesquisas sobre Professores Iniciantes	22
2.2 Professores iniciantes: o marco no início da carreira e as perspectivas de formação	28
2.2.1 Professores Iniciantes	28
2.2.2 Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional	33
2.2.3 Saberes docentes	37
2.3 A importância da Educação Infantil enquanto Modalidade de Ensino	39
2.3.1 A orientação curricular para a Educação Infantil: as perspectivas de educar e cuidar	41
2.3.2 A inserção dos professores na Educação Infantil	45
3 METODOLOGIA	49
3.1 Tipo de pesquisa	49
3.2 População e amostra	49
3.3 Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos para a Coleta de Dados	54
3.4 Procedimentos para Análise dos Dados	57
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	59
4.1 Perfil das Professoras Ingressantes	59
4.1.1 Formação das Professoras Ingressantes	61
4.1.2 A inserção das Professoras Ingressantes na carreira	65
4.2 O início na carreira docente: reflexões a partir dos Grupos Focais	68
4.2.1 Os Grupos Focais	68
4.2.2 O início da carreira docente	70

4.2.3 Desafios e permanência no início da docência	78
4.2.4 Desafios da Formação do Docente Iniciante	86
4.2.5 Desafios e possibilidades para o início da docência: a Colcha de Retalhos	95
4.2.6 Desafios e possibilidades de Ser Professor Iniciante na Educação Infantil	97
4.2.7 Desafios e possibilidades: Professoras Inicantes e o Plano de Carreira	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106

1 INTRODUÇÃO

“Todo fazer pedagógico nasce de um sonho, de uma falta que nos impulsiona na busca de um fazer.”
(FREIRE, 1997, p. 47)

A excelência profissional é um processo que vai se construindo ao longo da trajetória docente, inclusive nos primeiros anos da carreira do professor. Freire (1997, p. 47), ao afirmar que o “[...] fazer pedagógico nasce de um sonho”, aponta para um cuidado com o início da carreira docente, considerando as motivações para sua escolha, os ideais profissionais, o conhecimento construído durante o período de formação inicial, os primeiros contatos com a prática e com as experiências em formação continuada.

Os primeiros anos da carreira do professor se constituem em um período extremamente interessante, pois apresenta conhecimentos e questionamentos próprios do docente que sai da condição de aluno da graduação para docente em sala de aula. Freire (1997, p. 47) ainda aponta que a prática pedagógica também surge de “[...] uma falta que nos impulsiona na busca de um fazer”. Essa “falta” a que a autora se refere me permite refletir sobre a minha própria trajetória docente, quando do início de minha carreira.

Iniciei minha trajetória docente como professora de Ensino Fundamental, atuei como professora de Educação Infantil e atualmente exerço a função de Diretora de Escola de Educação Infantil em uma Rede Municipal de Ensino. Relembro dos desafios do início da carreira. Sempre, porém, busquei uma formação mais específica, com participação em cursos e leituras na área e, principalmente, procurei a ajuda de profissionais com mais experiência, os quais sempre me acolheram e me orientaram. Percebi, então, o quão facilitador e significativo foi este apoio que recebi nos primeiros anos de docência. No entanto, não seria importante que a própria escola oferecesse esta acolhida, de forma planejada e intencional?

Huberman (1995) acredita que a carreira docente pode ser categorizada em períodos. O primeiro deles, que abrange os três primeiros anos de docência, configura o professor como iniciante. Juntamente com Marcelo Garcia (1999), Huberman (1995) afirma que os professores enfrentam inúmeros desafios, dilemas e tensões no início de sua carreira, principalmente, quanto ao sentimento de insegurança, incertezas, medos, frustrações, o enfrentamento do choque com o real pela complexidade da situação profissional, do distanciamento entre os ideais construídos e a realidade do contexto escolar e outros

sentimentos como entusiasmos, responsabilidades, pertença ao universo profissional e de satisfação por assumir uma turma.

Marcelo Garcia (1999) também acredita que as sensações experimentadas no início da carreira podem voltar a ocorrer sempre que há mudança de escola ou quando o professor transita de uma modalidade de ensino para outra. Tais sensações, de acordo com o autor, tendem a ser acometidas de acordo com a trajetória profissional do professor, como as experiências que ele atravessou com a organização da instituição que lecionou, como foi acolhido pela equipe, as questões sociais e políticas enfrentadas naquele determinado momento histórico e os próprios conhecimentos teóricos que possui. Presenciei isso quando ainda lecionava no Ensino Fundamental e iniciei na Educação Infantil. As dúvidas e incertezas sobre a modalidade, a escola, os alunos reapareceram e, com elas, a necessidade pessoal de buscar formação e a ajuda de outros colegas.

Desta realidade particular nasce este projeto de pesquisa: do desejo de investigar os desafios enfrentados pelo professor ao se deparar com a realidade do cotidiano da escola pela primeira vez, ou mais precisamente como apontaria Huberman (1995), nos três primeiros anos de docência, período em que se caracteriza como “professor iniciante”.

De igual modo, meu cotidiano como Diretora de Escola de Educação Infantil tem demonstrado que muitos professores iniciantes nesta modalidade de ensino enfrentam desafios e tensões que demonstram uma certa deficiência em sua formação.

Assim como em minha formação inicial busquei ajuda de professores mais experientes e de literatura específica sobre o tema, tenho percebido que muitos deles precisam buscar esse tipo de ajuda. No entanto, não seria a escola o ambiente privilegiado para acolher estes professores, oferecendo-lhes a formação profissional adequada e contribuir com suas ações cotidianas por meio de reflexões à luz da teoria?

Grande parte das pesquisas que envolvem o tema dos professores iniciantes investiga o cotidiano do Ensino Fundamental, como a realizada por Mariano (2006).

Pretende-se, aqui, desvendar que desafios perpassam o professor iniciante na Educação Infantil, primeiramente por ser este meu espaço atual de exercício profissional. Em segundo lugar, por acreditar que o período destinado ao ensino e à aprendizagem das crianças pequenas deve ser conduzido por profissionais que se encontram em processo constante de formação, justamente por conta das especificidades de sua faixa etária, a qual requer que as ações de educar sejam conjuntamente desenvolvidas com a dimensão do cuidar. Por fim, acredita-se ser relevante o fato de existirem poucas pesquisas que envolvam a temática da Educação Infantil, fator que pode ser comprovado na revisão de literatura desta pesquisa.

1.1 Problema

A prática profissional desta pesquisadora, como professora e depois no exercício da função de diretora de escola de Educação Infantil de uma mesma Rede Municipal de Ensino, tem demonstrado que muitos professores, ao iniciar sua carreira, considerando neste trabalho os professores que iniciam em salas de aula da Educação Infantil, se deparam com alguns desafios, a saber:

- a) dificuldades na transição de aluno de graduação a professor;
- b) dificuldades em enfrentar as situações do cotidiano escolar;
- c) sentimento de insegurança, medo e incertezas;
- d) percepção do distanciamento entre a teoria e a prática;
- e) desconhecimento do currículo da Educação Infantil; e
- f) dificuldade em trabalhar com as dimensões do educar e do cuidar.

De igual forma, percebe-se diante da literatura, sobretudo em Huberman (1995) e Marcelo Garcia (1999), vários apontamentos que revelam a necessidade de investir na formação dos profissionais da educação, incluindo os professores que iniciam sua carreira, pois este período traz algumas peculiaridades diante das adversidades com que se deparam no cotidiano do contexto escolar.

Diante deste cenário, surge o seguinte problema de pesquisa:

Quais são os desafios dos professores iniciantes da Educação Infantil de uma determinada Rede Municipal de Ensino?

Este problema impulsiona a investigação para descobrir quais são as expectativas dos professores quando iniciam na carreira; como eles se sentem nos primeiros anos da docência; como ocorre o processo de desenvolvimento profissional neste período; e se a formação continuada oferecida aos professores iniciantes favorece seu processo de desenvolvimento profissional.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar os desafios que os professores iniciantes enfrentam nos primeiros anos da docência da Educação Infantil de uma determinada Rede Municipal de Ensino.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Conhecer como ocorre o ingresso dos professores iniciantes na Educação Infantil de uma Rede Municipal de Ensino;
- Analisar que ações de formação continuada, acolhida e integração são oferecidas aos professores iniciantes na Educação Infantil de uma Rede Municipal de Ensino e como é a percepção deles sobre essas ações;
- Identificar quais são os desafios enfrentados pelos professores iniciantes na Educação Infantil de uma Rede Municipal de Ensino.

1.3 Delimitação do Estudo

A presente pesquisa propõe um estudo investigativo sobre os desafios que os professores iniciantes enfrentam ao se depararem com o cotidiano da escola e, conseqüentemente da sala de aula, assim que saem da condição de alunos de graduação e passam a ser professores de turmas de Educação Infantil.

Há divergência na literatura no período apontado como início da carreira. Huberman (1995) afirma como que o início da carreira se dá nos três primeiros anos. Para Cavaco (1995) vai até quatro anos. Já Veeman (1998) considera este período como os cinco primeiros anos, e Tardif (2002) argumenta que pode-se prorrogar para até os sete primeiros anos de profissão. É importante mencionar que se adota nesta pesquisa o conceito de professor iniciante apontado por Huberman (1995, p. 39), o qual pontua do primeiro ao terceiro ano de docência como “[...] a fase de entrada na carreira”, em que o professor se depara com diversos desafios, caracterizados por períodos de frustrações e entusiasmos. Este período corresponde ao que se denomina de estágio probatório na Rede Municipal de Ensino investigada.

Embora a sua duração temporal seja curta, sobretudo quando comparada à carreira como um todo, é um período que merece ser investigado. Huberman (1995) e Marcelo Garcia (1999) afirmam que este período é determinante para a permanência ou não do docente na carreira, já que os professores passam por situações de tensões e aprendizagens, entusiasmos e frustrações marcantes para todo o seu desenvolvimento profissional.

Atualmente, existem 154 (cento e cinquenta e quatro) escolas no município estudado. São 47 (quarenta e sete) Escolas Municipais de Ensino Fundamental, que atendem o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e a Educação de Jovens e Adultos. Há 60 (sessenta) Escolas Municipais de Educação Infantil (denominadas EMEIs) que atendem crianças entre quatro e seis anos em período parcial, ou seja, durante cinco horas por dia. Também existem 15 (quinze) Institutos Maternos Infantis (IMIs) que atendem crianças de zero a seis anos em período integral, ou seja, as crianças podem ficar na escola por até dez horas por dia. Além disso, a Rede Municipal de Ensino mantém um convênio com mais 32 (trinta e duas) creches (denominadas de Cecois e Cedins) de período integral, que atendem crianças de zero a seis anos.

1.4 Relevância do Estudo

Este trabalho de pesquisa apresenta relevância por investigar como ocorre a inserção, a acolhida, a integração e a formação dos professores que iniciam sua carreira, denominados de professores iniciantes na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos. Os desafios que estes profissionais enfrentam nos primeiros anos da carreira são investigados a partir da perspectiva dos próprios professores.

Acredita-se que, ao identificar os desafios desses profissionais, será possível oferecer subsídios para a acolhida nas escolas, sobretudo quando de seu ingresso no cotidiano da Educação Infantil; bem como apontar para as Redes que acolhem estes profissionais, possibilidades para o direcionamento mais efetivo de sua formação continuada.

Minhas experiências como profissional iniciante me fizeram refletir sobre as questões apontadas nesta pesquisa, uma vez que também enfrentei momentos como os apontados por Huberman (1995): de sobrevivência aos desafios e de descoberta do universo de possibilidades comuns à docência. No entanto, em minha realidade particular, o aspecto da descoberta superou abundantemente o da sobrevivência.

Ao começar a lecionar encontrei-me com o choque da realidade, como os apontados por Veeman (1998). Passei por diversas situações desafiadoras e iniciei a carreira repleta de ideais educativos que não eram congruentes com a realidade escolar. Assim, nos momentos de sobrevivência busquei auxílio com parceiros mais experientes que me acolheram, orientaram e me estimularam a continuar na carreira e constituir a profissional que sou hoje.

Observo ainda, na função de diretora de escola, que mesmo após mais de uma década do meu início de carreira, os professores iniciantes de hoje ainda passam por situações semelhantes e encontram o desafio de aproximar o ideal, construído na sua formação, com o real que se defrontam no contexto escolar, principalmente ao passar da condição de aluno da graduação a professor. Compreendo, entretanto, que esta situação não pode ser generalizada, conforme apontam Huberman (1995) e Tardif (2002), já que cada professor interpreta e passa por estes momentos e sentimentos à sua maneira, com maior ou menor intensidade de acordo com a sua formação e experiências de vida, por conta até da dimensão idiossincrática e subjetiva da profissão.

A pesquisa pretende contribuir para qualificar a formação dos professores que iniciam a carreira, priorizando as suas necessidades e interesses reais, considerando, também, a modalidade de ensino na qual ingressam. Pretende-se viabilizar uma formação mais significativa para o desenvolvimento dos professores iniciantes.

1.5 Organização da Pesquisa

O presente trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão da Literatura, Método, Análise e Discussão dos Dados e Referências.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura também se subdivide em três subseções, sendo a primeira composta pelo Panorama Recente das Pesquisas sobre Professores Iniciantes, realizado nas bases de dados da *Scielo* e da CAPES. A segunda subseção procurou aprofundar as temáticas sobre Professores Iniciantes, Formação de Professores e Saberes Docentes, fundamentais para a construção teórica desta pesquisa. A terceira subseção, por sua vez, procurou dar enfoque à Educação Infantil, contexto importante no qual se dará a pesquisa.

O Método subdivide-se em cinco subseções: Tipo de Pesquisa, População/Amostra, Instrumentos, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados. Em seguida, apresentam-se a Análise e Discussão dos dados.

Nos Anexos e Apêndices constarão os instrumentais elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

2 REVISÃO DE LITERATURA

[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.
(FREIRE, P. 1996, p. 54)

A revisão de literatura foi realizada na base de dados da *Scielo*² e da Biblioteca de Teses e Dissertações da CAPES³, em busca de periódicos, teses e dissertações que discutissem os temas aderentes a esta pesquisa, sobretudo no que tange a questão dos Professores Iniciais, seus desafios, dilemas, tensões, sentimentos e especificidades. Também foram utilizados autores de referência para tratar das questões acerca da Formação de Professores e dos Saberes Docentes, além da abordagem sobre as questões que fundamentam e apresentam um panorama sobre a Educação Infantil, contexto desta pesquisa.

2.1 Panorama das pesquisas sobre Professores Iniciais

Primeiramente verificou-se o que já foi pesquisado e publicado com a temática “Professores Iniciais” na Base de Dados do *Scielo* e da CAPES. Utilizou-se para isso alguns descritores e depois de encontrados alguns trabalhos correlacionados foi realizada uma busca com palavras-chave adicionadas a fim de encontrar periódicos mais específicos ao tema desta pesquisa.

Para aprimorar os estudos a serem realizados e evidenciar as respostas ao problema apontado por esta pesquisa anexou-se ao descritor “Professores Iniciais” as seguintes palavras-chave: “Formação de Professores”, “Formação de Professores Iniciais”, “Currículo” e “Educação Infantil”.

A pesquisa feita na Base de Dados da *Scielo* e da CAPES obteve os resultados demonstrados nas Tabelas 1 e 2:

² *Scielo* é uma biblioteca eletrônica com acesso aberto à periódicos científicos que tem como objetivo ampliar a visibilidade das publicações científicas.

³ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Tabela 1: Levantamento de pesquisas na Base de dados da *Scielo*.

DESCRITOR	TOTAL	PALAVRA ADICIONADA	TOTAL
Professores iniciantes	02	Professores iniciantes na educação infantil	00
Formação de professores	409	Formação de professores Educação Infantil	11
Formação de professores iniciantes	01	Formação de professores iniciantes Educação Infantil	00
Currículo	430	Currículo da Educação Infantil	04
Educação Infantil	188	Educação Infantil formação de professores	11

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Base de Dados da *Scielo*.

Tabela 2: Levantamento de dados na Base de dados da CAPES.

DESCRITOR	TOTAL	PALAVRA ADICIONADA	TOTAL
Professores iniciantes	32	Professores iniciantes na educação infantil	01
Formação de professores	4310	Formação de professores da Educação Infantil	292
Formação de professores iniciantes	28	Formação de professores iniciantes Educação Infantil	02
Currículo	2030	Currículo da Educação Infantil	139

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de base de dados da CAPES

Diante desses resultados nota-se que mesmo tendo uma margem considerável de estudos sobre o tema central desta pesquisa – “Professor Iniciante” –, há ainda uma necessidade em investigação para elencar maiores conhecimentos e respostas aos assuntos a ele relacionados, principalmente por conta da importância da formação, acolhida e integração dos professores no início da carreira e por haver poucos projetos com este objetivo e na modalidade de ensino da Educação Infantil.

Após a busca na literatura sobre o tema proposto, foram definidos por critério de relevância e aproximação, teses e artigos de autores que contribuirão para fundamentar esta pesquisa. No que se refere à teoria sobre o tema, seguirá a investigação sobre os desafios que o professor enfrenta no início da carreira, as concepções que possuem sobre a Educação Infantil enquanto modalidade de ensino, quanto às percepções do currículo e seu ingresso neste nível de ensino.

Mariano (2006) apontou em sua pesquisa a lacuna em estudos sobre professores iniciantes e seu processo de aprendizagem, independente da modalidade de ensino que leciona, comprovando esta afirmação ao analisar 10 (dez) reuniões da Associação Nacional de Pesquisas em Educação (ANPED) e 05 (cinco) eventos do Encontro Nacional de Didática e

Prática de Ensino (ENDIPE), nos anais entre os anos de 1995 a 2004. De lá para cá, percebe-se que houve um maior interesse neste tema pelos pesquisadores, conforme o estado de arte aqui apresentado. No entanto, ainda aponta a escassez que versa sobre o tema.

Ao levantar os aspectos sobre os níveis de ensino pesquisados, Mariano (2006) conclui de acordo com os números de trabalhos realizados sobre os professores iniciantes, uma preponderância no nível do Ensino Fundamental e uma quantidade respeitável quanto ao professor do ensino superior. Apenas o trabalho intitulado “Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar” (ANGOTTI, 2000) dedica-se exclusivamente ao professor iniciante da Educação Infantil. Esta modalidade de ensino aparece também juntamente com os anos iniciais do Ensino Fundamental nas obras de Nono e Mizukami (2004) e Valençuela (2004).

O artigo de Machado (2000) foi selecionado por tratar dos desafios iminentes para os projetos de formação de profissionais para a Educação Infantil. A autora discorre sobre a concepção de crescimento e desenvolvimento infantil e do desafio de integrar o cuidar e o educar, dando ênfase a uma pedagogia calcada nas interações de crianças e adultos.

Outro desafio apontado pela autora, acerca dos projetos de formação, é formar profissionais que se integrem aos sistemas educacionais e, simultaneamente, atuem com fundamentação teórica que atendam às necessidades e características de crescimento e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas.

Fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96, que considera a Educação Infantil como parte da Educação Básica (BRASIL, 1996), a autora aborda os desafios que encontram as Secretarias de Educação e demais Instituições de Ensino em investir nesta modalidade de ensino. Afirma ainda que não se pode tratar esta modalidade de ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças pequenas com as mesmas exigências configuradas no Ensino Fundamental.

De uma forma mais específica quanto à abordagem aos professores iniciantes e seu desenvolvimento profissional, o artigo de Papi (2014) apresenta professoras iniciantes que foram indicadas pelas diretoras e pedagogas das escolas em que atuavam. Demonstra em seus estudos que, apesar do desenvolvimento profissional iniciar formalmente no curso de graduação, apresenta influência de experiências com múltiplos intervenientes que se caracterizam como formativos: pela experiência com a sua história pessoal e as suas vivências como alunas dos anos iniciais de escolarização.

Para sustentar ainda mais o tema desta pesquisa, selecionou-se algumas teses com temas congruentes, como a de Papi (2011), intitulada “Professoras iniciantes bem-sucedidas:

um estudo sobre seu desenvolvimento profissional”. Nela, a autora realiza uma pesquisa com professores iniciantes bem-sucedidos estudando o desenvolvimento profissional destes profissionais. Para ela, este é um tema de fundamental relevância, pois este é “[...] um período em que o professor encontra novos desafios e em que, por vezes, percebe um distanciamento entre o idealizado durante a formação inicial e a realidade da sala de aula e da própria escola” (PAPI, 2011 p.14).

Papi (2011) utilizou como instrumento de pesquisa três grupos focais com as gestoras e pedagogas das escolas que possuíam professoras iniciantes. Nas discussões dos grupos focais as gestoras e pedagogas das escolas indicaram as professoras iniciantes bem-sucedidas. Destas, duas docentes foram destacadas para participarem da pesquisa. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: a) a observação participante da prática na escola as professoras atuavam, a fim de valorizar o ambiente da prática, bem como as relações estabelecidas neste ambiente, além de tentar perceber como as professoras se constituem profissionalmente. Os registros de observação foram feitos sem interferir no momento da atuação das professoras; e b) três entrevistas semi-estruturadas com cada uma das duas professoras para que discorressem sobre os aspectos de seu próprio desenvolvimento profissional.

A autora apontou que o desenvolvimento profissional destas professoras se efetivara por meio de diversas condicionantes, como: o momento histórico vigente, a formação profissional, a organização pedagógica, os desafios da prática e as políticas de descentralização.

Papi (2011) considerou que as professoras estão submetidas a um processo com múltiplas condicionantes e, ao mesmo tempo em que atende as exigências profissionais, também apresentam iniciativas para romper com o sistema vigente. Afirma ainda a necessidade de possibilidades formativas para os professores iniciantes que atendam as características peculiares do início da docência.

A tese de Calil (2014) inspirou esta pesquisa por apresentar a trajetória de uma formação bem-sucedida realizada no município de Sobral (Ceará) que atingiu a qualidade no ensino ao implementar uma política com ações de formação continuada para os professores iniciantes.

A autora caracterizou o contexto da política de formação continuada de Sobral, analisou o processo de implementação da política de formação continuada no município, que foi escolhido por ter apresentado uma evolução nos indicadores de avaliação e por realizar uma formação específica para os professores iniciantes. De igual forma, também procurou

avaliar as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional desses professores iniciantes.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa para tentar compreender o fenômeno em sua totalidade e não dividir a realidade em fragmentos mensuráveis e isolados. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: a) a análise de documentos; b) entrevista semi-estruturada para agentes da secretaria e da ESFAPEM (Escola de Formação Permanente); c) questionário para os formadores e para os professores iniciantes com 24 questões que indagavam, além do perfil, os desafios que encontravam, as necessidades e a avaliação que faziam sobre a formação recebida; e d) um grupo focal com a participação de oito professores iniciantes que estavam finalizando a formação do estágio probatório, a fim de captar, nos diversos campos e com os atores envolvidos, todo o processo de formação continuada.

Calil (2014) apontou que Sobral oportuniza para todos os professores a Formação em Serviço, uma estrutura iniciada a partir da criação da ESFAPEM em 2006, com a Política de Valorização do Magistério para a Qualificação dos Processos de Ensino e a Formação Pessoal dos Professores. Este processo teve início com a necessidade levantada pelo município de que as crianças precisavam serem alfabetizadas na idade certa e se estendeu para todos os outros níveis de ensino, inclusive para a Educação Infantil e para os professores.

A autora afirmou que, assim que o professor ingressa na Rede Municipal de Ensino de Sobral, já inicia a Formação em Serviço, de caráter presencial. Eles são separados por nível de ensino, em um mesmo local, e os encontros tem duração de oito horas semanais. O objetivo central destes encontros é orientar didaticamente os professores, a fim de prepará-los para atuarem em sala de aula.

O sucesso da educação bem-sucedida em Sobral, conforme descortinou a pesquisa de Calil (2014), está nas ações de formação continuada articuladas entre todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A autora considera que a vontade política para a reestruturação da rede, a municipalização, a criação do plano de carreira, a “blindagem” política das escolas, a valorização do ensino, a regulamentação em documentos e a prática de avaliação externas foram essenciais para o fortalecimento e continuidade das ações empreendidas em Sobral, podendo ser citadas não como perfeitas, mas como exemplo disparador para outros municípios.

A tese de Nono (2005), por sua vez, que também contribuirá com este trabalho, é denominada “Casos de ensino e professoras iniciantes”. A autora investigou o período inicial da carreira e verificou que os professores passam por sentimentos contraditórios nesse período, como: dúvidas, certezas, erros e acertos. De igual forma, procurou destacar a

relevância de utilizar a estratégia “casos de ensino” em programas de formação de professores e em pesquisas, inclusive dos professores que estão iniciando sua carreira profissional.

Nono (2005) evidenciou que, apesar das peculiaridades do período inicial da carreira docente e das adversidades próprias desta fase, como as de descoberta e sobrevivência, a maneira com que cada professor a vivencia é peculiar e pode ser influenciada pelos seguintes fatores: aprendizagem adquirida, conhecimentos teóricos e práticos construídos, a forma que acontece o ingresso na primeira escola, o diálogo e a troca com os pares, e as relações com a equipe escolar e com os alunos e pais.

A autora acompanhou as mesmas professoras que já haviam sido investigadas no processo de formação inicial por ela própria quatro anos antes (NONO, 2001). Dessa forma, ela pôde fundamentar a trajetória do processo formativo inicial das professoras em 2001 e em 2005, pois acompanhou o momento de transição de alunas de graduação a docentes, registrando sua inserção na carreira, observando a transição de período da formação inicial para o início da carreira docente. Igualmente, pôde correlacionar os conhecimentos de diferentes naturezas aprendidos na formação inicial acadêmica com o modo como as professoras organizam os conhecimentos no cotidiano escolar e quando começam a lecionar os conteúdos específicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil (NONO, 2005).

Também pôde relacionar estes aspectos com as questões particulares da trajetória de cada professora, percebendo, assim, a importância da relação e dos questionamentos necessários entre a academia e a escola, uma vez que esta última será o ambiente de trabalho do professor que está sendo formado.

Nono (2005) propôs que as professoras avaliassem e elaborassem casos de ensino e concluiu que quanto mais se conhecer a maneira como o professor analisa, descreve e aprende sobre o caso de ensino mais será a relevância da utilização adequada desta estratégia como instrumento formativo e investigativo em programas de pesquisas e formação docente, principalmente, para os iniciantes, por considerar seu potencial em evidenciar e interferir no conhecimento desses professores e em seu processo de reflexão no início da carreira, pois os casos de ensino proporcionam a troca de experiências, além de levar à reflexão sobre a sua prática e a prática de seus parceiros de profissão.

Verificou-se, nesse sentido, que as pesquisas recentes sobre o tema Professores Iniciantes apontam significativas questões para pesquisa e aprofundamento, embora ainda sejam poucas, principalmente se as associarmos ao contexto da Educação Infantil.

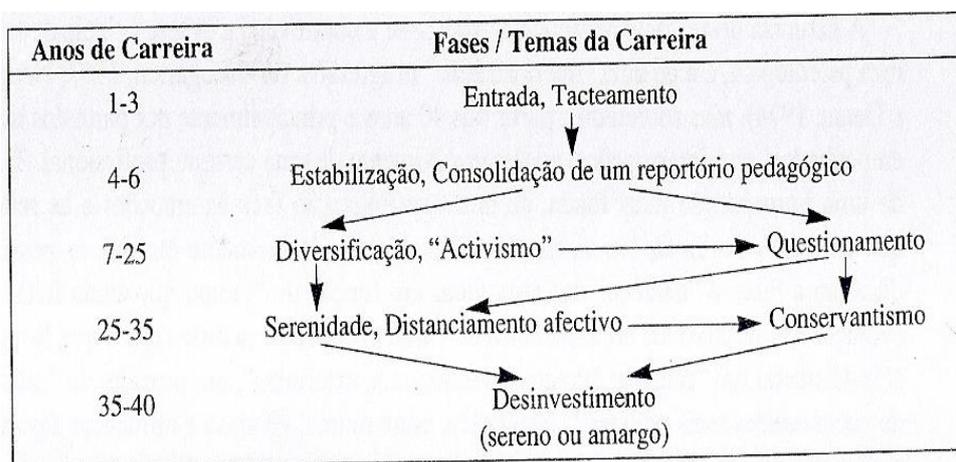
2.2 Professores iniciantes: o marco no início da carreira e as perspectivas de formação

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades (HUBERMAN, 1995, p.38).

2.2.1 Professores Iniciantes

Em seus estudos Huberman (1995), analisou as fases que balizam a carreira do professor de acordo com o tempo, a qual denominou ciclo de vida profissional do docente e as várias constantes da trajetória profissional dos professores, caracterizados por sequências específicas de desenvolvimento profissional ao longo das cinco fases que caracterizou na carreira docente, são elas: exploração, estabilização, diversificação, serenidade e distanciamento afetivo e desinvestimento, conforme o esquema apresentado:

Figura 2 – Fases do Ciclo de Vida do Professor



Fonte: Huberman (1995, p.47)

Conforme a figura 2, o autor afirma que o desenvolvimento profissional da carreira docente inicia-se passando pela fase de entrada, tacteamto (de 1 a 3 anos de carreira), da sobrevivência e descoberta como já citado nesta pesquisa, em que a sobrevivência traduz o "choque do real" a distância entre os ideais educacionais e a realidade encontrada no contexto

da realidade escolar. Posteriormente, avança gradativamente, para uma fase de estabilização, consolidação de um repertório pedagógico (de 4 a 6 anos de profissão), que se caracteriza pela tomada de consciência de seu papel, onde a pessoa passa a se perceber como professor, é a afirmação do "eu-docente" perante os colegas mais experientes. Segundo o autor, esse ciclo, não constitui em etapas fixas, mas sim, num processo dinâmico e bem peculiar Huberman (1995).

A fase da diversificação, ativismo também conhecida como questionamento (de 7 a 25 anos de carreira) é caracterizada, segundo Huberman (1995) por um período em que o professor diversifica sua prática pedagógica, seus materiais didáticos, formas de avaliação, planejamento e até mesmo a forma de agrupar os alunos. Os professores que estão nessa fase são os mais motivados, dinâmicos, empenhados e participativos nas comissões e conselhos da unidade escolar que atuam.

Na fase da serenidade e distanciamento afectivo ou fase do conservadorismo conforme aponta Huberman (1995), (de 25 a 35 anos) de carreira, o professor atua com serenidade por sentir-se seguro, e não vulnerável a avaliação dos outros, pois acredita que não precisa provar mais nada a ninguém, em que a sala de aula é o espaço que ele julga dominar, fazendo a sensação de confiança e de serenidade aumentarem.

O autor nos apresenta a fase denominada desinvestimento (de 35 a 40 anos de profissão), a qual normalmente no final da carreira profissional a postura do professor é recuar, por sentir-se liberto, além de dedicar mais tempo a si próprio.

As fases apontadas por Huberman (1995) podem não ocorrer da mesma maneira com todos os professores, uma vez que cada um se constitui a partir das suas experiências profissionais adquiridas em cada ambiente escolar que lecionou e também das suas vivências pessoais e da sua cultura.

O início da carreira é marcado por sentimentos e experiências específicos que possuem características próprias. Em cada docente, tais experiências e sentimentos são percebidos de maneira peculiar e subjetiva. Marcelo Garcia (1999) afirma que é um período marcado por dilemas e tensões e uma busca intensa pelo conhecimento e competência profissional.

Há diversos motivos que levam o professor a escolher a profissão docente. Embora não seja objetivo desta pesquisa tratar destes motivos, é importante afirmar que ao iniciá-la muitos professores atravessam circunstâncias semelhantes. Segundo Huberman (1995, p. 39), “[...] a tomada de contacto inicial com as situações de sala de aula, tem lugar por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea”.

O autor aponta que os professores iniciantes passam por situações parecidas em sala de aula, como entusiasmo, frustrações e desafios, porém esse início pode não apresentar a passagem por todos os sentimentos e nem da mesma maneira, por conta da dimensão individual e subjetiva que cada professor apresenta e pelas adversidades em sua trajetória.

Huberman (1995) fala ainda sobre o aspecto da sobrevivência que o docente enfrenta ao iniciar suas atividades profissionais, ou seja, o choque com o real quando passa a ser professor, traduzidas nas indagações sobre si mesmo, no distanciamento entre o idealizado sobre a teoria da formação e a realidade da prática cotidiana, nos saberes pedagógicos, nos conflitos nas relações e nas dificuldades apresentadas por parte dos alunos.

Em contrapartida, o autor aponta um segundo aspecto vivenciado pelos professores iniciantes: o da descoberta. De acordo com o autor, estudos empíricos apontam a descoberta como sendo o aspecto que permite ao professor aguentar e superar o da sobrevivência, dando-lhe “forças” para persistir e continuar o percurso na carreira. É o aspecto que aponta o entusiasmo inicial de se sentir comprometido e responsável por sua profissão e por realizar uma conquista, assumindo seus alunos e adquirindo um sentimento de pertença ao grupo de professores. Além disso, para Huberman (1995) e Papi (2011), a fase da descoberta pode gerar ânimo, entusiasmo por assumir uma sala de aula, um grupo de alunos e por fazer parte de um grupo profissional.

Dessa forma, acredita-se que os dois aspectos - sobrevivência e descobertas - caminham juntos e um pode predominar sobre o outro neste período de entrada na carreira. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o começo da docência, enquanto que para outros as dificuldades e frustrações tornam o período muito mais difícil, podendo até vir a desistir da carreira.

Papi (2011 p. 97) afirma ainda que “[...] há possibilidade, também, de se encontrar outros perfis profissionais do professor iniciante, relacionados, principalmente, à indiferença, à serenidade ou à frustração”.

Ressalta-se aqui que a indiferença atinge, principalmente, os que não escolheram a profissão por opção, ou a escolheram como provisória, sendo possível ser adiado por estes o comprometimento e envolvimento como profissional. Estes diferentes perfis encontram o tema da exploração que, de acordo com Papi (2011), pode ser fácil ou problemática, principalmente no ensino, uma vez que as explorações são muito limitadas, sobretudo para as pessoas que acabam medindo as consequências de um comprometimento definitivo com uma profissão que escolheram como provisória.

Calil e Almeida (2012) propõem um estudo muito relevante sobre a formação de professores iniciantes. As autoras investigam, por meio de um grupo de discussão, os desafios encontrados por quatro professores iniciantes da Educação Infantil no primeiro ano de docência. Apontam a falta do cuidado com a formação continuada que as escolas públicas oferecem ao professor que está iniciando na carreira, sem dar relevância à inexperiência, às expectativas, aos anseios e conflitos encontrados na prática da sala de aula.

Segundo as autoras, nas discussões realizadas durante sua pesquisa, as professoras investigadas apontaram os seguintes desafios: a) a emoção de assumir a sala de aula, o entusiasmo e empolgação de serem aprovados e aceitos, assim que terminam a graduação; b) o primeiro dia de aula com o desafio de envolver as crianças na faixa etária da Educação Infantil; c) as dificuldades pedagógicas; e d) a relação com a família no aspecto de ter que conquistar a confiança em seu trabalho no decorrer da prática.

De igual forma, Nono e Mizukami (2006) contribuem com esta temática, ao afirmarem que o professor, ao vivenciar a realidade da prática nas instituições que trabalham, percebe que não condiz com os esquemas ideais de sua formação ao se defrontar com a precariedade de recursos e condições adequadas de trabalho. Ao se sentir despreparado, revisa suas atividades e ideais para ajustá-los e inseri-los ao cotidiano da sua prática podendo ir se distanciando dos conhecimentos acadêmicos adquiridos na formação inicial.

Vale ressaltar que para as autoras (NONO, MIZUKAMI, 2006), o professor retorna como profissional no mesmo ambiente em que passou uma parcela considerável de experiências como aluno e traz, portanto, referências de profissionais em suas lembranças, as quais resgatam ao se deparar com os desafios da teoria e da prática. Estas memórias tendem a ser colocadas em prática sempre que surge uma complexidade em sua função. Sobre isso, Marcelo Garcia (1999) afirma que:

[...] o ajuste dos professores a sua nova profissão depende [...] das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente (MARCELO GARCIA, 1999, p. 118).

Estas questões evidenciam a relevância de um olhar e cuidado mais específicos aos professores que iniciam pela primeira vez suas atividades de docência na sala de aula. Neste período de expectativas, encantos e conflitos por deixarem de ser alunos para assumirem o papel profissional, é que serão praticadas as experiências vividas como alunos e as teorias estudadas na academia. A acolhida, a fundamentação da teoria e a reflexão da prática

oportunizadas na formação é que sustentarão o trabalho desse novo profissional para agir na prática.

Nono e Mizukami (2006) discorrem sobre a necessidade de viabilizar aos professores, principalmente aos iniciantes, a oportunidade de conversar, dialogar e trocar com seus pares sobre suas práticas, desenvolvimento e estratégias de ensino.

Os primeiros anos da carreira docente, como apontam Nono e Mizukami (2006) e Marcelo Garcia (1999), são decisórios para a construção da aprendizagem profissional e para uma prática que evidenciará marcas e ações no decorrer do desenvolvimento da docência; afinal este sentimento inicial é marcado pela transição de ser aluno (em que tinha a função de aprender) para a responsabilidade de ensinar. Para isso, o professor aprender a ensinar.

Neste sentido, é possível inferir que este é um período que pode influenciar tanto a decisão de permanência na profissão, quanto vir a constituir que perfil profissional o professor terá.

Por isso, a necessidade de refletir sobre a relevância da formação dos professores, segundo Nóvoa (2009), a exemplo do que ocorre em outras profissões podem servir de apoio para possíveis programas como as residências em Medicina com tutorias supervisionadas no início da carreira docente. Marcelo Garcia (1999) corrobora com o autor ao afirmar a importância de investir em programas de formação aos professores iniciantes.

O estudo realizado por André (2015) sobre as políticas de formação continuada com iniciativas para os professores iniciantes, bem como para a inserção profissional nutre também esta pesquisa. A autora realizou um estudo de campo com quinze Secretarias de Educação em diferentes regiões do país, sendo dez Secretarias de Educação Municipais e cinco Secretarias Estaduais.

Este estudo revelou que os professores recebem formação em oficinas, palestras e cursos que são, em geral, voltados para o professor e não para a escola. Para a autora, sem uma sistematização, um acompanhamento ou um instrumento avaliativo não se garante que a formação esteja de fato contribuindo para a melhoria da prática em sala de aula.

André (2015) afirma, no entanto, que as ações formativas evoluíram, de certa forma, ao focar no desenvolvimento da proposta curricular, visando uma preocupação maior com a aprendizagem do aluno, que precisa abranger todas as dimensões da formação humana.

Entre os municípios pesquisados por André (2015) foi verificado que, em Sobral/CE e Campo Grande/MS, as Secretarias Municipais de Educação têm uma política de formação com ações articuladas, sistemáticas, centradas na prática escolar. A autora afirma ainda que os professores destes municípios têm incentivos para participarem dos encontros de formação,

acompanhamento na escola, avaliação dos seus efeitos na aprendizagem dos alunos e revisão da formação.

A autora ressalta ainda que os órgãos públicos responsáveis pela gestão da educação deveriam atentar para as políticas desenvolvidas em alguns municípios, de apoio aos professores iniciantes, para que possam ser adaptadas e ampliadas para outros locais, a fim de manter os profissionais do magistério na sua função, assegurando a qualidade de suas ações. Também aponta a necessidade de ampliar o programa de parceria entre a Universidade e a Escola para diminuir o distanciamento entre a formação inicial e o exercício da profissão, a identificação do aluno com a profissão e contribuir para a inserção na docência.

2.2.2 Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 1996, p.28).

A constituição do professor em profissão, segundo Nóvoa (1995), se consolida com a substituição do controle da igreja (religioso) para o controle do estado (laico) sem que se efetive significativas mudanças nas motivações, normas ou valores. A função do professor se desenvolveu assim sem especialização, por religiosos e leigos.

De acordo com o autor, os saberes, técnicas, normas e valores foram se configurando pelos jesuítas e oratorianos durante os séculos XII e XIII e, mesmo após ser assumida pelo Estado enquanto profissão, os professores ainda levam para o seu conhecimento a carga da religiosidade, sobretudo quanto ao caráter vocacional.

Vale ressaltar ainda que, para Nóvoa (1995), o conjunto de saberes e técnicas foram produzidos fora do mundo da docência por diversos teóricos e especialistas e mesmo assim, sendo impostos pela igreja primeiramente e depois pelo Estado, os professores ainda tomaram como sendo-lhe próprios. Concomitantemente a estes conjuntos de saberes e técnicas impostas, o professor passou a ativar cada vez mais sua participação na condução da docência, começando a ser ampliada a noção de especialização docente, sendo exigida então uma licença (também denominada de permissão), através de exames, para lecionar.

O autor discorre que, com a exigência de uma licença para lecionar, começou-se a pensar sobre o perfil de competências e técnicas que seriam a base da carreira docente, efetivando o início de um processo de profissionalização da carreira. No entanto, o professor

passou a ser um funcionário, cuja ação estaria fortemente ligada à intencionalidade do “patrão”, neste caso, à uma intencionalidade política.

Para Nóvoa (1995), com a necessidade de se reproduzir as normas e técnicas consolidadas, originou-se a formação específica e institucional, consolidando-se, então, o estatuto e a imagem docente, em contrapartida a um controle estrito do Estado. O autor acredita que, atualmente, o desenvolvimento da profissão docente ainda se configura no controle do Estado, num paralelo entre a ampliação das conquistas da profissão e o desgaste da mesma, vindo estabelecer a busca constante de uma formação de qualidade, percebido nas inúmeras pesquisas consolidadas sobre este tema.

Nóvoa (1995) ainda destaca que no século XIX surgem as Escolas Normais, que apresentam o papel de formação docente como fundamental para a construção dos saberes e normas da profissão. Mais do que formar os professores individualmente para a profissão, estas escolas passaram a contribuir para a produção coletiva da profissão docente, socializando e iniciando a cultura profissional.

Nóvoa (1995) ainda afirma que é preciso integrar uma parceria na formação dos professores com espaços de tutorias a fim de superar a dicotomia na oscilação da teoria e da prática nesta mesma formação.

Tardif (2002), por sua vez, defende a ideia da formação do professor ser articulada entre os conhecimentos produzidos na academia com os conhecimentos que os professores adquirem no cotidiano escolar, como uma tentativa de superar tal oscilação apontada por Nóvoa. Para este último, “[...] a formação do professor continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente” (NÓVOA, 2009, p. 13), por isso é preciso haver uma integração e reconhecimento do conhecimento adquirido na prática e na teoria que leve o professor a refletir sobre os diferentes saberes em sua formação.

Huberman (1995) acredita que o período ou fase da carreira em que o docente se encontra também deve ser considerado na formação continuada oferecida para os professores, principalmente aos que estão iniciando na carreira. Marcelo Garcia (1999) também evidencia ser esta uma fase de sentimentos e desafios específicos de tensões, dilemas, incertezas e busca de competências que precisa aprender a ensinar.

Day (1999, p.15), por sua vez, afirma que "o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente". Para ele, as vivências pessoais também contribuem para a constituição do desenvolvimento profissional do professor, o qual é permeado de experiências humanas. Como contribui Marcelo Garcia (2009, p.15), "o

desenvolvimento profissional procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais e também como pessoas".

Os modos de ser dos professores não são imutáveis ou fixos, conforme revela Huberman (1995): eles se modificam durante a ação do docente no contexto de trabalho em que atua, de acordo as experiências vividas, as formações e reflexões que fazem de forma individual ou coletiva. Tais modificações ao longo da carreira são o que Day (1999) e Marcelo Garcia (2009) intitulam de desenvolvimento profissional docente, como oportunidades de aprendizagem e reflexões no contexto escolar à luz de teóricos do ensino, objetivando a melhoria da prática docente.

Acerca das definições de desenvolvimento profissional docente, Marcelo Garcia e Vaillant (2009) concluem que:

El desarrollo profesional docente tiene que ver con el aprendizaje, remite al trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se realciona con la formación de los profesores; y opera sobre las personas, no sobre lo programas (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2009, p. 76-77).

O professor vive em constante aprendizagem ao longo de sua trajetória, por isso, o desenvolvimento profissional docente precisa ser compreendido como um processo contínuo.

Para Freire (2001):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2001, p. 58).

O processo formativo, aqui compreendido como constante, influencia diretamente no modo de ser do docente, além de contribuir significativamente para a qualificação da sua prática pedagógica. Por isso, é notório que não há como falar de desenvolvimento profissional docente sem falar de formação, pois é no processo formativo que acontece o desenvolvimento profissional e pessoal. Para Nóvoa (2000, p. 17), "é impossível separar o eu profissional do eu pessoal".

Para Freire (2001), mesmo sem perceber a mudança, o professor se apropria das experiências vivenciadas de forma formal e informal ao longo da carreira. Estas se integram ao seu repertório cultural e vão se formando. Neste formar-se, o professor se desenvolve profissionalmente.

Day (1999) também acredita que o propósito da formação, na perspectiva do desenvolvimento profissional do professor, é dar condições reais para que o docente cumpra de maneira eficaz o seu papel enquanto profissional do ensino, assumindo, também, a responsabilidade por sua própria formação.

Nono e Mizukami (2006) acreditam que o desenvolvimento profissional do professor iniciante precisa considerar que este período inicial da docência é destinado, também, a aprendizagem de como se ensina. Esta aprendizagem ocorre, inclusive, à luz das dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais e as considerações sobre a sua aprendizagem enquanto pessoa adulta:

[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas (MARCELO GARCIA, 1999, apud NONO; MIZUKAMI, 2006, p. 383).

É essencialmente importante transformar em realidade as propostas que consideram a escola como ambiente integrador das aprendizagens múltiplas e de práticas que revelam trocas de experiências, questionamentos e um conhecimento teórico que auxilie o saber fazer da prática pedagógica.

Nono e Mizukami (2006, p. 396) ressaltam também a necessidade de se organizar um programa de iniciação ao ensino para professores iniciantes que atendam às suas necessidades reais e específicas, afirmando que “[...] é necessário que levem em conta diferentes conhecimentos profissionais que orientam as práticas escolares adotadas pelas principiantes e utilizem estratégias diversificadas que promovam processos de desenvolvimento profissional docente”.

Nóvoa (2009) acredita que aspectos observados na formação de outros profissionais podem contribuir com a formação dos professores, como a análise, ou reflexão, de casos e situações cotidianas à luz dos conhecimentos teóricos. Para o autor, essa ação contribui para que o docente em formação procure compreender a situação em todas as dimensões possíveis, mobilizando seus saberes na tentativa de responder aos dilemas pessoais, sociais e culturais que o caso em análise apresentar.

Outro aspecto importante apontado por Nóvoa (2009) diz respeito à busca de inovações nas mudanças necessárias no contexto escolar, numa tentativa de aproximar o docente da realidade em que atua, compreendendo a formação também a partir de seu contexto social e cultural. Para o autor,

Nestes anos que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógica de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 15).

O trabalho coletivo do professor é uma exigência (e uma urgência) para a formação docente e, principalmente, para a formação do docente iniciante. Para Nóvoa (2009) é fundamental integrar uma cultura de trabalho coletivo de produção e regulação da profissão: a escola deve ser colocada como o melhor lugar para a formação dos professores em que ocorra análise coletiva da prática com supervisão e acompanhamento reflexivo sobre o trabalho realizado.

Integrar as experiências partilhadas na prática em conhecimento profissional e dialogar com os projetos educativos da escola permite que a docência seja compreendida como uma prática do coletivo, que engloba, além do aspecto do conhecimento, o aspecto da ética. Para tanto, há que se pensar a formação docente, também, a partir da perspectiva dos saberes que os docentes possuem e que adquirem ao longo de seu processo formativo.

2.2.3 Saberes Docentes

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 43)

Tardif (2002) afirma que o saber docente é um saber plural, constituído por saberes advindos de diversas fontes: da formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação de professores e produzidos pela articulação da ciência da educação e saberes pedagógicos, os saberes disciplinares que são oferecidos e determinados pela formação acadêmica organizados por meio de disciplinas.

Para o autor, os saberes disciplinares são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária que integram com a prática docente através da formação inicial e continuada dos professores nas diversas disciplinas oferecidas nos cursos de graduação e que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores dos saberes.

Já os saberes curriculares, para Tardif (2002), são os saberes sociais definidos pela instituição escolar como modelo, discurso, objetivos, conteúdos e métodos que se apresentam em forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar e são apresentados e considerados como a “cultura erudita”.

O autor afirma que há ainda os saberes experienciais (TARDIF, 2002), em que os professores mesmo desenvolvem por meio da prática e conhecimentos do seu meio. Esse saber é formado por todos os demais e é por meio dele que o professor constrói as certezas, advindas da prática e da experiência. O saber experiencial exige que o professor se aproprie de todos os demais saberes, a fim de nutri-los pela teoria, pelos conceitos e pela compreensão da complexidade do fazer pedagógico.

Já os saberes pedagógicos, de acordo com Tardif (2002, p. 37), “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”.

O autor chama a atenção para o fato de que são os formadores de universidades, os programas escolares, as disciplinas e os conteúdos que determinam os saberes que serão transmitidos. Esses, por sua vez, são produzidos de forma indissociável à prática docente e que ambigualmente a determinam. Neste contexto os docentes têm uma desvalorização social em relação à sua prática profissional e, como executores, e não produtores, distanciam-se dos saberes curriculares e disciplinares.

Para ele, muitas vezes, “[...] os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela [...]” (TARDIF, 2002, p.40). Os saberes dos professores seriam, portanto, os procedimentos específicos para transmitir os saberes escolares. E estes saberes, produzidos exteriormente aos professores, somente serão validados quando o docente conseguir inseri-lo no cotidiano da sua prática.

Para o autor, não se consegue compreender o saber dos professores sem considerar profundamente o que são, como agem, pensam e expressam no cotidiano de seu trabalho na escola e com a construção de suas experiências e histórias de vida, pois o saber do professor está relacionado à sua trajetória profissional e pessoal, é construído ao longo das suas experiências e está em constante transformação.

O autor afirma, então, que o saber do professor é social, porque é partilhado por um grupo que possui, de certa forma, uma formação comum e que trabalha numa mesma organização, e que seu trabalho está propício a ocorrer comparações diversas pela coletividade estrutural em que o saber é organizado: “[...] esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos [...] o saber não é uma substância ou um

conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (TARDIF, 2002, p.13).

O que os professores ensinam ou o modo como ensinam evoluem com a sociedade e com o contexto social a que se está inserido. Os saberes sociais também evoluem ao longo da carreira e da história profissional do professor, de suas vivências e experiências e que aprende a ensinar praticando no próprio domínio do ambiente de seu trabalho no qual ele já esteve como aluno aprendiz durante longos anos de sua história e também traz desta época as suas experiências.

A experiência em cada fase ou período da profissão exige, portanto, uma formação específica que atenda suas necessidades e dúvidas e contribua para o seu desenvolvimento profissional.

2.3 A importância da Educação Infantil enquanto Modalidade de Ensino

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 21).

A história da Educação Infantil no Brasil inicia-se com o surgimento das creches com o intuito de atender as necessidades das famílias da classe popular, pois as mulheres que tinham a função familiar de cuidar das crianças começaram a trabalhar para aumentar a renda familiar. As creches que atendiam às crianças destas mães trabalhadoras eram responsabilidades dos órgãos da saúde e da assistência pública, sendo assim não se pensava na função pedagógica da creche na formação e desenvolvimento da criança no aspecto educacional. Não havia uma maior preocupação com os espaços, portanto não se pensava em sua organização adequada para atender a criança e sua infraestrutura era precária.

A Educação Infantil começa a se expandir nos últimos anos no Brasil, sobretudo após a publicação da Constituição de 1988. Esta, no Artigo 208, Inciso IV, passou a perceber a criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos como uma pessoa de direito, determinando como dever do Estado oportunizar a educação para esta faixa etária, fator este corroborado pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), como no Art. 53. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da

cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990)⁴. A criança, portanto, passa a ser reconhecida como uma pessoa, com direito a formação oferecida pelo Estado gratuitamente e com qualidade para complementar a educação recebida pela família.

A partir de 2006, no entanto, passou a ser considerada a faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos para a Educação Infantil, conforme pode ser observado abaixo:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

A Educação Infantil, por ser considerada como início da Educação Básica, obrigatoriedade do Estado e responsável pela formação das crianças pequenas como complemento da ação da família e comunidade, passa a fazer parte das discussões em relação a qualidade da formação oferecida para as crianças pequenas, como pode-se verificar a importância desta modalidade ao ser reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996), como o que afirma o Art. 29.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, 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).

Esta, para elevar mais ainda tal relevância, além de determinar a Educação Infantil como parte inicial da Educação Básica, passou a regulamentar a formação do profissional que ministra aula nesta modalidade de ensino.

De igual forma, a Emenda Constitucional (BRASIL, 2006) amplia ainda mais a necessidade de um investimento no estudo desta modalidade de ensino, uma vez que torna a Educação Básica, de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos obrigatória e gratuita, com a alteração da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) em 4/4/2013:

Art. 4

I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola
- b) ensino fundamental
- c) ensino médio

II – e educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade. (BRASIL, 2013)

⁴ Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), homologado em 13 de julho de 1990.

A Educação Infantil como uma modalidade da educação básica abrange todos os incisos e artigos correlacionados e viabiliza um olhar mais significativo para a discussão e elaboração de documentos que venham nortear o trabalho das instituições escolares, buscando a qualidade no currículo a partir de uma base nacional comum.

É importante mencionar que o currículo da Educação Infantil passa a ser um tema inserido na formação de professores, sobretudo a partir da promulgação da LDB 9394/96. Dois anos depois, em 1998, são publicados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1998) os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a fim de nortear a base comum nacional para o ensino nesta modalidade.

Além dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil outros documentos foram elaborados a fim de ampliar a qualidade no atendimento das crianças pequenas, como será apresentado no próximo subitem.

2.3.1 A orientação curricular para a Educação Infantil: as perspectivas de educar e cuidar

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível (SARMENTO, 2004).

A Educação Infantil começa a ser reconhecida como direito da criança e opção das famílias desde a Constituição de 1988 e com isso iniciam-se os discursos sobre as concepções que se tinha, antes da lei de 1998, que considerava esta modalidade de ensino como meramente assistencialista e compensatória, além de excludente, oferecida para as crianças de baixa renda. Após este período, há uma tentativa de que seja reconhecida com uma concepção de caráter educacional, ampliando as discussões sobre a educação oferecida nesta modalidade de ensino.

Mello e Mizukami (2012) acreditam que as discussões atuais visam romper com o papel meramente assistencialista e compensatório das creches e de simples preparação para o Ensino Fundamental da pré-escola. Apontam que atualmente ainda há resquícios desta trajetória histórica da educação infantil no Brasil, ao afirmar que:

[...] Por mais que os discursos sejam inovadores e pareça clara sua concepção sobre o educar e cuidar das crianças pequenas, o que se observa na maioria das vezes são práticas voltadas para a antecipação da escolarização das crianças pequenas, que se difundem no binômio do educar e cuidar (MELLO; MIZUKAMI, 2012 p. 266).

O educar e o cuidar devem ser indissociáveis, pois constituem a formação integral da criança, “[...] considerando os aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais, cognitivos” (BRASIL, 1998, p.17) no processo de desenvolvimento infantil.

Esta concepção que abrange o educar e cuidar na Educação Infantil deve ser viabilizado de maneira integrada tanto na creche quanto na pré-escola, rompendo com a lógica histórica que a creche assume o papel de assistencialismo e compensatória e a pré-escola a função de preparar para o Ensino fundamental, uma vez que na lei só se divide a nomenclatura pelo atendimento quanto à idade e não justifica-se dividir pelo aspecto das possibilidades formativas.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), ainda afirmam que as instituições de Educação Infantil devem oferecer elementos da cultura para inserir as crianças no contexto social, a fim de aprimorarem o desenvolvimento da sua identidade pela interação e socialização. Acredita-se, nesse sentido, que a aprendizagem ocorre no processo de desenvolvimento infantil por meio de brincadeiras e atividades intencionais em situações de interação. Aponta ainda que educar é promover a integração dos cuidados, brincadeiras e aprendizagens que contribuam com o desenvolvimento infantil na relação interpessoal e com os conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

O cuidado implica em procedimentos específicos e integrais ao desenvolvimento da criança, garantindo-lhe acesso aos diversos conhecimentos e envolve também aspectos afetivos e biológicos do corpo e da forma como são oferecidos: “Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (BRASIL, 1998, p.24).

É preciso dar atenção e observar as necessidades das crianças para compreender a melhor maneira de cuidar, percebê-la como pessoa com as singularidades de criança para que ela possa ampliar as suas habilidades e conhecimentos, conquistando cada vez mais a sua independência e autonomia de maneira significativa e prazerosa. Priorizar as brincadeiras no universo infantil é ampliar a autoestima, o conhecimento e a aprendizagem considerando a sua maneira peculiar de enxergar o mundo (BRASIL, 1998).

A busca pela qualidade do atendimento da Educação Infantil são questões amplas que envolve políticas públicas, decisões de ordem orçamentária, políticas de recursos humanos,

espaço físico adequado, quantidade e qualidade de materiais e também uma proposta educacional compatível com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento.

Zabalza (1998) aponta a necessidade da Educação Infantil ter um currículo adequado que respeite a cultura e o direito da criança pequena, se preocupe com a organização do espaço como recurso de aprendizagem e desenvolvimento e realize um trabalho com rotinas e projetos. Além dos investimentos nestes aspectos, o autor ainda afirma que é preciso investir na qualificação do corpo docente:

A qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mais sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico (por isso faz-se mais alusão às condições culturais das escolas do que aos seus elementos estruturais), algo que se constrói dia a dia e de maneira permanente (ZABALZA, 1998, p. 32)

Com o intuito de contribuir com as instituições de Educação Infantil para a melhoria na qualidade⁵ e a definição de um caminho próprio e busca de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais da criança e que contribuam na construção de uma sociedade mais democrática é possível mencionar a obra “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) que afirma:

[...] a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições (BRASIL, 2009, p.14).

Esta obra possui como instrumento a autoavaliação com a participação ativa da família e da comunidade, de creches e pré-escolas e como concepção apresenta as dimensões: Planejamento institucional; Multiplicidade de experiências e linguagens; Interações; Promoção da saúde; Espaços, materiais e mobiliários; Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009).

A qualificação dos professores que trabalham com as crianças é essencial para qualidade da educação, bem como a valorização salarial, o apoio da equipe, a formação adequada e a reflexão sobre a prática do trabalho realizado (BRASIL, 2009).

⁵ Na obra intitulada “Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” utilizou-se como parâmetro da qualidade os principais fundamentos sintetizados no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006).

O trabalho com as crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil é de muita responsabilidade e relevância social, portanto é necessário conquistar a valorização perante a sociedade. Para isso, as instituições precisam ter condições de trabalho que garantam a qualidade nas múltiplas tarefas do cuidado e educação das crianças pequenas. O professor precisa buscar uma formação ampla de caráter polivalente, ser um aprendiz que reflete sobre sua prática, por meio da observação, registro, planejamento e avaliação:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, p.41).

A prática formativa deve permitir coo que o docente assuma “[...] uma postura profissional, fazendo transparecer em suas atitudes a identidade de pessoas cientes da relevância social do trabalho que realizam” (BRASIL, 2009, p. 54).

Percebe-se com estes documentos a importância social da Educação Infantil e a busca intensificada pela qualidade no educar e cuidar que garanta o desenvolvimento integral da criança.

A Educação Infantil está em constante processo de revisão acerca das concepções que versam sobre a educação das crianças em espaços coletivos, como a publicação das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010), consolidando esta modalidade de ensino como um campo de estudos:

[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. Esta publicação busca contribuir para disseminação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 7)

A qualidade no atendimento da Educação Infantil está no cenário das discussões políticas, descortinando o mero atendimento assistencialista para o atendimento do desenvolvimento da criança como um todo, em todas as suas especificidades: física, emocional, afetiva e cognitiva. Reitera-se, assim, a importância da formação do docente que atende as crianças dessa faixa etária e a sua valorização profissional.

2.3.2 A inserção dos professores na Educação Infantil

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. (FREIRE, 1987)

A Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos conta com professores aprovados em concursos públicos realizados por instituições terceirizadas especializadas para atender as modalidades de ensino, a saber: EJA, Ensino Fundamental dos anos finais, Ensino Fundamental dos anos iniciais, Educação Infantil e Instituto Materno Infantil.

No entanto, devido ao aumento da oferta de turmas nas modalidades de ensino, inclusive da Educação Infantil, os professores também podem ser contratados com prazo determinado, por meio de inscrições viabilizadas pela própria Rede de Ensino que defere ou as indefere conforme as exigências da portaria específica para este tipo de situação (Portaria n.º 056/SE/2002).

Em ambos os casos são exigidos a habilitação superior para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, pois as atribuições das aulas para os convocados acontecem conforme as vagas que irão surgir tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil.

O edital 01/2014⁶, referente ao último concurso realizado, dispõe dos Requisitos de Habilitação Profissional, a exigência de que o docente, candidato a ingressar na Rede Municipal, tenha, ao menos, Licenciatura Plena com habilitação para o Magistério na Educação Infantil e nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental.

Neste mesmo edital percebe-se a exigência para conhecimentos específicos do professor que ingressa, tanto para o Ensino Fundamental quanto para a Educação Infantil, pois encontra-se na Bibliografia leituras importantes, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a própria Proposta Curricular para Berçários elaborado pelo Município, além de autores que militam nesta área.

Os professores, após passarem em concurso público, são classificados de acordo com as notas da prova (uma prova objetiva de múltipla escolha e outra de redação realizada concomitantemente com a prova objetiva ambas com caráter eliminatório e classificatório e a prova de títulos⁷ com caráter classificatório).

⁶ Disponível em: <http://servicos.sjc.sp.gov.br/sa/concurso/resumo.aspx?id=99>

⁷ A prova de títulos atribui um valor de 03(três) pontos para o título de Doutor, 02 (dois) pontos para o de Mestre e 01(um) ponto para Curso de Pós-graduação (Especialização no mínimo de 360 horas).

Assim que são chamados para efetivarem, são oferecidos aos professores, seguindo a classificação já mencionada, as aulas ou salas disponíveis para a escolha e conforme sua colocação os professores escolhem as que estiverem vagas. O professor concursado não pode deixar de escolher, bem como adiar a escolha mesmo que as opções não sejam do seu agrado. Para os professores PDs (contratados por prazos determinados) acontece a atribuição de classe/aula no auditório da SME (Secretaria Municipal de Educação).

Esta atribuição é divulgada no site da prefeitura com a data, local e vaga disponíveis para suprir a falta do profissional da sala que pode ser de licença médica, aposentadoria, abertura de sala nova durante o ano, entre outras. Existe também uma classificação a seguir para a atribuição de salas/aulas para os PDs com os critérios exigidos pela Portaria (n.º 056/SE/2002) da Secretaria Municipal de Educação, estes por sua vez podem ou não escolher as vagas disponíveis, pois em cada atribuição segue-se a lista desde o início.

Tanto para os professores concursados, ou aqui chamados de efetivos, como os contratados por tempo determinado, é oferecida a formação continuada realizada no próprio ambiente escolar ou no prédio da Secretaria Municipal de Educação, os denominados HTCs (Horário de Trabalho Coletivo) noturnos que atendem somente os professores que acumulam cargo.

Os professores realizam encontros de HTC duas vezes por semana: terça-feira e quinta-feira por 2h30 em cada dia, sendo 5h no total, em horário contrário em que ministram as aulas. Para quem trabalha em jornada dupla, realiza em horário noturno (das 19h às 21h30). Este último horário entrou em vigor no ano de 2014 por conta da mudança no Plano de Carreira que torna caráter compulsório a frequência nos HTCs para os ingressantes deste mesmo ano.

Para os professores antigos da rede foi permitido a escolha pela incorporação salarial, pois ganhavam 20% para participar destes encontros (que eram de caráter optativo), e que a partir de deferido o pedido tornar-se-á também compulsório, já para os que não fizeram o pedido para incorporação ainda poderão fazer até dezembro de 2015, pois conforme o novo plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Público Municipal, e conforme a Lei complementar n. 454/11⁸, após esta data os professores não poderão mais optar pela incorporação e participação nos HTCs.

⁸ Disponível em: <https://www.sjc.sp.gov.br/legislação/Leis%20Complementares/2011/454.pdf>. Acesso em: 21.dez.2014.

Ao ingressar na Rede Municipal estudada, os funcionários de todas as áreas, após alguns meses já trabalhando na função, são convocados a participarem de um dia de integração, ou seja, são chamados para comparecer no local diferente do trabalho onde se reúnem vários funcionários que recebem algumas informações gerais e administrativas sobre a organização e funcionamento específico de sua área de trabalho.

O valor recebido por hora aula é o mesmo para professores PI habilitados para lecionar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e PII especialistas dos anos finais do Ensino Fundamental, o que demonstra a igualdade no valor recebido por aula nos dois segmentos.

A ascensão na carreira pode ocorrer por títulos e méritos e ainda por progressão que pode ser horizontal e vertical⁹.

Além de um subsídio para o convênio médico que pode ser solicitado pelo servidor com o valor conforme o salário, ou seja, quanto menor o salário maior o valor recebido, o servidor recebe também o benefício do ticket alimentação e pode receber o cartão do vale transporte. A Prefeitura Municipal de São José dos Campos ainda oferece para todos os funcionários efetivos o auxílio à bolsa de estudo por meio do PROBESSEM (Programa de Bolsas de Estudo), para que possam se qualificar em cursos de graduação e pós-graduação, que corresponde a 60% do valor da matrícula e mensalidade do curso.

Além disso, há uma parceira da Rede de Ensino Municipal com o CIEE (Centro de Integração Empresa Escola)¹⁰. Os estudantes do curso Superior podem se inscrever para realizar um processo seletivo, com data e hora marcada igualmente para todos os inscritos, em que são classificados de acordo com a nota desta prova. Após a divulgação da classificação e conforme as vagas ofertadas pela Rede os estudantes de cursos superior são chamados para escolherem as vagas disponíveis.

Às estudantes de Pedagogia são ofertadas as vagas disponíveis nas escolas. Portanto as professoras da Educação Infantil ou dos Institutos Maternos Infantis nos níveis do Berçário I, Berçário II e Infantil I contam com duas auxiliares, sendo uma agente educadora do desenvolvimento infantil, efetivadas por meio de concurso público, e uma estagiária estudante do curso Superior de Pedagogia e no Infantil II com uma estagiária. Esses níveis são

⁹ Disponível em: http://www.sjc.sp.gov.br/media/279980/plano_municipal_de_educacao_12.12.12.pdf. Acesso em: 08.jul.2015.

¹⁰ O CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola) é uma instituição filantrópica, mantida pelo empresariado nacional, de assistência social, sem finalidades lucrativas, cujo objetivo é encontrar oportunidades para estudantes de ensino superior, médio e técnico, oportunidade de estágio ou aprendizado, que os auxiliem a colocar em prática o que aprendem na instituição de ensino. Fonte: <http://www.ciee.org.br/portal/institucional/index.asp>.

chamados de módulos pela Rede de Ensino. Já os níveis de Pré I e Pré II contam com uma estagiária quando tem um aluno integrado (com necessidades especiais) matriculado na turma. Todo o procedimento de encaminhamento das estagiárias para as escolas é realizado via Coordenadoria Administrativa da SME.

A *priori*, constata-se que há um incentivo para a formação de professores em serviço nesta Rede de Ensino, além de ser oportunizado pela SME a participação em simpósios, congressos e diversos cursos em áreas afins. No entanto, há de se indagar que esta Rede de Ensino que investe e oportuniza momentos diversos de formação, ainda não intensificou um programa de formação aos seus professores iniciantes.

3 METODOLOGIA

“Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui? Isso depende muito de para onde queres ir – respondeu o gato.”
(Lewis Carroll)¹¹

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que seu caráter subjetivo “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade [...]” (SILVA, 2005, p. 20). Pretendeu-se compreender o processo subjetivo que versa sobre a formação dos professores iniciantes que optam por lecionar na Educação Infantil o qual está repleto de valores e conhecimentos que nem sempre podem ser mensurados pela objetividade.

De igual forma, a investigação tem uma abordagem descritiva, pois tem como pressuposto a descrição das características de um determinado grupo ou população (SILVA, 2005).

3.2 População e amostra

A presente pesquisa foi realizada em uma Rede Municipal de Ensino, pertencente ao município de São José dos Campos, situado no Vale do Paraíba Paulista, que contém atualmente 1.125 (mil cento e vinte e cinco) professores lecionando na Educação Infantil e 697 (seiscentos e noventa e sete) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando um total de 1822 (mil oitocentos e vinte e dois) Professores (PI) efetivos.

Deste total de professores, 171 (cento e setenta e um) ingressaram na Educação Infantil, modalidade lócus desta pesquisa, entre os anos de 2012, 2013 e 2014. Questionava-se, no entanto, quais destes professores seriam, de fato, iniciantes na carreira, uma vez que, mesmo sendo ingressantes na Rede Municipal de Ensino, poderiam já ter experiência anterior na docência.

¹¹ Alice e o gato, personagens do livro “Alice no país das maravilhas”, de autoria de Lewis Carroll.

É importante mencionar que, de acordo com Huberman (1995), podem ser considerados como professores no início de carreira ou, como denomina-se neste trabalho, professores iniciantes, aqueles docentes que estão entre os três primeiros anos da docência.

Primeiramente, realizou-se um levantamento da quantidade total de professores ingressantes na Educação Infantil no município estudado, no período de 2012 a 2014¹², a fim de mapear a quantidade de professores ingressantes que as EMEIs e IMIs possuem. Em seguida, verificou-se em quais escolas e de quais regiões do município eles estão e posteriormente, identificou quantos e quais, dos que ingressaram neste período, são, de fato, professores iniciantes na carreira (o que foi realizado por meio de questionário específico, mencionado no item “Instrumentos de Pesquisa” deste trabalho).

É importante mencionar que as EMEIs e os IMIs encontram-se distribuídas nas seis regiões da municipalidade, conforme demonstra a Tabela 3.

Tabela 3: Quantidade de EMEIs e IMIs distribuídas por Região do Município.

Regiões	Central	Norte	Sul	Leste	Oeste	Sudeste
EMEIs	06	12	19	15	01	07
IMIs	02	01	07	05	00	00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados no site: http://www.sjc.sp.gov.br/sao_jose/regioes_da_cidade.aspx. Acesso em 25.maio.2014.

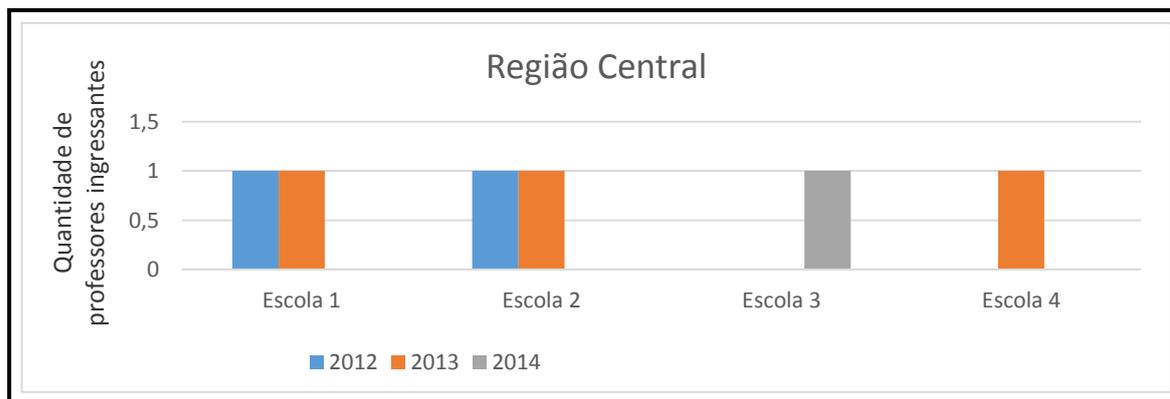
Cada região engloba diferentes bairros. Vale ressaltar que em alguns bairros há pelo menos uma EMEI ou IMI. E que há outros bairros com mais de uma escola e ainda há bairros que não contém escolas de Educação Infantil¹³.

Ao realizar a pesquisa de quantos professores ingressantes havia em cada escola de cada região, constatou se que, com exceção da Zona Oeste, na qual não há professor ingressante no período estudado, nas escolas localizadas nas outras regiões do município estudado existem professores que ingressaram na Educação Infantil nos anos de 2012, 2013 ou 2014. No entanto, a quantidade de professores ingressantes varia por escola e por região.

A quantidade de professores ingressantes, por escola e por região, pode ser observada nos gráficos abaixo. É importante destacar, contudo, que as escolas foram identificadas por números, a fim de preservar-lhes a identidade.

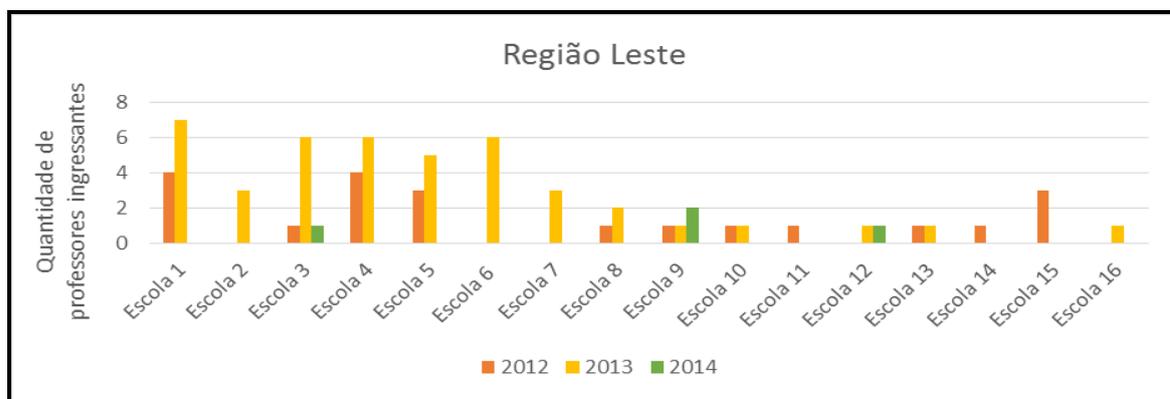
¹² Esta primeira fase de Coleta dos Dados foi realizada após deferimento da abertura do processo: 83076/2014 feito no Departamento DPA/Protocolo Geral da Secretaria de Educação do Município estudado.

¹³Fonte: http://www.sjc.sp.gov.br/secretarias/educacao/pre_escolas_municipais. Acesso em: 25.mai.2014.

Gráfico 1: Escolas da Região Central

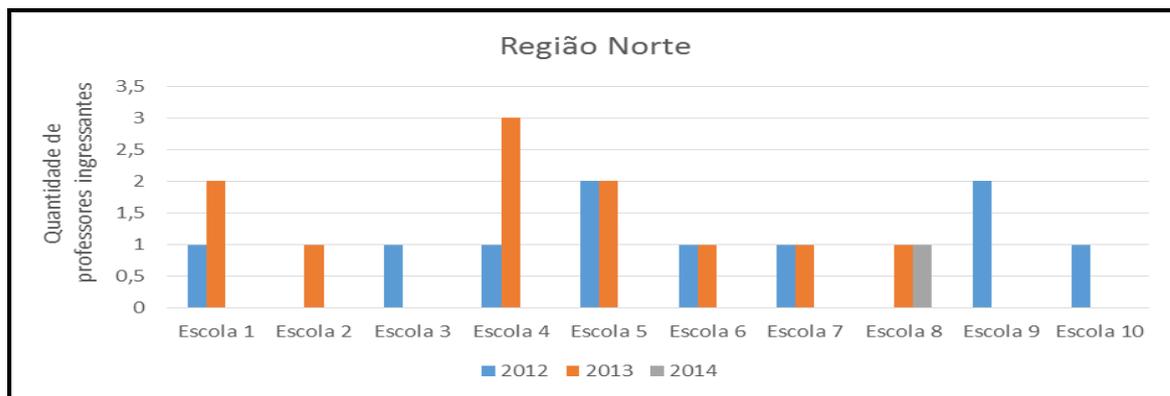
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na Região Central do município estudado, dos 06 (seis) professores ingressantes, tanto a Escola 1 como a Escola 2 apresentaram, cada uma, um total de 02 (dois) professores ingressantes na Educação Infantil no período de 2012 a 2014.

Gráfico 2: Escolas da Região Leste

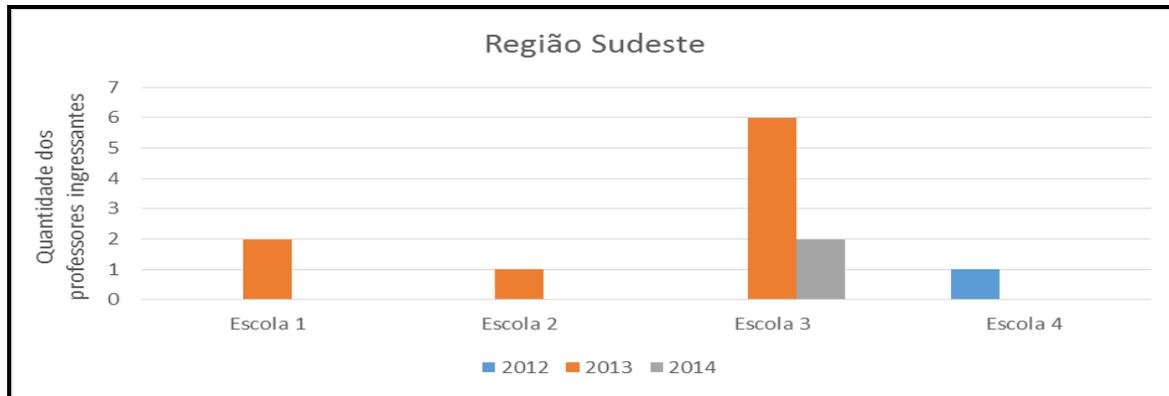
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na Região Leste do município estudado, dos 68 (sessenta e oito) professores ingressantes a Escola 1 e a Escola 4 apresentaram, cada uma respectivamente, um total de 11 (onze) e 10 (dez) professores ingressantes na Educação Infantil no período de 2012 a 2014.

Gráfico 3: Escolas da Região Norte

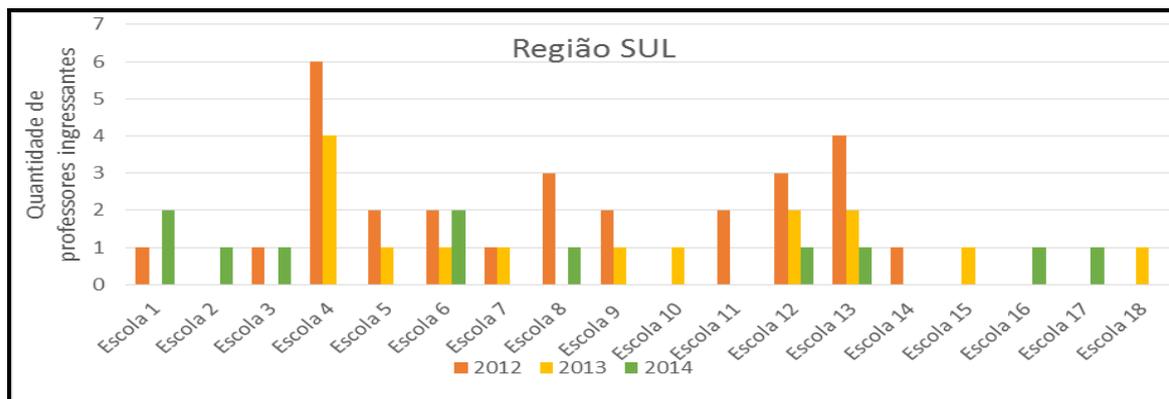
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na Região Norte do município estudado, dos 22 (vinte e dois) professores ingressantes, a Escola 4 e a Escola 5 apresentaram, cada uma, um total de 04 (quatro) professores ingressantes na Educação Infantil no período de 2012 a 2014.

Gráfico 4: Escolas da Região Sudeste

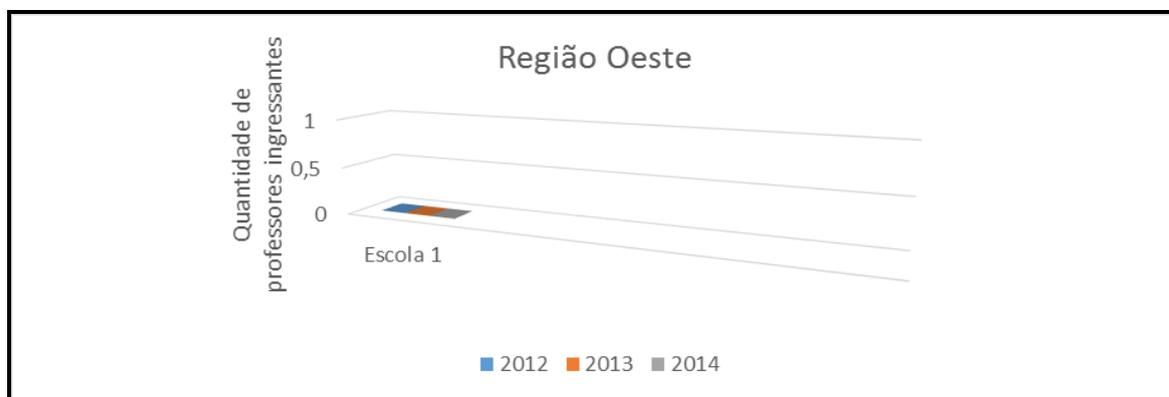
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na Região Sudeste do município estudado, dos 09 (nove) professores ingressantes: a Escola 3 apresentou um total de 07 (sete) professores ingressantes na Educação Infantil no período de 2012 a 2014.

Gráfico 5: Escolas da Região Sul

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na Região Sul do município estudado, dos 54 (cinquenta e quatro) professores ingressantes, a Escola 4 e a Escola 13 apresentaram, cada uma respectivamente, um total de 10 (dez) e 06 (seis) professores ingressantes na Educação Infantil no período de 2012 a 2014.

Gráfico 6: Escolas da Região Oeste

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A única escola da Região Oeste do município estudado não será foco desta pesquisa, pois não apresenta professores ingressantes na Educação Infantil no período de 2012 a 2014.

Após o levantamento realizado pode-se constatar que dos 171 professores que ingressaram na Educação Infantil no período de 2012 a 2014 há, em todas as EMEIs e IMIs, um total de 159 (cento e cinquenta e nove) professores que ingressaram e permaneceram na Educação Infantil no período de 2012 a 2014, quantidade representativa que merece ser estudada.

Cabe ainda apontar que, após este levantamento dos professores ingressantes, foi aplicado um questionário para verificar o tempo de magistério e o perfil dos professores ingressantes da Rede pesquisada e identificar quais escolas possuem professores iniciantes que começaram a lecionar no período de 2012 a 2014.

3.3 Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos para a Coleta de Dados

A fim de garantir a coerência interna da pesquisa, de forma a buscar responder ao seu problema norteador e considerar os objetivos propostos, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa:

- a) **Pesquisa bibliográfica:** Este foi o primeiro procedimento realizado em busca de subsídios para a formulação do corpo da pesquisa. Foi feito na base de dados do *Scielo* e da CAPES um estado da arte, ou seja, uma busca de livros, periódicos, teses entre outros para verificar o que já se tinha pesquisado ou se havia alguma lacuna a considerar sobre o tema deste trabalho. Este procedimento de busca foi constante e ocorreu durante todo o período da pesquisa, a fim de apoiar e sustentar a fundamentação teórica.
- b) **Análise documental:** Foi realizada uma busca por informações, a partir da Secretaria Municipal de Educação, no site da prefeitura de São José dos Campos e em documentos institucionais para análise para verificar a quantidade de professores ingressantes no município, sua distribuição por escola e região, o ingresso e as diretrizes curriculares da Educação Infantil própria da entidade e proposta de formação continuada. A pesquisa aconteceu após a autorização expressa da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, formalizada por meio do Processo n. 83076/2014, o qual encontra-se devidamente documentado no Anexo II, além da devida aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNITAU).

Foram requeridos, junto ao Departamento DPA/Protocolo Geral os documentos comprobatórios com as diretrizes que norteiam o currículo da Rede Municipal, sobretudo no que tange a Educação Infantil.

Primeiramente foi realizado, junto ao departamento da Coordenadoria Administrativa na Divisão de Administração de Pessoal da Rede Municipal de Ensino, uma pesquisa acerca da quantidade de professores ingressantes na Educação Infantil no período de 2012 a 2014, como pode ser observado no item 3.2 deste projeto.

Em seguida, fez-se um levantamento nos documentos disponibilizados pelo DEB/ Departamento de Educação Básica para localizar em quais escolas estão lecionando, no ano de 2014, os professores que ingressaram no período de 2012 a 2014.

- c) **Questionário:** Foi aplicado um questionário com 34 (trinta e quatro) questões, para todos os 159 (cento e cinquenta e nove) professores iniciantes que ingressaram na Educação Infantil entre os anos de 2012 a 2014, dos quais 89 (oitenta e nove) retornaram respondidos. Neste, foram realizadas perguntas fechadas, de múltipla escolha, a fim de verificar quais são, realmente, professores iniciantes, levantar o perfil sócio-econômico dos professores, as características de sua formação inicial, tempo de magistério e de docência na Educação Infantil. Foram feitas algumas questões abertas a fim de que cada professor apontasse sua avaliação sobre a formação recebida nas escolas e indicasse se gostaria de participar de um encontro (denominado nesta pesquisa como grupo focal). Este questionário pode ser observado no Apêndice A.

Para a aplicação do questionário, a pesquisadora reuniu-se com a chefe de divisão da Educação Infantil para explicar sobre o objetivo e tema da pesquisa e pedir autorização para a aplicação dos questionários com os professores iniciantes. Acordou-se que os questionários e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido seriam entregues pela pesquisadora para as diretoras de escola (em um momento de reunião coletiva), para que estas os disponibilizassem para as professoras, cada uma em suas respectivas escolas.

A pesquisadora, então, explicou para as diretoras os objetivos da pesquisa e salientou a não-obrigatoriedade de participação dos professores, bem como o direito de cada professor desistir da pesquisa a qualquer tempo. As diretoras, por sua vez, gentilmente se comprometeram a socializar os questionários e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido com os professores iniciantes e combinou-se que todos os documentos de pesquisa seriam devolvidos pelas próprias diretoras na Secretaria Municipal de Educação, na coordenadoria da Educação Infantil, cujo material seria recolhido pela pesquisadora, o que prontamente foi feito.

- d) **Grupo Focal:** Foram realizados dois grupos focais com professores iniciantes da rede municipal de ensino estudada na modalidade Educação Infantil. Foram, no total, dois encontros, sendo um encontro com cada grupo, os quais seguiram a mesma pauta de discussão para a pesquisa. O primeiro encontro teve a participação de cinco professores iniciantes que, no questionário, apresentaram o menor tempo de experiência na carreira docente. O segundo encontro contou com a participação de seis professoras iniciantes que lecionam em uma mesma EMEI. As professoras participantes tiveram seus nomes trocados por nomes fictícios, escolhidos pela pesquisadora, a fim de preservar-lhes a identidade.

Esta técnica fundamentou-se na construção teórica de Gatti (2005), acerca do planejamento, execução e análise de encontros de grupo focal, mas apresentou elementos diversificados para discutir as temáticas de pesquisa, como sensibilização por meio de música e trecho de filme; perguntas disparadoras; escrita com definição prévia de um gênero textual; discussão em duplas e/ou em grupos; e confecção de um produto que sistematizasse as discussões.

Powel e Single (apud GATTI, 2005, p. 7), afirmam que o grupo focal “[...] é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Acredita-se que este é um bom instrumento de levantamento de dados e que precisa estar integrado com a pesquisa como um todo. É fato que a organização do grupo focal, como realizado nesta pesquisa, não atende exclusivamente ao que Gatti (2005) compreende como grupo focal quanto aos seguintes critérios: quantidade de pessoas por discussão e a forma de introdução dos temas (unicamente por apresentação oral). No entanto, em muitos outros aspectos esta técnica encontra aproximações, sobretudo na forma de oportunizar as discussões de forma coletiva, proporcionando aos participantes demonstrar o que pensam, como e porque pensam sobre o que pensam. Acredita-se que o encontro de grupo focal “(...) faz emergir diversos pontos de vista e processos emocionais e permite captar significados mais difíceis de ser percebidos por outros meios” (GATTI, 2005, p.9).

Para o êxito nos grupos focais, foi preciso planejar e articular esse momento para que as participantes contribuíssem com elementos relacionados à sua prática e expusessem suas percepções sobre o início da docência. Gatti (2005) diz que para conduzir a discussão, é preciso que o pesquisador tenha uma atitude de respeito com relação ao pesquisado, não

mencionando suas próprias opiniões, para não influenciar (tanto de forma negativa quanto positiva), ao mesmo tempo que deve articular as trocas e encaminhar a discussão para que o objetivo de trabalho do grupo não disperse.

Para Gatti (2005), a discussão do grupo não pode ser confundida com um momento de entrevista, e sim um momento em que o sujeito de pesquisa conversa coletivamente e pode fazer críticas, explicitar o seu ponto de vista, inferir, analisar, refletir diante da temática e da problemática a qual foi convidado a conversar, atendendo ao objetivo do pesquisador que é fazer emergir o que pensam, como pensam e porque pensam.

3.4 Procedimentos para Análise dos Dados

Os dados quantitativos, colhidos com a aplicação do Questionário, foram tabulados pelo programa *Sphinx* Léxica e apresentados em tabelas analisadas pela pesquisadora.

Os dados produzidos pelos dois encontros do Grupo focais foram analisados mediante a técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que consiste em uma técnica de investigação destinada a formular, a partir dos dados coletados, inferências reprodutíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto.

No caso desta pesquisa, os dados advindos das falas dos professores iniciantes apontam subsídios importantes para a análise das condições de ingresso, acolhida e formação desses professores concomitantemente ao seu exercício profissional.

A Análise de Conteúdo evita a compreensão espontânea e vai além da subjetividade, da intuição e do significado imediato. Atinge o objetivo de superar a incerteza e validar a leitura dos dados na medida em que aumenta a compreensão dos fatos, preservando a particularidade do sujeito que fala, ao sintetizar a totalidade dos dados verbais (BARDIN, 2011).

Bardin (2011, p.37) afirma que “[...] a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações”. Para a autora, qualquer comunicação entre o emissor e o receptor deveria ser escrita e decifrada pelas técnicas de Análise de Conteúdo, a qual apresenta a intenção de inferir, ou seja, deduzir de maneira lógica, os conhecimentos relativos às condições de produção, que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Trabalha-se, portanto, com vestígios, pistas, índices que se colocam em evidência por meio de procedimentos para atingir os objetivos propostos ou mesmo para realizar novas descobertas.

Bardin (2011, p.51) afirma que “[...] o propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”. É a primeira fase para a organização de um banco de dados de documentos que facilita a busca de informações.

Uma vez realizado o tratamento sintetizado, os dados são concluídos por meio da inferência, que é o procedimento intermediário entre a descrição, a enumeração das características do texto, seguida da interpretação, ou seja, a significação destas características (BARDIN, 2011).

Somente após o cumprimento destas etapas, o conteúdo das falas dos sujeitos compõe as temáticas apresentadas na pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados obtidos com a pesquisa estão organizados nos seguintes eixos: a) Perfil dos Professores Iniciais; b) Formação Inicial dos Professores Iniciais; c) A inserção dos Professores Iniciais na carreira; d) O início na carreira docente; e) Formação Continuada e Professores Iniciais; e f) Desafios na formação dos Professores Iniciais.

Os eixos “Perfil dos Professores Iniciais”, “Formação Inicial dos Professores Iniciais” e “A inserção dos Professores Iniciais na carreira” contém os dados obtidos de forma quantitativa nos 89 (oitenta e nove) questionários respondidos pelos professores. Por sua vez, os eixos “O início na carreira docente”, “Formação Continuada e Professores Iniciais” e “Desafios na formação dos Professores Iniciais” apresentam o resultado das falas das professoras participantes dos grupos focais, atreladas a alguns dados quantitativos, advindos dos questionários.

4.1 Perfil das Professoras Ingressantes

A pesquisa apontou que a totalidade dos 89 (oitenta e nove) professores que ingressaram na Educação Infantil na Rede Municipal – e que responderam ao questionário - é do sexo feminino, o que corrobora com o fato da docência na Educação Infantil ser composta, em sua grande maioria, pelas mulheres.

Ao questionar sobre a idade que teriam ao ingressar na Rede Municipal como docentes, constatou-se que a maioria delas tem mais que 30 anos, como pode ser observado na tabela 4.

Tabela 4: Faixa etária das Professoras Ingressantes.

Idade	Freq.	%
Não resposta	1	1,1%
Até 20 anos	0	0,0%
De 20 a 25 anos	1	1,1%
De 25 a 30 anos	12	13,5%
De 30 a 35 anos	25	28,1%
Acima de 35 anos	50	56,2%
Total	89	100%

As mulheres que ingressam na Rede Municipal de Ensino possuem idade acima da formação quando seguida a escolaridade sem interrupção. O fato de 28,1% das professoras ter entre 30 e 35 anos e mais da metade - 56,2% - estar acima de 35 anos, sugere que a Rede Municipal oferece condições atrativas para os docentes que nela ingressam, e que necessariamente, não são professores iniciantes na carreira, o que pode ser comprovado no item “A inserção dos professores na carreira”.

Nesse sentido, não se é de espantar que os dados demonstrem que a grande maioria das professoras está casada e possui filhos, como apontam as tabelas 5 e 6.

Tabela 5: Estado civil das Professoras Ingressantes.

Estado Civil	Freq.	%
Solteiro	16	18,0%
Casado	67	75,3%
Separado/divorciado	01	1,1%
Viúvo	03	3,4%
Outros	02	2,2%
Total	89	100%

Tabela 6: Quantidade de Professoras que possuem filhos.

Tem filhos?	Freq.	%
Não resposta	01	1,1%
Não	26	29,2%
Sim	62	69,7%
Total	89	100%

Quanto a abordagem sobre a residência ser na mesma localidade da escola em que se leciona, vê-se que a maioria das professoras reside na cidade de São José dos Campos, como aponta a tabela 7, o que se torna um facilitador no trajeto até as escolas e sugere uma familiaridade com a realidade da municipalidade.

Tabela 7: Cidade em que residem as Professoras Ingressantes.

Cidade onde reside	Freq.	%
Mesma cidade da escola	79	88,8%
Outra cidade	10	11,2%
Total	89	100%

4.1.1 Formação das Professoras Ingressantes

Ao se questionar sobre a Formação das Professoras Ingressantes, verificou-se que a grande maioria é Formada em Pedagogia, como aponta a tabela 8. Muitas delas, no entanto, também possuem uma segunda licenciatura e mais da metade possui Especialização, realizada em cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*. A tabela 9, por sua vez, informa que a maioria desta formação se realizou em formato presencial.

Tabela 8: Formação das Professoras Ingressantes.

Qual a sua formação?	Freq.	%
Ensino Superior – Pedagogia	84	94,4%
Ensino Superior – Licenciatura	16	18,0%
Ensino Superior – outros	03	3,4%
Pós-graduação – Especialização	51	57,3%
Pós-graduação – Mestrado	0	0,0%
Pós-graduação – Doutorado	0	0,0%

Tabela 9: Formato do curso.

Qual o formato do curso?	Freq.	%
Presencial	75	84,3%
Semi-presencial	14	15,7%
A distância	12	13,5%
Outros	0	0,0%

Cabe aqui informar que o total absoluto das respostas nas tabelas 8 e 9 superam o número de 89 professoras, pois as questões admitiam mais de uma resposta. Como várias professoras realizaram mais de um curso em sua formação, também o fizeram em formatos diferentes, presencial, semi-presencial ou à distância.

Ao verificar a estrutura da Rede Municipal de Ensino, verifica-se que o concurso público, realizado no ano de 2005, já tinha como exigência no edital a formação em Nível Superior para os docentes que nele ingressariam, em conformidade com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, alterada pela Lei nº 12.796/2013:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2013 s/p.).

Ao analisar o questionário, verificou-se também que todas as professoras que se encontram no estágio probatório são formadas em cursos de Licenciatura, uma vez que este foi requisito obrigatório no edital do concurso realizado pelas mesmas em 2014. No questionário, porém, 5 docentes não informaram a data de conclusão de seus cursos, 4 concluíram antes de 1999, 18 finalizaram entre 2000 a 2005 e 62 concluíram entre 2006 a 2012, dados que podem ser observados na tabela 10:

Tabela 10: Ano de conclusão do curso de formação inicial.

Ano de conclusão da formação inicial	Freq.	%
Não resposta	05	5,6%
Antes de 1999	04	4,5%
Entre 2000-2005	18	20,2%
Entre 2006-2012	62	69,7%
Total	89	100%

Vale ressaltar aqui a importância da maioria das professoras serem habilitadas em Pedagogia. A formação inicial é considerada essencial por Vaillant e Marcelo Garcia (2012), o ponto de partida para desenvolvimento profissional contínuo. Para os autores, apesar de existir insatisfação com a qualidade da formação inicial dos docentes por diversos motivos, como o excesso a burocratização na organização da formação, a distância entre a teoria e a prática, a fragmentação do conhecimento e a falta de diálogo entre a escola e a academia; há programas de formação inicial considerados de sucesso, que apresentam boas práticas e que estão se desenvolvendo para melhorar a qualidade na formação inicial dos professores.

Tardif (2002) também acredita que, embora haja críticas, reformas para os programas de formação inicial estão indo para o caminho certo. Para ele, existem três vertentes para a mudança na concepção em relação a formação dos professores. A primeira afirma que é necessário reconhecer que os professores são sujeitos do conhecimento e que estes precisam se reconhecer enquanto sujeitos formadores de pessoas. A segunda aponta que é preciso desenvolver uma competência própria para atuar e controlar a própria formação, o que é feito de forma individual e, ao mesmo tempo, coletiva. Por fim, a terceira vertente aponta que o trabalho do professor necessita basear-se nos conhecimentos específicos e oriundos da sua profissão e não exclusivamente nos conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais.

Tardif (2002) defende que é preciso abrir espaços para que a formação profissional reconheça os futuros profissionais como sujeitos de conhecimento, levando em conta a

reflexão da prática cotidiana da escola e o conhecimento do profissional sobre a profissão de professor.

Para Vaillant e Marcelo Garcia (2012), os Centros de Formação Inicial de Professores, ou seja, a Academia, precisa estreitar cada vez mais o diálogo com as escolas, a fim de que os futuros docentes compreendam que são, essencialmente, trabalhadores do conhecimento e que a teoria e a prática estão entrelaçadas a todo momento.

Nesse sentido, é muito importante que a formação acadêmica faça o futuro docente refletir que o seu papel vai além das críticas e do senso comum, e o façam avançar em seu papel formador, responsável pelo desenvolvimento da escola e da construção do conhecimento, pessoal, cognitivo e profissional. Sobre isso, Vaillant e Marcelo Garcia (2012) continuam a discorrer:

O currículo da formação docente deveria ajudar os professores em formação a desenvolver um compromisso com a ideia de que a escola, em uma democracia, é responsável por promover valores democráticos e por preparar os alunos para que sejam bons cidadãos (EDMUNSON, 1990, p718 apud VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 65).

Tardif (2002, p. 288) afirma que “(...) a formação inicial visa habituar os alunos - os futuros professores - à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos reflexivos”. Para ele, os programas de formação docente devem se organizar em função da formação cultural (considerada por ele como “geral”) e da formação científica (considerada “disciplinar”), de tal modo que as disciplinas de psicologia de aprendizagem, sociologia da educação ou didática, precisariam estar enlaçadas com a formação da prática. O autor acredita que deveria se ter um espaço nos programas para a formação da prática nos ambientes escolares, através de longos estágios, contatos frequentes de reflexão, análise da prática e análises de casos, por exemplo. Assim, ocorreria a integração dos futuros docentes com aqueles mais experientes de forma gradual e não somente quando de sua inserção na carreira.

Questionou-se se as professoras ingressantes haviam passado por este período de estágio na própria Rede Municipal de Ensino, enquanto eram alunas de graduação e verificou-se que 75,3% delas realizou o estágio e o fizeram de forma remunerada. Ao se questionar em qual Modalidade de Ensino fizeram o estágio, as respostas variaram, como pode ser observado na tabela 11:

Tabela 11: Modalidade de Ensino em que as Professoras Ingressantes foram estagiárias.

Em qual Modalidade de Ensino realizaram o estágio na Rede Municipal?	Freq.	%
Não resposta	22	24,7%
Educação Infantil	46	51,7%
Ensino Fundamental	29	32,6%
Ensino Médio	0	0,0%
Outros	02	2,2%
Total	89	100%

Diante das informações contidas na tabela 11, pode-se observar que a quantidade de citações é superior a quantidade de observações devido à possibilidade de respostas múltiplas, ou seja, uma mesma professora pode ter sido contratada em mais de uma Modalidade de Ensino e de período (manhã e tarde, por exemplo).

Na Rede Municipal pesquisada há uma parceria com o CIEE, ofertando estágio remunerado para as estudantes de curso de Pedagogia durante sua formação. As estagiárias atuam auxiliando as professoras da sala, trocando experiências e reflexões com elas.

Observa-se que há um equilíbrio entre a permanência na modalidade de quem realizou o estágio na docência entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Acredita-se que isso se dê devido à aproximação da futura professora (enquanto estagiária contratada) com a vivência do cotidiano escolar com a professora regente da sala de aula.

Um exemplo interessante sobre esta prática é o relato de uma professora, participante do Grupo Focal, sobre o fato da experiência como estagiária na Rede Municipal ter interferido significativamente na escolha da escola em que iria lecionar:

Escolhi para trabalhar, uma escola que já trabalhamos juntas como estagiárias. A escola continuou acolhedora, com várias opções de brincadeiras para as crianças e a equipe gestora apesar de serem outras pessoas, seguem a mesma cortesia e carinho para receber professoras novas, funcionários e comunidade. Fiquei muito feliz em retornar e dar aula para alunos que tem prazer em vir para escola, acompanhados de pais de uma comunidade que já conheço, facilitando minha adaptação na escola (Professora Melissa).

Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 76), acreditam que “(...) o estágio não é a prática em sentido estrito, mas tão só uma aproximação à prática e não se pode esperar que ele gere esse conhecimento que se deixa da prática”. Ao realizar o estágio como contratada, a estudante frequenta o cotidiano escolar e vai se aproximando da prática docente, porém sem se responsabilizar pelas práticas, planejamentos e decisões das ações, sendo uma expectadora

que auxilia a professora seguindo a suas orientações. Como reforçam os autores: “O estágio aproxima o estudante da prática, contribui para a sua aprendizagem profissional, mas não deixa de ser uma simulação da prática” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p.76).

4.1.2 A inserção das Professoras Ingressantes na carreira

Huberman (1995) afirma que professor iniciante é aquele que está lecionando nos três primeiros anos de carreira. Dado o fato de as professoras que responderam o questionário terem, em sua maioria, entre 30 e 35 anos e já terem cursando uma especialização, procurou-se identificar quantas - e quais – destas professoras estavam, de fato, no início da carreira. Sobre as que não se encontravam no início da carreira, procurou-se realizar um levantamento acerca de sua trajetória de inserção profissional, por meio de informações como se estiveram submetidas aos contratos temporários, se tiveram experiência em outras redes de ensino ou em outras modalidades.

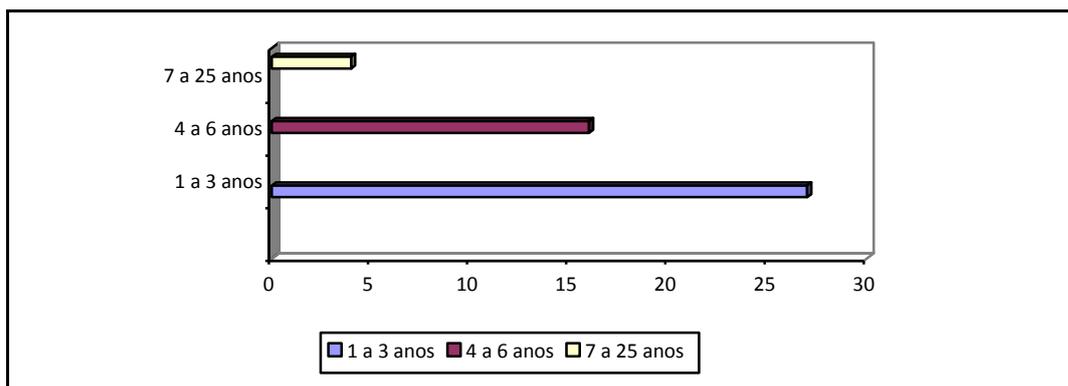
Tabela 12: Tempo de docência das Professoras Ingressantes.

Há quanto tempo trabalha como professor?	Freq.	%
0 a 3 anos	05	5,6%
4 a 10 anos	46	51,7%
11 a 15 anos	20	22,5%
16 a 20 anos	13	14,6%
Mais de 20 anos	05	5,6%
Total	89	100%

Nota-se que a tabela 12 aponta que somente 5,6 % das professoras que responderam ao questionário lecionam entre os três primeiros anos de carreira e que 51,7% (cerca da metade) leciona há 4 ou 10 anos. Assim são professores ingressantes em estágio probatório, mas não entram no ciclo de vida apontado por Huberman (1995) como iniciantes na carreira, já que o mesmo considera esse período como os três primeiros anos de docência, mas há divergência na literatura no período apontado como início da carreira. Diferentemente de Huberman (1995), Cavaco (1995) afirma que o início da carreira se dá nos quatro primeiros anos de docência. Já Veeman (1998) considera este período como os cinco primeiros anos e Tardif (2002) argumenta que eles podem ser prorrogados para até os sete primeiros anos de profissão.

Há ainda, outro dado importante: ao serem questionadas se, antes de se efetivarem pelo Concurso Público, as professoras já haviam trabalhado na Rede Municipal como temporárias e por quanto tempo, 47 (quarenta e sete) afirmaram que sim, conforme observado no gráfico a seguir:

Gráfico 7: Experiência dos professores ingressantes como temporários.



Destas, 27 exerceram esta função entre 1 e 3 anos; 16, entre 4 a 6 anos e 4, entre 7 a 25 anos. Entende-se como professor temporário aquele docente que leciona sem vínculo efetivo, podendo substituir falta/dia do professor titular da sala ou mesmo assumir uma sala de aula por tempo indeterminado, o que pode acontecer por todo o ano letivo.

Quando questionadas sobre em que Rede de Ensino iniciaram a docência e em qual Modalidade de Ensino, as professoras informaram que, a maioria o fez na Educação Infantil e na Rede Particular de ensino. No entanto, estes não são dados que representam a maioria absoluta das professoras, como pode ser observado nas tabelas 13 e 14.

Tabela 13: Rede de Ensino em que as Professoras Ingressantes iniciaram a docência.

Em que Rede de Ensino iniciou a docência?	Freq.	%
Não resposta	15	16,9%
Municipal	28	31,5%
Estadual	23	25,8%
Particular	36	40,4%
Outros	02	2,2%
Total	89	100%

Tabela 14: Modalidade de Ensino que as Professores Ingressantes iniciaram a docência.

Em qual Modalidade de Ensino iniciou a docência?	Freq.	%
Não resposta	21	23,6%
Educação Infantil	48	53,9%
Ensino Fundamental	36	40,4%
Ensino Médio	04	4,5%
Educação de Jovens e Adultos	05	5,6%
Total	89	100%

É importante ressaltar que a quantidade de citações é superior a quantidade de observações devido às respostas múltiplas, ou seja, algumas professoras iniciaram a docência em duas Modalidades de Ensino diferentes e em Redes de Ensino de natureza diferente também.

Sobre a quantidade de escolas e de Modalidades de Ensino que as Professoras Ingressantes lecionam, verificou-se que 74,2% delas trabalha apenas em uma escola e, conseqüentemente, na Educação Infantil. As 25,8% restantes trabalham em outras Modalidades de Ensino, como pode ser observado na tabela 15:

Tabela 15: Modalidade em que as Professoras Ingressantes trabalham além da Educação Infantil.

Modalidade em que leciona além da Educação Infantil	Freq.	%
Não resposta	66	74,2%
Educação Infantil	07	7,9%
Ensino Fundamental I	14	15,7%
Ensino Fundamental II	01	1,1%
Educação de Jovens e Adultos	0	0,0%
Ensino Superior	01	1,1%
Total	89	100%

As professoras apresentam em sua maioria, uma exclusividade com a Instituição Escolar que lecionam. Isso sugere uma disponibilidade de tempo para a dedicação total da profissional para com sua turma.

4.2 O início na carreira docente: reflexões a partir dos Grupos Focais

4.2.1 Os Grupos Focais

Os Grupos Focais trazem as reflexões de dez professoras iniciantes, sendo que quatro delas participaram do primeiro encontro e seis do segundo encontro. As professoras serão tratadas pelos seguintes nomes, todos fictícios e escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora, a fim de preservar-lhes a identidade: Alice, Ana, Fernanda, Simone, Cristina, Elisa, Kátia, Melissa, Neide e Sarah.

O mesmo roteiro foi utilizado na realização dos dois Grupos Focais, organizados a partir dos seguintes temas: a) O início da profissão docente: o ingresso na carreira; b) Pontos positivos e negativos do início da docência; c) Fatos marcantes no início da docência: o que estimula o docente a continuar e a possibilidade de desistência da profissão; d) Formação específica para os professores iniciantes; e e) Desafios dos professores no início de carreira.

As professoras foram recebidas pela pesquisadora com acolhida, agradecimento, e esclarecimentos gerais sobre a pesquisa. Os encontros foram gravados em áudio com a permissão das participantes e o encontro foi conduzido pela própria pesquisadora.

Inicialmente a pesquisadora propôs a apresentação de um vídeo sobre a importância do acolhimento¹⁴, para que as participantes se mobilizassem para as discussões que seriam realizadas no grupo. Em seguida, a pesquisadora colocou uma música instrumental e pediu que as professoras fechassem os olhos e relembrassem como foi o primeiro dia como professora na escola, enquanto fez as seguintes perguntas, para que pensassem:

Como foi a sua inserção profissional na Rede Municipal? Qual era a escola? Como era a escola? Quem a recebeu? O que sentiu? Quais eram as expectativas? O que fez com os alunos? Qual foi a sensação ao receber os alunos? Qual a sensação quando eles foram embora?

Em seguida, as professoras foram convidadas a escrever um texto, utilizando o gênero textual “carta” para um suposto colega de faculdade, contando como foi o seu primeiro dia como professora na escola, seus sentimentos e expectativas, enfim, tudo o que tivessem lembrado. As perguntas foram escritas num sulfite A3, para que elas pudessem ter as questões como apoio, caso precisassem. É importante mencionar que a escolha do gênero “carta” foi

¹⁴ O vídeo “Acolher reflexivo” está disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=J11_OQLLY

realizada intencionalmente, por permitir que as professoras pudessem expressar suas memórias de forma mais livre.

Assim que todas terminaram a escrita, a pesquisadora apresentou dois trechos do filme “O sorriso de Monalisa”. Após refletirem sobre os trechos do filme, o grupo foi dividido em duplas e/ou trios, a fim de listarem os pontos positivos e os pontos negativos que envolvem o início da docência na perspectiva delas. A escolha do filme também foi intencional, no sentido de permitir que as professoras observassem uma situação de início de carreira de uma docente, que embora atue em uma modalidade de ensino diferente da que elas atuam, também enfrentou desafios.

Após a socialização de cada lista, as professoras se uniram para elaborar um quadro coletivo, a fim de que se observasse quais os pontos positivos e negativos do início da docência para todo o grupo.

Finalizada esta etapa, as professoras foram questionadas objetivamente acerca de duas questões:

Você já pensou alguma vez em desistir da carreira docente?
O que a estimula a continuar na carreira nesta Rede Municipal de Ensino?

Para responder a estas questões cada professora recebeu um cartão com um lado escrito “SIM” e outro escrito “NÃO”. Ao levantar o cartão com a sua resposta, cada professora deveria indicar o motivo que a levou a dar a resposta, escrevendo no cartão uma palavra.

Após a socialização das respostas, a pesquisadora leu o texto: “A função da arte/1!” (GALEANO, 1989):

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: “-Me ajuda a olhar!” (GALEANO, 1989, p.15).

O texto foi lido a fim de disparar a discussão da seguinte questão:

Você sente falta de algo na sua formação profissional?
Como deveria ser esta formação?

As professoras receberam uma folha de sulfite A3 para que, em grupo, pudessem discutir e registrar coletivamente as respostas.

Por fim, as professoras foram convidadas a construir um tapete coletivo com imagens que representassem os temas discutidos neste encontro. Foi entregue um pedaço de pano em formato do tapete, retalhos de tecidos, tesoura, cola de tecido e caneta de tecido para que elas construíssem, a partir dos retalhos, as representações que elas tiveram do encontro. A fim de auxiliá-las nesta tarefa, a pesquisadora lembrou com elas todos os tópicos trabalhados e registrou na folha de sulfite A3. Depois de pronto o tapete foi socializado pelo grupo.

Esta forma de sistematizar as discussões permitiu que as professoras pudessem discorrer sobre os temas apresentados, de forma a contribuir significativamente com a temática que envolve a inserção do docente na carreira, os desafios que caracterizam este período, bem como as possibilidades formativas, como pode ser observado nas discussões que se seguem.

4.2.2 O início da carreira docente

A inserção profissional na carreira docente se caracteriza pela passagem do futuro docente de sua condição de aluno para a condição de professor. É um período de aprendizagem intensa e marcante que influencia na construção da identidade profissional e na formação de que tipo de profissional virá a ser (MARCELO GARCIA, 1999).

Esta fase é marcada por características muito peculiares para a formação do profissional iniciante. Estas características podem variar de professor a professor de acordo com as experiências e percepções e como afirma Marcelo Garcia (1999), podem ressurgir conforme a novidade de cada situação que possa ocorrer ao longo da carreira, como: mudança de modalidade de ensino, mudança de escola, de região ou cidade.

Lima (2006) elenca algumas características desta fase de aprendizagem, a saber:

- Necessidades de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão a opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores ou mais experientes;
- Aprendizagens intensivas por processos de tentativas e erros e geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão;
- Elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar a seus pares;

Tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria;
 Do ponto de vista das teorias da aprendizagem de adultos, os professores, quando se iniciam na profissão logo após terem concluído a formação inicial, estão em fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de início de elaboração de uma estrutura estável de vida; assim, os problemas de disciplinas são os que mais se preocupam, já que eles manifestam uma ausência de autoridade;
 Preocupação com o domínio dos conteúdos;
 “Choque com a realidade” (...): configura-se como a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade – segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhes foi apresentado no curso de formação inicial – e a realidade tal qual ele agora vivencia, pessoalmente, na inserção profissional;
 Experimentação de diversos modelos de ensino, embora não seja capaz de refletir sobre a escolha de um ou outro;
 Autoproteção e concretismo cognitivo;
 Prevalência dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nesse período, se registrem importantes transformações em nível pessoal;
 Diferenciação em função dos contextos de atuação;
 Forte influência das experiências vividas enquanto estudantes (LIMA, 2006, p.12-13).

As professoras que participaram do Grupo Focal relataram em suas “cartas” os **sentimentos** que envolveram o período em que ingressaram na carreira: de descoberta e sobrevivência.

As professoras Neide, Sarah e Elisa apontaram sentimentos de alegria, ansiedade e realização:

No dia seguinte seria o primeiro dia de aula, o meu **coração batia muito forte** tinha a convicção que seria um ano maravilhoso. Então, [...] começaram a chegar os alunos curiosos e atentos a nova professora, as crianças também conversavam muito umas com as outras. Amiga eu havia preparado uma dinâmica para facilitar os vínculos entre eu e aquelas crianças, li uma poesia da Cecilia Meirelles, cantamos músicas, até o momento do lanche tivemos estes momentos de encontro e descobertas. Ao final do primeiro dia **fiquei muito feliz**, pois imaginava que seria um ano produtivo. Assim foi 2012 - inesquecível! (Professora Neide).

Hoje já efetivada, me encontro em outra unidade da rede a qual almejava desde meu tempo de estudos no magistério. É uma **realização!** (Professora Sarah).

Receber os alunos foi bem tranquilo devido a presença da estagiária que já estava com eles desde o início do ano, e que já tinha um vínculo afetivo com ela. Na saída, os pais queriam saber se eu iria ficar com eles até o final das aulas, e eu respondi com orgulho, eu sou a professora da sala. **Estou muito feliz** com essa nova fase da minha vida (Professora Elisa).

Algumas professoras também expressaram o **sonho que tinham de se tornarem professoras** na Rede Municipal de Ensino, como pode ser observado nos relatos das professoras Elisa e Melissa:

Você não imagina o presente que recebi nesse dia dos professores, fui efetivada na Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos. Comecei a dar aula próximo a minha casa, na [...], nesse último dia 15 no período da manhã, para uma turminha do

Infantil I. A escola já era um ambiente bem familiar, pois meus sobrinhos e minhas filhas estudaram nela. Espaço amplo tanto dentro, como fora da sala também, variedades de materiais, jogos e brinquedos. Professoras já conhecidas que me acolheram muito bem (Professora Elisa).

Vendo o interesse dos alunos em aprender e explorar a sala, o parque e toda escola fiquei com vontade de fazer mais, criar mais e dar o meu melhor para ver o sorriso naqueles rostinhos que no início estavam inseguros e tentar conquistar a confiança deles e dos pais. O espaço que a escola tem proporcionou uma ótima acolhida aos meus alunos, consegui conversar com alguns pais e alunos e fizemos algumas atividades como, roda de conversa, músicas, brincadeiras, mas o que eles queriam era brincar no parque e comer o lanche (Professora Melissa).

Percebe-se pelos trechos das cartas das professoras, transcritas acima, uma satisfação em conseguir lecionar nas escolas que almejavam. Tal fato permite que se desenvolvam sentimentos e perspectivas que valorizam a descoberta positiva da carreira, incentivando a permanência do docente nela. O mesmo pode ser observado no relato da professora Sarah:

O meu primeiro dia de aula na rede municipal de São José dos Campos foi em de fevereiro de 2012. Estava preocupada com esta nova fase, pois havia trabalhado em uma instituição privada. Ao iniciar na escola municipal em 2012 seria a minha primeira experiência com a rede a qual conhecia teoricamente. Por isso o motivo da preocupação por ser duas instituições distintas. Mas tal preocupação logo passou ao ser muito bem acolhida pela Unidade Escolar [...]. Lá todos os funcionários e equipe gestora [...] foram muito receptivos, assim como a comunidade a qual eu trabalhava naquele ano. Após iniciar na Rede Municipal permaneci nesta unidade a qual chamava carinhosamente “família [...]” por 3 anos consecutivos. A escola para mim era como uma família e, ainda hoje, a considero assim, tamanha alegria, felicidade e pela maneira a qual fui recebida pelas pessoas secretaria[...], equipe gestora e todas da UE. Após este processo o qual vivenciei senti um enorme conforto e minhas expectativas em fazer parte da rede só aumentavam, pois até então minha entrada na rede era provisória. Nos primeiros dias de contato com os alunos conversei muito com eles e com seus familiares, brincamos bastante e nos conhecemos uns aos outros. Minha sensação ao receber os alunos foi de grande alegria e satisfação. E ao deixar a unidade de tamanha saudade (Professora Sarah).

É interessante verificar que estes relatos não contribuem com as estatísticas que Mariano (2006) denuncia: de que, muitas vezes, as “piores” turmas são atribuídas justamente para os professores que estão iniciando seu percurso profissional. Para as professoras Elisa e Melissa, a inserção delas na carreira aconteceu com a acolhida da escola e com a atribuição de salas de aula em que puderam colocar em prática seus saberes e puderam também adquirir conhecimento da profissão.

No entanto, 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. Minha expectativa era em ser bem recebida, fazer parte do grupo ser acolhida pelos colegas de trabalho. Foi um excelente ano com pessoas especiais. Com as crianças foi um momento de conhecimento, de cuidar, cantar, brincar... (Professora Simone).

A **ansiedade** já tomava conta de mim. Acabou a faculdade. E agora? Onde vou trabalhar? Será que vão me chamar no concurso que passei? Muitas perguntas... Enfim recebi o telefonema e o telegrama tão aguardado. Que emoção. Agora serei professora de verdade e poderei colocar em prática todas as minhas teorias estudadas (Professora Alice).

Deixe-me contar um pouco como tudo aconteceu: foram muitas emoções, desde a alegria de ter sido efetivada no cargo, ao **medo** de não conseguir dar conta da sala de aula, de não ser aceita pelas crianças e colegas [...] (Professora Fernanda).

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:

No primeiro dia brinquei bastante com eles e cantei muitas músicas, tentando me enturmar com as crianças, algumas logo gostaram e ficaram por perto, outras choravam um pouco e outras, nem me viam por ali. Bem ao terminar a aula entreguei as crianças aos responsáveis e achei um momento muito tenso, porque são muitas crianças para ir embora ao mesmo tempo e na porta estava um tumulto de gente com pressa. Ao terminar o dia estava esgotada, porém satisfeita e pronta para recomeçar no outro dia tentando fazer um pouco melhor (Professora Kátia).

No meu primeiro dia de trabalho a felicidade que eu sentia era maior do que o frio na barriga e nem pensei que iria dar errado a minha estada com as crianças... Lógico houve muita choradeira, principalmente porque eram crianças com menos de três anos [...]. Busquei me aproximar de todas as crianças [...] dar carinho e brincar e respeitei a reserva de outras que estavam desesperadas. Também tentei conhecer as

mães, mostrar que me interessava pelas crianças e que elas eram bem vindas na escola (Professora Fernanda).

Outro fator importante no ingresso dos professores iniciantes na carreira está na expectativa com relação ao **acolhimento** desses professores na escola.

O acolhimento também foi um tema pesquisado com todas as professoras, além das que participaram dos Grupos Focais. A questão feita a todas as professoras, no questionário, perguntava se as professoras haviam sido acolhidas na escola quando ingressaram e, se sim, por qual profissional. 80,9% das professoras afirmaram que foram acolhidas pelo coordenador da escola, 79,8% por um colega mais experiente, e o restante por vários outros profissionais da escola, como pode ser observado na tabela 16:

Tabela 16: Acolhida das Professoras Ingressantes na escola.

Ao chegar na escola você foi acolhido por quem?	Freq.	%
Por um colega mais experiente	71	79,8%
Pelo gestor	59	66,3%
Pelo coordenador	72	80,9%
Não teve apoio/ não foi acolhido	01	1,1%
Outros	04	4,5%
Total	89	100%

Como esta questão admitia mais de uma resposta, as professoras apontaram que foram vários os profissionais que as acolheram na escola: um colega mais experiente, o coordenador e o gestor. Apenas uma professora relata que não teve nenhum apoio ao iniciar na carreira.

Estes dados reforçam a ideia da relevância de ser acolhido por um profissional mais experiente durante a inserção profissional e a contribuição que teriam se esse professor mais experiente fosse designado para acompanhar a inserção profissional dessas professoras. Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 144) chamam esse profissional de “mentor” e lhe creditam um papel fundamental: “(...) a tarefa que designa ao mentor é a de assessorar didática e pessoalmente ao docente principiante, de forma que se constitua como elemento de apoio”.

Os autores ressaltam que a existência de um mentor acompanhando o ingresso profissional auxilia nas conquistas iniciais dos professores, uma vez que “(...) ele assume um papel de grande importância no programa de inserção, pois é a pessoa que ajuda e dá orientações ao docente principiante, tanto no currículo como na regência de classe” (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 144).

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).

As professoras Cristina, Kátia, Neide e Elisa também registraram em suas cartas o acolhimento e o apoio que tiveram ao chegar na escola pela primeira vez. O fato de serem apresentadas para todos os funcionários da escola e de terem recebido uma orientação inicial fez com que elas se sentissem mais confiantes quanto ao início das atividades de docência, como pode ser observado em cada um dos relatos.

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).

Fui recebida pela professora eventual que estava com a sala, ela não esperava que fosse chegar uma professora nova para assumir a sala, mas mesmo assim, me acolheu e permaneceu comigo nesse primeiro dia para apresentar-me as crianças e também a rotina da sala. Nesse dia ela conduziu todos os momentos da rotina e foi me explicando tudo, a estagiária também me acolheu e ajudou bastante a ir conhecendo cada aluno. Foi muito importante ter o apoio das duas nesse primeiro dia, pois não tinha experiência na Educação Infantil. Mas como as crianças já estavam bem adaptadas a escola e a rotina, não foi difícil adaptar-se, já que a estagiária era bem experiente e teve boa vontade de ajudar-me. A equipe gestora também me acolheu super bem e logo se colocaram à disposição para qualquer dúvida ou ajuda que julgasse necessária (Professora Elisa).

Cheguei lá e fui muito bem recebida por todos, com bastante carinho, a escola é bem grande e fui apresentada aos meus futuros alunos, são bem pequenos e inquietos, quase não param dentro da sala, porque a minha sala, tem duas portas... Já imaginou né? (Kátia).

Amiga ao chegar na escola [...] encontrei um lugar cheio de plantas e um pequeno estacionamento. Ao entrar na escola eu me apresentei como professora aos funcionários da secretaria que logo me apresentaram à diretora [...] e orientadora [...] Em seguida a equipe gestora me abraçou e disseram que eu seria muito feliz naquele local. Após a recepção, a Orientadora Pedagógica me apresentou a escola. (Professora Neide).

O acolhimento que as professoras iniciantes citam ter recebido por diversos segmentos da escola demonstram a relevância que teve para se sentirem pertencentes e acolhidas ao iniciar na escola. No entanto, é necessário ir além do acolhimento e do apoio na recepção, é preciso o acompanhamento de um professor designado, associado à figura do mentor que tende a proporcionar o desenvolvimento de uma atitude docente para busca da auto formação profissional. A presença de um mentor, como apontam Vaillant e Marcelo Garcia (2012), pode contribuir com algumas necessidades das professoras iniciantes, como a necessidade emocional (autoestima e segurança em si mesma), sociais (relações e companheirismos) e intelectuais. Ser tutor exige uma complexidade que requer uma estrutura organizativa adequada, implica em apoio ajuda e orientação e não avaliação e tempo para dialogar e estabelecer conexão na comunicação. Nesse contexto é necessário ressaltar que o mentor precisa possuir algumas características pessoais (empatia, facilidade de comunicação, paciência, diplomacia, flexibilidade, sensibilidade) e profissionais (experiências demonstradas em suas classes, habilidade na regência de classe, disciplina e comunicação com os companheiros, certa iniciativa para planejar e organizar). As qualidades do professor mentor influenciarão a relação com as professoras iniciantes, portanto é essencial que o mentor tenha habilidade de trabalhar em conjunto com respeito e confiança mútua e compreender que todos podem perfeição e possuem conhecimento.

Nesse movimento, os docentes se deparam com a dualidade entre os saberes advindos de sua formação acadêmica e a realidade com a qual se deparam ao iniciarem sua atuação profissional. É o que Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 127) afirmam: “Os docentes principiantes necessitam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino, de tal forma que melhorem continuamente como docentes”.

O relato da professora Ana aponta a emoção do início da docência e da consciência de que precisa estar em um **processo constante de formação**:

Ter pela primeira vez a minha sala foi muito emocionante, organizei toda a sala em cantinhos, montei os murais [...] e fiz dois tapetes lindos [...] O mais encantador foi perceber no rosto das crianças a alegria do primeiro dia de aula em um ambiente rico e acolhedor [...]. Ao final do período nos despedimos com um gostinho de quero mais (Professora Ana).

As professoras Fernanda e Melissa, por sua vez, ao registrarem suas impressões sobre o ingresso na docência, também apontam o encantamento com essa fase e o reconhecimento de que é preciso estar em constante formação:

E foram tantas emoções [...], no final da aula eu tinha a certeza de que eu teria muito que aprender, que me dedicar, mas que de lá eu não queria mais sair! (Professora Fernanda).

Meu primeiro dia de aula na escola municipal como professora foi muito gratificante [...]. Quando chegou ao final da aula e eles foram embora, meu sentimento era de satisfação e expectativa. E não via a hora de chegar o outro dia para começar tudo de novo (Professora Melissa).

É fato também, que a escola precisa estar atenta na forma como ocorre o acolhimento do professor iniciante na escola. A transição do acolhimento inicial para um acolhimento, de fato, formativo é uma ação que precisa ser planejada pela equipe gestora da escola para que os professores iniciantes sejam incorporados à rotina da escola, aos seus projetos, à sua estrutura e à forma como pensa os processos de ensino e aprendizagem.

Uma das questões feitas a todas as professoras no questionário, diz respeito aos temas que são abordados pela escola nas orientações iniciais. Esta questão admitia que o professor assinalasse mais de uma resposta, uma vez que se entende que, no ingresso do docente na escola, há uma infinita possibilidade de temas iniciais a serem abordados. Várias professoras assinalaram mais de uma resposta, como pode ser observado na tabela 17.

Tabela 17: Temas abordados na orientação inicial recebida na escola.

Temas abordados	Freq.	%
O conteúdo a ser ensinado	44	49,4%
O manejo da classe	22	24,7%
As regras da escola	54	60,7%
A relação professor-aluno	36	40,4%
Não teve orientação inicial	03	3,4%
Total	89	100%

As “regras da escola” são indicadas como o tema mais tratado pela Unidade Escolar quando o professor iniciante ingressa na escola. Este tema representou 60,7% dos apontamentos. Em segundo lugar, o “conteúdo a ser ensinado” foi apontado em 49,4% das respostas, seguido da “relação professor-aluno” com 40,4% das respostas e do “manejo da classe” com 24,7%. Apenas 3,4% das professoras afirmam não ter tido nenhuma orientação inicial.

Cabe aqui mencionar a fala da Professora Ana. Ela afirma que foi essencial a Orientadora da Escola ter-lhe apresentado o documento “Marcas -Pedagógico¹⁵”, mostrando-lhe os projetos trabalhados pela escola, as questões de ordem conceitual e metodológica. Segundo a professora:

Existe um documento chamado ‘Marcas-Pedagógico’ que direciona todo o trabalho da instituição, este documento me ajudou muito (Professora Ana).

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 contribuiu para se sentirem realizadas, mesmo com sentimentos paralelos de inseguranças e medo.

4.2.3 Desafios e permanência no início da docência

Huberman (1995) afirma que no início da carreira os docentes passam por um período específico de transição de aluno para professor. Este período é caracterizado por sentimentos contraditórios de descobertas, encantos e entusiasmo e, ao mesmo tempo, por sentimentos de medo, incertezas e de sobrevivência à profissão.

Veeman (1998) também caminha nesse sentido ao discorrer que o docente iniciante, ao se deparar como professor de fato, passa por momentos difíceis, em que precisa assumir a aprendizagem da sua turma, conhecer o currículo a ser ensinado e enfrentar situações desafiadoras do ambiente escolar. A estes momentos, o autor denominou de “choque da realidade”. Mariano (2006) denomina esse choque da realidade como o primeiro ato vivenciado pelo docente iniciante, em que sonha com a estreia, vivencia as expectativas e grande ansiedade e ao pisar no “palco da sala de aula” pela primeira vez, achando que encontrará todo o cenário desse ato como sonhou, mas se depara com a realidade e suas dificuldades.

André (2012) afirma que esse é um período determinante para o docente iniciante, que pode acometer o professor a evasão da carreira. Para a autora, é um momento complexo de intensa aprendizagem, em que os professores precisam ensinar e, ao mesmo tempo, aprender a ensinar, fazendo a relação da aprendizagem teórica com a reflexão da prática, o que acontece, muitas vezes, no próprio exercício profissional.

¹⁵ “Marcas-Pedagógico” são documentos elaborados pela equipe de cada Unidade Escolar apresentando os projetos pedagógicos trabalhados na escola.

Ao serem questionadas se **já pensaram alguma vez em desistir da carreira docente**, as professoras participantes dos Grupos Focais foram divididas em grupos, nos quais deveriam responder “sim” ou “não” e indicar os motivos.

O grupo formado pelas professoras Ana, Kátia, Simone, Melissa, Cristina, Elisa, responderam “sim” e indicaram os seguintes motivos que já as levaram a sentir vontade de desistir da profissão docente:

Salário.

Minha filha quer ser médica e o custo é muito alto.

Superlotação – muitos alunos em sala, o professor acaba se desmotivando com isto.

Insegurança.

Falta de experiência em lidar com uma situação difícil.

Ao analisar os motivos apontados pelas professoras, observa-se a mesma lógica apontada por André (2012): a inexperiência, os baixos salários, a dificuldade em lidar com algumas situações complexas do cotidiano escolar, muitas vezes fazem com que os docentes iniciantes pensem em desistir da carreira, o que, em alguns casos, acaba acontecendo de fato. Como aponta Mariano (2006), quando fala sobre o “segundo ato” – expressão metafórica para explicar o período da sobrevivência - que leva as professoras iniciantes a se olharem e questionarem o que estão fazendo ali, se suportarão, se realmente tem que passar por isso, entre outras questões, dificuldades, aponta que há ainda as indagações quanto as diferenças entre o que sonhou na formação inicial e o que encontra na realidade do cotidiano escolar.

Já outro grupo, formado pelas professoras Alice, Fernanda, Sarah e Neide responderam “não” e escolheram as seguintes palavras para justificarem sua opção:

Persistência.

Desejei demais esta profissão.

Realização profissional.

Eu escolhi ser professora.

Os autores que discorrem sobre o início da profissão docente são unânimes em afirmar que os sentimentos de persistência, realização profissional e perseverança demonstram que o sentimento de descoberta superara o sentimento de sobrevivência. As professoras participantes dos Grupos Focais também apontaram que ser persistente e perseverante

ajudaram-nas à refletir e a superar qualquer motivo que pudessem fazê-las pensar em desistir da carreira docente.

A discussão com as professoras foi conduzida a falar sobre **o que as estimula a continuar na carreira na Rede Municipal de Ensino**. Desta vez, cada professora deveria escrever uma palavra ou frase que representasse isso. As professoras Alice, Cristina, Ana e Sarah apontam a estabilidade, a confiança na Rede de Ensino, o reconhecimento profissional e as oportunidades de crescimento e evolução na carreira como os principais motivos para persistirem na carreira docente, como pode ser observado em seus relatos:

A estabilidade como funcionário público, como professora, como docente pública. É a estabilidade e também a credibilidade [...]. A gente sabe que tem muita coisa que é falha que tem muita coisa que ainda tá por construir, mas eu acredito, eu quis trabalhar na rede porque eu acredito que é uma rede que tem esta estrutura bem formada. É a credibilidade [...] responsabilidade da rede com o ensino (Professora Alice).

A satisfação em exercer a função, a oportunidade de trabalhar com o currículo da rede porque ele é excelente, [...] não tem nem o que falar ele é lúdico e ele é prazeroso também isso. no fazer com as crianças neh. [...] A gente tem um grande percentual de famílias que tem confiança no nosso trabalho né, também a satisfação de receber essa criança isso pra gente é muito gratificante (Professora Ana).

O reconhecimento e oportunidade de crescimento - sou persistente (Professora Cristina).

A realização profissional e pessoal (Professora Sarah).

As professoras Melissa e Neide, por sua vez, relataram que o que as fez permanecer na carreira está atrelado às possibilidades de melhorar o contexto em que vivem:

Assim sonhando a gente quer um pouco, melhorar um pouquinho, o mundo com a minha parte (Professora Melissa).

Eu tive uma professora de geografia muito boa, excelente mesmo, ela deu aula para mim em 89 e 90 e depois ela se aposentou eu não vi mais a professora e ficou marcado. Eu sempre falei das aulas dela. Este ano eu dei aula para um netinho dela. Então quero ensinar e transformar novas gerações (Professora Neide).

Já as professoras Fernanda, Simone e Elisa citaram o trabalho com o ser humano, o amor às crianças e, até mesmo, a vocação, como os motivos que a fazem permanecer na carreira:

Vocação – O interesse por Educação (Professora Fernanda)

Criança – Me estimula o aluno (criança) chegar e aos poucos ir aprendendo, você percebe o quanto é gratificante ser uma boa educadora (Professora Simone).

Trabalhar com ser humano em especial com a criança para mim é... Não me vejo fazendo outra coisa (Professora Elisa).

A professora Katia, por fim, cita ainda que:

É o amor e satisfação pessoal por que eu me sinto muito feliz profissionalmente e ai o pessoal fica assim completo (Professora Katia).

As respostas das professoras expressaram que sentiram insegurança, medo, dúvidas, agruras, mas, ao mesmo tempo, se depararam com os sentimentos de euforia, entusiasmo e satisfação. Elas permanecem na profissão por conta da estabilidade, pelo amor às crianças e à profissão, além de estarem felizes por terem suas turmas e fazerem parte de um corpo profissional.

Huberman (1995) afirma que muitas professoras permanecem na docência, sejam qual for o motivo elas persistem e continuam a atuar, e a dificuldade do sentimento de sobrevivência apontada é superada pelo sentimento de descoberta.

Mariano (2006) escreve sobre a descoberta como sendo o ‘terceiro ato’, em que se descobre o prazer de atuar, de se sentir pertencente ao grupo e parte integrante de um elenco que é responsável pela realização do espetáculo e também pelos aplausos recebidos dos colegas e pela descoberta do amor à arte à profissão; um amor compromissado que faz refletir e perceber as necessidades da plateia, as suas próprias limitações que acredita que deve buscar melhorar sempre, impulsiona a estudar mais e observar a aprendizagem e reações da plateia a assumir o papel de protagonistas que podem fazer escolhas e até alterar situações ser autora de seus atos, reflexões buscas e aprendizagens.

Ao se pensarem sobre os **aspectos positivos** do início da docência, as professoras participantes do Grupo Focais indicaram os seguintes aspectos:

- A estabilidade;
- A satisfação em exercer a profissão;
- O currículo;
- A confiança das famílias em nosso trabalho;
- O desenvolvimento físico, emocional, cognitivo da criança enquanto sujeito;
- Otimismo que o professor iniciante tem.
- Formação recente;
- Disposição em aprender e colocar em prática;
- Receptividade ao que é novo;
- Formações em HTC (Horário de Trabalho Coletivo);

Parceria em fazer planos de aula com as colegas do mesmo nível;
 Abertos para mudanças;
 Sem vícios;
 Sede de conhecimentos e informações

As professoras também fizeram o mesmo movimento para discutir sobre os **aspectos negativos** que envolvem o início da docência e chegaram aos seguintes itens:

A escola de hoje, sua estrutura e até mesmo a formação do professor não está acompanhando a evolução da criança;
 Distância da teoria com a prática;
 Mudança na estrutura familiar onde a criança acaba por não entender sua identidade;
 Neste contexto o professor acaba por se perder no trato de responsabilidade que fogem a sua formação;
 Falta de valorização do profissional em relação às outras profissões com mesmo nível de formação;
 Medo do novo, de errar, de ser julgada;
 Falta de experiência na Rede;
 Insegurança;
 Falta de informações;
 Linguagem técnica da profissão.

Ao investigar a percepção das professoras acerca dos **desafios** para o momento do início da carreira, elas tornam a evidenciar as fases de descoberta e sobrevivência apontadas por Huberman (1995):

No início também o medo da falha, [...] às vezes, o medo da falha inibe [...] acaba te prejudicando. [...] acaba por inibir certas atitudes o medo assim os pontos negativos normalmente giram em torno do medo: medo de falhar medo do fracasso (Professora Alice).

Os sentimentos apontados na fala de professora Alice revelam que, muitas vezes, no início da carreira, o professor enfrenta o choque com a realidade da docência na escola. Este “choque” pode ser traduzido nas indagações sobre si mesmo, sobre o distanciamento entre o idealizado entre a teoria da formação e a realidade da prática cotidiana, sobre os saberes pedagógicos e sobre os conflitos nas relações e nas dificuldades apresentadas pelos alunos. Isso também pode ser observado na fala da professora Ana:

É o medo de falhar né?! Ah, eu acho que gira entorno daí, [...]. Tudo que você faz no planejamento, o seu medo de chegar lá e não dar certo (Professora Ana).

Professora Alice aponta outro desafio existente no início da docência ao realizar a seguinte afirmação:

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).

As falas demonstram a dificuldade que as professoras percebem ao enfrentar o manejo da sala de aula, a insegurança, a incerteza em lidar com as situações e cotidiano do ambiente escolar. Como afirma Perrenoud (2001), o professor trabalha com seres humanos e para os seres humanos, que pensam, agem, opinam e sentem. Portanto dependem também do outro para a realização profissional. É preciso, então, envolver-se em aprendizagens e formação constantes, para enfrentar situações intensas e complexas no meio de incertezas, dúvidas e de indecisões. O docente precisa aprender, agir e decidir no contexto escolar de movimentos e dinâmicas intensas, colocando em jogo a diversidade de saberes que possui.

Sobre isso, Tardif (2002) afirma que o saber docente é um saber plural - são saberes:

O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais [...] (TARDIF, 2002, p. 33).

A falta de experiência e de formação que atendam as necessidades dos seus saberes experienciais (TARDIF, 2002) também é apontada pelas professoras como um grande desafio:

[...] é tanto conhecimento que a gente não sabe exatamente onde encaixar com falta de prática. A gente tem bastante teoria, a teoria é diferente da prática a gente sabe que precisa da teoria para prática, mas é diferente. Então é um turbilhão de teoria que a gente sem experiência não sabe exatamente como aplicar (Professora Simone).

Professora Fernanda acredita que:

[...] daí o despreparo do professor iniciante frente as questões com o relacionamento com crianças indisciplinadas pais que só querem direitos crianças com poucos ou sem nenhum limite a cobrança por parte da liderança e dos pais para darmos conta de alunos inclusos sem laudo médicos e que necessitam de cuidados especiais e de atendimentos específicos que nem sempre temos formação para tender (Professora Fernanda).

O saber do professor está direcionado ao sujeito social, pois ensina para seres humanos e deve saber agir e ensinar com estes que sabem que estão sendo ensinado por um professor. “Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (TARDIF, 2002 p.13).

O que os professores ensinam ou o modo como ensinam evoluem com a sociedade e com o contexto social no qual se está inserido. Os saberes sociais também evoluem ao longo da carreira e da história profissional do professor. Se aprende a ensinar praticando no próprio ambiente de trabalho, no qual ele já esteve como aluno aprendiz durante longos anos de sua história, trazendo desta época muitas e largas experiências. No entanto, a construção profissional do docente se faz a partir desses momentos e perpassa toda a sua carreira. Nesse contexto, os processos formativos adquirem significativa importância na medida em que permitem ao docente refletir sobre sua prática, sobre o contexto, sobre a escola, sobre os alunos e sobre todo o referencial teórico que sustenta esta prática. Enfim, o processo de construção profissional passa a adquirir sentido na medida em que caminha com o processo de formação profissional.

Outro fator apontado como desafio foi a valorização profissional. Na discussão, as professoras Alice, Simone, Ana e Fernanda registraram que as professores iniciantes tem baixo salário se comparados com outros profissionais que possuem o mesmo nível de formação:

O professor iniciante tem baixo salário, se comparado com outros profissionais graduados e com o mesmo tempo de exercício de profissão (Professoras Alice e Simone).

A falta de valorização do profissional em relação às outras profissões com mesmo nível de formação (Professoras Ana e Fernanda).

O início da carreira docente é um período complexo de intensas aprendizagens, e repleto de desafios. Para Marcelo Garcia (1999), é nessa fase que o professor irá vivenciar grandes tensões, desafios, inseguranças, medos e intensas aprendizagens necessárias à sua carreira. Para o autor, tudo o que o professor aprender nessa fase lhe será útil ao longo de sua carreira profissional.

André (2012), em seus estudos, levanta a questão da importância de uma política pública que apoie o professor iniciante na transição de aluno a professor por meio de projetos ou programas que favoreçam a formação específica para inserir os iniciantes profissionalmente, que seja diferente da promovida inicial e da continuada até por conta das suas peculiaridades.

Os estudos apontam que deve-se ampliar a preocupação e medidas para a melhoria da inserção dos professores iniciantes, principalmente no Brasil para que seja regulamentada por lei uma política de inserção aos professores iniciantes.

André (2012) afirma que são poucos os países que realizam medidas de inserção profissional docente: apenas dez dos vinte e cinco países pesquisados pela OCDE em 2006 indicaram ter um programa obrigatório aos iniciantes, a saber: Austrália, Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na América Latina são apontadas as experiências da Argentina, México e Chile e ainda um início de preocupação pela Colômbia.

A autora encontra no Brasil iniciativas de programas para a inserção profissional em Secretarias Estaduais de Educação nos estados do Ceará e Espírito Santo e em Secretarias Municipais de Educação de Jundiaí/SP e de Sobral/CE.

Contudo, percebe-se a relevância de ampliar esses cuidados na inserção profissional docente, com apoio das Secretarias de Educação, incluindo o município de São José dos Campos, visto que já se coloca em discussão, ainda que de forma discreta, como aparece no provisório Plano Municipal de Educação¹⁶ 2015-2025, na meta 18, na estratégia 18.5, 18.6¹⁷.

¹⁶ Embora o texto do Plano Municipal de Educação seja provisório, já está publicado no site da Prefeitura Municipal (disponível em:

[http://www.sjc.sp.gov.br/media/550293/pme_documento_provisorio_\(revisado\)_com_anexo_ii_\(1\).pdf](http://www.sjc.sp.gov.br/media/550293/pme_documento_provisorio_(revisado)_com_anexo_ii_(1).pdf)).

Neste documento provisório aparece ainda muitos assuntos apontados pelas professoras como possibilidades de melhoramentos, vale ressaltar aqui que foi um texto discutido com os profissionais da Educação e com a comunidade.

¹⁷ Meta 18: Assegurar o aperfeiçoamento dos planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e da Educação Superior Pública de todos os sistemas de ensino; e, para o plano de carreira dos profissionais da Educação Básica Pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional.

Estratégias: 18.1) concluir, até o ano de 2016, a incorporação da gratificação de 20% do Horário de Trabalho Coletivo (HTC) aos salários dos profissionais do magistério da REM e a implantação do limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os estudantes;

Neste sentido, torna-se necessário ter cuidado com o processo de inserção de professores iniciantes, pois se o acolhimento e as condições de trabalho não forem congruentes às suas necessidades, pode ser que essas condições potencializem as plausíveis dificuldades enfrentadas por eles nesse momento, podendo causar sofrimento e desconforto, ocasionando inclusive o desejo de abandonar a profissão diante dos muitos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

4.2.4 Desafios da Formação do Docente Iniciante

Ao se pensar ainda sobre os **desafios de formação** do docente iniciante, as professoras participantes dos Grupos Focais, apontaram uma série de **possibilidades** acerca do que percebem como melhorias em sua formação e que, segundo elas, deveriam constar no planejamento das formações oferecidas pelas escolas.

Estágio 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 prática no início.

18.2) revisar o Plano Municipal de Cargos e Salários do Magistério Municipal, Lei Complementar nº 454, observados os critérios estabelecidos na Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e na Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, até dezembro de 2017;

18.3) reestruturar as carreiras dos demais profissionais da educação que não pertencem à categoria do magistério, visando a melhoria das ações de apoio ao trabalho pedagógico e educacional;

18.4) garantir, no Plano de Carreira dos profissionais da educação, licenças e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu;

18.5) garantir atenção especial aos professores iniciantes, disponibilizando informações, procedimentos e estratégias que facilitem o pleno exercício de suas funções;

18.6) instituir cursos de formação ao professor ingressante, a ser regulamentado em até um ano após a aprovação deste PME;

18.7) instituir programa de acompanhamento dos profissionais do quadro do magistério, por meio de avaliação institucional que produza subsídios para a organização da formação continuada visando à melhoria do desempenho individual e coletivo;

18.8) estabelecer ações voltadas à promoção e atenção à saúde e integridade física e psicológica dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

18.9) garantir às (aos) profissionais da educação, que estiverem em mandato sindical, o respeito aos direitos funcionais vigentes.

Nota-se em suas discussões que as professoras trazem os problemas da graduação por ainda serem iniciantes, segundo Imbernón (2010) é na formação inicial que inicia a socialização do professor na profissão, é nela que começa a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação. Além disso, aparece nos excertos acima as possibilidades para a melhoria da integração profissional que corroboram com a pesquisa de André (2012) que reconhece a necessidade da formação dos professores não se encerrar no momento da formação inicial e sim prosseguir continuamente ao longo da carreira, apontando relevância na formação específica aos iniciantes em estágios probatórios:

E importante que sejam especialmente desenhados para a inserção profissional, momento que diferencia da formação inicial e da continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Portanto, de fato existe a necessidade de um programa de inserção eficiente planejado para receber adequadamente os profissionais iniciantes atendendo as suas especificidades como apontadas nesta pesquisa pelas professoras de São José dos Campos. Vale expor alguns países que possuem programas de inserção profissional, segundo Vaillant e Marcelo Garcia (2012).

Na Inglaterra desde 1999 o professor deve completar a inserção em um período de um ano para poder ensinar. Nesse processo individual que, por meio de reflexão, foca nas próprias necessidades, o docente recebe um conjunto de apoio e ajuda para estabelecer relações construtivas entre a formação inicial, o período de inserção e seu posterior desenvolvimento profissional. Esse programa, do ponto de vista de alguns professores, favorece a reflexão dos professores iniciantes, melhora a comunicação, a autonomia, a competência profissional e pessoal, aumenta a permanência e diminui a ansiedade.

Na França, os professores iniciantes distribuem seus horários, ou seja, um terço na escola outro um terço no Instituto Universitário de Formação de Professores (IUFM) e em estágios de trinta horas e outro um terço na elaboração de relatório final que é apresentado e avaliado. Para cada iniciante é designado um mentor que tem a função de inserir o professor iniciante na escola, com apoio e orientação, refletir na análise de seu ensino, participar da avaliação desse professor e manter relação ainda com o IUFM.

Em Israel também há um programa de inserção no primeiro ou até segundo ano de ensino para apoiar emocional e profissionalmente os docentes iniciantes. Foram formados professores experientes para atuar como tutores. A política foi a de designar professores

considerados bons profissionais para desempenhar o papel de tutores do docente iniciante proporcionando assistência contínua aos professores iniciantes que ensinam apenas na metade do tempo do professor regular e deve ser avaliado positivamente para ter habilitação para ensinar. Acontece também um seminário nas instituições de formação e os iniciantes podem apresentar suas experiências, dilemas, inseguranças.

O programa de inserção na Austrália, na maioria das vezes, compreende a designação de mentores para acompanhar, observar e auxiliar na construção de portfólios para apresentação e avaliação que terminam com a passagem do professor novato de teste para a situação de efetivo. Na Austrália também há uma redução da jornada do professor que são investidos para participação em cursinhos e reuniões com os mentores e realizam tarefas formativas, ou seja, também são ajudados no primeiro ano por professores mais experientes.

Os professores iniciantes da Nova Zelândia também têm a oportunidade de receber apoio, assessoramento e orientação de uma profissional mais experiente tanto dentro como fora da escola, que pode ser o diretor do departamento, um mentor designado, um professor da escola que seja mais experiente e ainda se reúnem com outros professores iniciantes.

No Japão o programa de inserção para docentes iniciantes funciona desde 1988 em que se dedicam 90 dias de seu primeiro ano a atividades relacionadas a inserção profissional, tanto dentro como fora da escola. Também contam com um assessor ou mentor, professor competente e com experiência na mesma disciplina que o iniciante. Tem a função de assessorar nos planejamentos e devolutivas após observações. Visa oferecer mais segurança ao professor iniciante e ajuda na compreensão dos pensamentos e condutas dos alunos. E o professor principiante também observa o professor mentor atuando, para isso há uma redução na carga horária dos docentes que é compensada pela escola. O professor iniciante também reúne-se com os pais para dialogar sobre o progresso das crianças quando os pais vão observar os filhos na escola e visitam pelo menos uma vez ao ano a casa de cada aluno. Outra atividade do programa é fora da escola em centros locais ou regionais de formação contínua com duração de trinta horas ao longo do ano escolar, com conferências, grupos de discussão e visitas a outras escolas. Os professores iniciantes participam também de um cruzeiro em um barco visitando outras cidades do Japão e realizando atividades e visitas culturais e históricas. É recomendado que os professores iniciantes completem um projeto de pesquisa-ação durante seu primeiro ano.

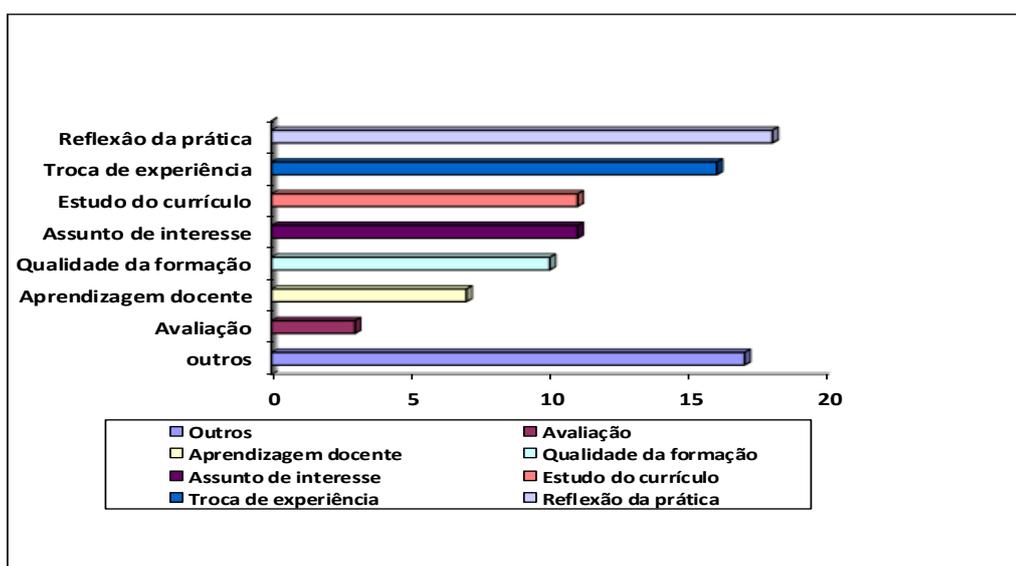
Nos Estados Unidos há diferentes programas de inserção profissional devido a sua enorme dimensão e a diversidade de estados que compõem a federação. Assim pode se apresentar o Estado da Califórnia que assim como nos outros países aqui citados selecionam

mentores que se dedicam a esta tarefa trabalhando com um grupo de iniciantes nos seus dois primeiros anos de ensino. Os mentores recebem formação e apoio por meio de reuniões semanais. O programa designa um mentor em tempo integral para acompanhar e apoiar o professor iniciante durante os dois primeiros anos. Outro estado é o Connecticut que tem um programa de inserção à docência vigente desde 1986, que inclui a elaboração de portfólio, redução de tempo de aula e a figura de um mentor que examina o portfólio elaborado com as reflexões dos iniciantes, observa a sua atuação e reúne com os mesmos duas vezes por semana.

Neste contexto percebe-se algumas semelhanças nestes programas de inserção à docência que levaram ao êxito nesses países, como a existência de um mentor, com mais êxito ainda quando selecionado de maneira a atender as especificidades dos iniciantes e que também recebam formação para acompanhar e apoiar os iniciantes. A estratégia de observação em sala de aula e auxílio nos planejamentos também pode ser apontada como positiva.

Sobre as questões de formação na escola, além dos Grupos de Focais, o questionário também procurou abordar esta temática. As respostas das professoras a questão que considerava quais os pontos positivos desta formação revelam que alguns temas são percebidos pelas professoras iniciantes como importantes, como pode ser observado no gráfico 8:

Gráfico 8: Temas considerados positivos na formação realizada na escola.



A **reflexão sobre a prática** foi considerada um ponto positivo no quesito “formação docente” por 18 respostas. Como esta era uma questão aberta, várias professoras registraram “explicações” sobre seu posicionamento, as quais foram transcritas. Para este caso, as professoras também tiveram sua identidade preservada, como nos Grupos Focais, porém os registros de suas falas estão nomeados com a letra P (de professora), seguida do número do questionário. Como são 89 questionários, as professoras são denominadas de P1 a P89.

As professoras afirmaram que os encontros de formação permitem um momento de reflexão sobre a prática, como pode ser observado nas respostas das seguintes professoras:

As reflexões realizadas sobre teoria x prática contribuíram para melhorias na sala de aula (P79).

Bastante reflexiva, baseando sempre a teoria com a prática (P32).

Contribui positivamente para nosso trabalho em sala de aula (P54).

Enriquecer o trabalho desenvolvido em sala (P4).

Atender as necessidades da sala de aula, na relação com os alunos como melhor atendê-los (P55).

As professoras corroboram que a formação consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica. Conforme afirma Imbernón (2004)

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2010, p.51)

Assim sendo a ação reflexiva do professor requer a compreensão do professor que além de saber fazer é preciso saber o porquê fazer. É necessário que a professora saiba explicar a sua prática com conhecimento das suas ações e consiga perceber se as suas ações oportunizam a aprendizagem do seu aluno. Segundo Imbernón (2010) a formação obsoleta vista como a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor é substituída por um conceito mais atual de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e até mesmo construir a teoria, uma vez que o professor é o construtor do conhecimento pedagógico tanto individual como coletivo que promove inovações de experiências individuais e inovações institucionais e da prática coletiva, desde que seja oportunizado uma formação organizada com apoio ao professor.

A base da formação de professores permiti portanto, a reflexão da prática, bem como a troca de experiências que também é importante para a reflexão das ações no cotidiano escolar.

A “**troca de experiência** com os pares” foi apontada por 16 professoras como ponto positivo na formação oportunizada na escola:

As trocas de experiência entre os professores e as dicas da Orientadora para enriquecimento do nosso trabalho (P82).

Troca de experiências entre os pares acrescenta muito ao trabalho (P89).

Os conteúdos nos apoiam em sala e as trocas entre as parceiras enriquecem o trabalho (P65).

A discussão com os colegas enriqueceu o trabalho (P75).

O HTC é um momento para tudo e para debate das necessidades da classe que leciono (P88).

Favorece a troca de experiências, reflexões sobre a prática e a construção de novos saberes (P5).

Houve 11 apontamentos positivos sobre o **estudo do conteúdo da matriz curricular** que norteia o trabalho realizado na Rede Municipal de Ensino. Nas respostas dadas pelas professoras, este estudo favoreceu a compreensão do trabalho realizado em sala de aula:

Norteiam o trabalho que iremos/ estamos realizando; englobam assuntos pertinentes à nossa prática (P6).

Em HTC temos formação relacionada a matriz curricular que norteia o nosso trabalho (P35).

Formação em relação aos conteúdos pedagógicos é coerente com a proposta da rede municipal (P27).

O assunto da **formação** como sendo de interesse do grupo de professores, foi apontado em 11 respostas como positivo:

Os professores são sempre consultados sobre as formações dadas na escola (P48).

É adequada às necessidades do professor e aluno, contempla a proposta desta Rede Municipal de Ensino (P51).

A orientadora procura direcionar a formação para as necessidades apontadas pelas professoras (P52).

Os horários de trabalho coletivo são planejados de acordo com as necessidades das professoras, em que são consideradas as sugestões de atividades e a escuta do professor (P43).

Objetiva, tenho abertura para expor minhas dúvidas, recebo retorno imediato (P59).

Formação de qualidade foi apontada também por 10 respostas:

Competência da formadora, ambiente de trabalho tranquilo, esclarecimento quando necessário (P38).

Os horários de trabalho coletivo são planejados de acordo com as necessidades das professoras, a “OP” está sempre disposta a ajudar na melhoria do trabalho em sala (P43).

A orientadora procura direcionar a formação para as necessidades apontadas pelas professoras (P52).

Sempre aprendemos muito em HTC, com assuntos coerentes à prática (P45).

Nesta escola que trabalho desde quando me efetivei tenho formação constante e de qualidade no HTC (P47).

As formações são muito boas e enriquecedoras para o nosso trabalho em sala de aula (P67).

O interesse da orientadora em nos transmitir o máximo e de melhor forma possível os conteúdos de formação (P68).

A orientadora pedagógica tem conhecimento e domínio da prática pedagógica, enriquecendo muito o trabalho e a formação da equipe (P69).

Excelente, minha orientadora é muito competente (P76).

As trocas de experiência entre os professores e as dicas da Orientadora para enriquecimento do nosso trabalho (P82).

A aprendizagem docente foi outro ponto positivo mencionado por 07 (sete) respostas das professoras, como na construção do conhecimento e de novos saberes.

Sempre aprendemos em HTC, com assuntos coerentes à prática (P45).

Ótima, sempre aprendemos coisas novas e podemos sanar nossas dúvidas (P21).

Neste ano foi um começo e aprendi muito, principalmente, nos HTCs (P56).

O processo de formação precisa investir para dotar os professores com conhecimentos, habilidades e atitudes formando-os para serem professores reflexivos e investigadores, como aponta Imbérnon (2010), além da relevância do caráter ético:

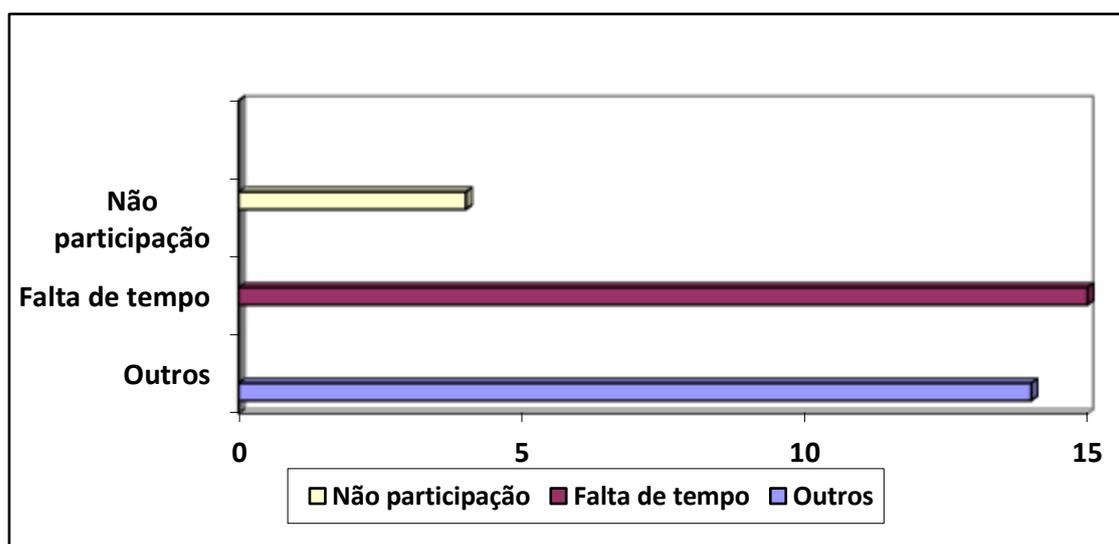
O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. (IMBÉRNON, 2010, p. 55)

A formação deve pautar no desenvolvimento profissional relacionada as práticas cotidiana da escola e da sala de aula para transpor o conhecimento teórico e redefinir uma formação mais reflexiva e investigativa.

As professoras apontaram também como positivas a questão da avaliação do trabalho realizado em equipe e a avaliação da prática foi apontado em três respostas. Outros temas foram apontados por 17 respostas, como: estratégias de formação, momento de informações e produtivos, tempo para organizar a rotina e estudo, atende a necessidade da escola, diversidades de temas e assuntos, ações em conjunto, formação profissional nos diferentes níveis de aprendizagem, formação necessária, garantia da formação continuada, ser contínua e contextualizada, a participação da maioria dos professores, retomada de conhecimentos e aprofundamento dos assuntos discutidos.

Sobre os pontos negativos da formação realizada na escola, foram mencionados: a não participação de alguns professores, falta de tempo e outros itens conforme pode ser observado no gráfico 9:

Gráfico 9: Pontos negativos sobre a formação realizada na escola.



Dentro dos 33 apontamentos negativos apareceram 04 (quatro) se referindo a “**não participação**” destes momentos como sendo algo negativo, o que demonstra a importância destas professoras à estes momentos de estudo coletivo denominado pela Rede Municipal de HTC (Horário de Trabalho Coletivo).

Outro ponto negativo evidenciado por 15 (quinze) professoras foi a “**falta de tempo**” para as formações em HTCs. Elas explicitaram que falta tempo para a formação, para

informações importantes, para confeccionar novos jogos ou preparar atividades, para conversar sobre o desenvolvimento dos alunos em reuniões individuais ou por nível (faixa etária), para questões individuais, conteúdos, para mais estudos voltados à parte pedagógica, devido, em grande parte, ao que elas denominaram como “burocracia”.

É uma dinâmica acelerada, ainda estou me adaptando nesse segmento. Temos pouco tempo para as formações (P56).

O tempo foi muito curto para aprofundarmos mais estudos, pois ocorrem também outras necessidades que tomam o tempo para o estudo. Penso que se organizar bem se possa garantir os dois. O tempo é desperdiçado em festas e assuntos desnecessários (P61).

Tempo gasto com planejamentos de planos de ações para festas (P76).

Basicamente o ponto negativo é o tempo gasto com outros assuntos da U.E (P71).

Por sua vez, 14 professoras citam outros itens diferentes, ou seja, cada uma aponta um tema como negativo na formação continuada realizada na escola. Vale ressaltar que o negativo apontado aqui por uma professora, aparece nos pontos positivos por uma quantidade maior de professoras. Alguns temas apontados uma vez por cada uma das professoras são: questões administrativas superando as pedagógicas, burocracia, a falta de mais troca de experiências com as outras professoras, a teoria ser maior que a prática, não pontuar o que se deve ter e fazer, com antecedência (cantos, murais, dinâmica da sala de aula, etc.).

Os HTCs deveriam priorizar mais a formação, planejamento e estudos quanto ao currículo (P43).

Deveria ser escolhido os assuntos devido a necessidade levantada pelos professores (P44).

Cada uma apontou itens diferentes, uma quer ser ouvida e opinar sobre os assuntos a serem discutidos nos HTCs, quando propõe sugestões para as formações do berçário que deveriam ser feitas no início, ou antes das aulas; outra quando afirma que algumas formações são repetidas, que deveria haver mais formação sobre a relação professor- aluno, e outra que a educação infantil também necessita de estudos sobre afetividade, ludicidade e subjetividade do indivíduo. Uma mencionou que faltou mais troca de experiências com as outras professoras, e outra, questões administrativas superando as pedagógicas.

4.2.5 Desafios e possibilidades para o início da docência: a Colcha de Retalhos

No intuito de escutar as professoras iniciantes e dar voz para que realmente expressem os sentimentos e pensamentos de maneira corresponsável como o que Freire (1996, p. 105) define como: “(...) a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”, foi proposto a construção em grupo de um tapete que representasse por meio de imagens os desafios e possibilidades na formação dos professores iniciantes.

A ideia do tapete remete à lógica da construção de uma Colcha de Retalhos, tecida às várias mãos, que represente, de forma simbólica e, portanto, carregada de uma linguagem não-verbal, as representações, percepções e sentimentos do grupo acerca da temática trabalhada. Evidencia a representação condensada de informação sobre outra realidade, a da ancestralidade com as narrativas míticas.

Berkenbrock-Rosito (2007, p.45) afirma que o trabalho com a Colcha de retalhos “[...] leva à conexão com a ancestralidade, [...] com as narrativas míticas. Mito é aquilo que é narrado, uma narrativa dinâmica de imagens e símbolos que orientam a ação”.

Os detalhes expressados nos tapetes articulam uma relação de ideias, sentimentos e vivências temporal entre o passado presente em direção ao futuro. A construção dos tapetes segue na dimensão de autoria e coletividade e entra na dimensão da formação do professor da sua autoria que o motiva a busca do conhecimento e o faz conhecer o que ele é, a buscar e reconhecer a relevância da formação e da auto formação, em cursos, palestras entre outros aprimoramentos profissional. Para a autora:

A imagem como campo epistemológico nos remete aos estudos da estética, com a função de linguagem educativa e simbólica. É uma perspectiva que rompe com a lógica do capitalismo de que toda imagem é para ser consumida. Seu desafio é uma prática de pesquisa que se deixa plasmar por outras lógicas, que estão vivas nos processos educativos (BERKENBROCK-ROSITO, 2007, p. 48).

Partindo desta lógica, as professoras retomaram todos os aspectos discutidos nos Grupos Focais acerca dos desafios que envolvem a formação dos professores iniciantes. Como síntese, elaboraram um tapete com retalhos, a fim de que cada aspecto considerado importante pudesse ser ali representado, conforme pode ser observado nas figuras 3 e 4.

Figura 3: Tapete – Grupo Focal I



Figura 4: Tapete – Grupo Focal II



O primeiro tapete apresenta algumas figuras de rostos tristes e felizes. Para as professoras, estas imagens representavam a felicidade de serem professoras na Educação Infantil de São José dos Campos. Para elas, iniciaram a carreira cheias de ideias e com o sentimento de alegria e ao mesmo tempo de insegurança e ansiedade. Muitas dúvidas acompanharam nesse início, assim como o amor pela profissão representado pelo coração, as flores representam a alegria das crianças e desenharam o parque para representar o lúdico na Educação Infantil.

Já o segundo tapete apresenta um caminho, em que estão presentes as inseguranças, ansiedades e medos do início da carreira. Para as professoras, na medida em que o tempo vai

passando, vão ficando mais seguras de seu ofício. Há também uma árvore, sol e coração no segundo tapete, cujas explicações das professoras Sarah, Elisa e Kátia são extremamente interessantes:

Coloquei a árvore porque a partir de cada etapa ou cada degrau que a gente vai subindo são os frutos que a gente vai colhendo dessa vida e também não só a gente, mas como, os nossos alunos e toda a comunidade ou a escola que a gente tá nesse ramo, então é, hum, são frutos que todo mundo compartilha desses frutos. Tantos nos como professores devido as experiências que estamos vivenciando naquele ano e a gestão, a comunidade, os alunos, então são raízes do conhecimento que a gente vai, e os frutos também que vai colhendo ao longo da carreira (Professora Sarah).

Coloquei esse sol aqui né, para trazer luz na nossa caminhada na nossa subida nos degraus [...] que vai conduzindo toda a nossa caminhada (Professora Elisa).

E o que nos move né, está no centro, é o amor o que nos move a tudo isso é o amor, ele está no centro o amor a nossa profissional e nossas realizações (Professora Katia).

A complexidade do cotidiano escolar especificamente apontado pelas professoras iniciantes são como afirma Mariano (2006) um momento com características específicas que produzem marcas que as acompanharão na construção de sua identidade profissional e que determinarão o estilo de profissional que serão.

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. Nesse espetáculo os autores passam por três atos “choque da realidade, sobrevivência e descoberta” (MARIANO, 2006).

4.2.6 Desafios e possibilidades de Ser Professor Iniciante na Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais, em conformidade com a legislação nacional, considera a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica que de ser oferecida em creches e pré-escolas, que eduquem e cuidem de crianças de 0 a 5 anos de idade. A criança é compreendida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Por currículo compreende-se:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12)

Este documento também aponta alguns princípios éticos, políticos e estéticos que devem ser respeitados nas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil que deve ser garantidos os processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, no desenvolvimento da criança pequena e também o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência por meio da brincadeira e interação com outras crianças.

Ao analisar as especificidades do desenvolvimento da criança pequena suas necessidades e percepção de mundo em diferentes linguagens as professoras foram convidadas a falar também sobre as especificidades do exercício da docência na Educação Infantil. A fala da professora Ana é bastante representativa da sua concepção:

Eu acho que a palavra banalizou porque o cuidar dentro da educação infantil, ele perpassa! Você tem que cuidar o quê? Cuidados assim, crianças vamos comer, ensinar o procedimento no dia a dia então a criança pequena precisa do cuidado do asseio da limpeza isto também é pedagógico. O educar é o educar dentro da escola que depois ele vai levar para a vida não a educação familiar é isso que a gente não tá sabendo porque colocou esse educar e cuidar como se fosse a casa a obrigação que é da família trazendo para a escola. O que é o educar? É que tem regras a criança sabe que dentro da instituição escolar ela tem regras para brincar ela tem todos os tipos de regras e na família são outras regras que ela tem que aprender. O cuidar! O cuidar na escola é lavar a mão, escovar os dentes, se alimentar de tal maneira, é o cuidar que perpassa a educação não o cuidar de dentro de casa é... eu acho que é esse caminho que estamos se perdendo.

Quando você fala de vocação do magistério quando você fala de missão do magistério você desvaloriza o profissional porque você não vê em nenhum outro lugar falando que eu tenho o dom para ser engenheiro eu tenho o dom para isso. Eu sou profissional e segundo profissional de educação eu tenho que ter determinadas condutas que rege... agora missão quem faz missão é missionário e ele não recebe pela missão que ele faz alguns recebe, mas você vê essa pode ter vindo dos Franciscano que eles vivem de doação e a gente não é missionário nos somos profissionais. Eu penso que as coisas estão misturadas na educação eu acho que está na hora de cada lugar ocupar o seu espaço correto senão o professor não vai dar conta mesmo (Professora Ana).

A professora Fernanda contradiz o que pensa a professora Ana, mostrando agruras em seus gestos com a cabeça, em sua afirmação que, para a profissão, precisa sim de vocação,

conforme já havia afirmado em outro momento da discussão. Ela acredita que o cuidar é uma missão tanto quanto educar, mas não quis prolongar a discussão parando sua fala, conforme o excerto a seguir:

Eu não sei se concordo com você não. Mas é porque... Eu acho que qualquer profissão tem que ter vocação sabe e vai além da profissão mesmo, mas agora... Bom... (Professora Fernanda)

É evidente que as creches e pré-escolas possuem um caráter institucional e educacional diferente dos contextos domésticos, ou da educação não-formal. Porém deve haver uma articulação principalmente por conta das especificidades faixa etária entre a Educação e outras áreas, como a Saúde e a Assistência, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento às demandas das crianças (BRASIL, 2013).

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2013, p.84)

As professoras Melissa, Kátia e Cristina, por sua vez, apontaram a relação existente entre as dimensões de educar e cuidar, constantes na legislação e tão presentes no cotidiano da Educação Infantil:

Acho que a gente precisa agora aprender formar cidadãos seres humanos, a gente está acostumada a formar aquela pessoa técnica, o que mais a gente precisa na sociedade agora é formar o ser humano (Professora Melissa).

O cuidar na educação infantil por conta da faixa etária realmente engloba tudo desde a higienização até o cuidar do sentimento da vontade do fazer do não fazer enxergar o ser humano na sua individualidade (Professora Katia).

Eu concordo o cuidar eu acho muito importante na educação infantil respeitar a individualidade de cada criança como ela falou o querer e o não querer a gente tem que ficar mais atenta acho que tem que ter mais formação principalmente sobre o cuidar a gente está sempre se preocupando muito com escolarizar buscando mais a alfabetização do que a crianças brincar aprender regras brincando aprender convívio brincando aprender a ser mais tolerante acho que hoje em dia está muito difícil pois as pessoas tem que ser mais tolerantes acham que sua verdade é única e não aceita a opinião de mais ninguém (Professora Cristina).

É na família que a criança recebe o primeiro contato e cuidado de educação para seu desenvolvimento. Nesse contexto é essencial a parceria entre a instituição de Educação Infantil e a família para que a especificidade da criança pequena seja dialogada e suas necessidades atendidas com qualidade. A integração com a família precisa ser desenvolvida ao longo dos anos em que permanecer na instituição de Educação Infantil. Conforme (BRASIL, 2013)

A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem. O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destas. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças. (BRASIL, 2013, p, 92)

Cabe ressaltar, que também consta nas Diretrizes da Educação Infantil que as instituições de Educação Infantil devem acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar o desenvolvimento da criança por meio de observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano. Pode-se utilizar de diversos registros e criar estratégias adequadas para a transição dos diferentes momentos vivenciados pela criança.

A seguir abre-se o diálogo e a percepção das professoras iniciantes sobre as políticas públicas e o plano de carreira da Rede Municipal investigada.

4.2.7 Desafios e possibilidades: Professoras Iniciantes e o Plano de Carreira

As professoras participantes dos Grupos Focais expressaram, por meio de uma dinâmica interessante, o que consideram positivo ou negativo na discussão sobre a temática do Plano de Carreira.

Para as professoras, os aspectos considerados positivos nesta discussão se referem à:

- Avaliação anual no plano de carreira;
- Incorporação do HTC;
- Incorporação do HTC na aposentadoria,
- Avaliação pela equipe;
- Auto avaliação;
- Manter as abonadas;
- Necessidade de formação para evolução;
- Aumento de salário;
- Benefícios.

Como aspectos negativos, os itens que mais foram apontados se referem à:

- A forma de avaliação, pois acaba sendo subjetiva;
- Não incorporar o salário;
- Não ter direito de acompanhar filho ao médico;
- A demora para subir de referencia;
- Aumento no plano da aposentadoria;
- Não subir referencia quando apresenta titulação;
- Plano novo;
- Não ter definição clara sobre as diretrizes do plano novo;
- HTC obrigatório;
- Horário de HTC;
- HTC duas vezes na semana;
- Avaliação probatório;
- Perder pontos por assiduidade (licença médicas);
- Não saber onde tirar dúvidas do plano;
- Indecisão de abonadas

Nos Grupos Focais realizados as professoras afirmaram que a Rede Municipal de Ensino realiza um dia de integração com os professores ingressantes, ou seja, reúne os concursados efetivados depois de alguns meses já exercendo a função para explicar o funcionamento, leis regras e normas da Rede Municipal de Ensino. No entanto, afirmam que somente este dia não é suficiente e ainda que quem ministra este dia de integração não consegue esclarecer ou sanar as dúvidas das professoras sobre o plano de carreira que rege o magistério do município e ainda que a integração acontece após um longo período da efetivação.

É interessante analisar, também, que o questionário aplicado a todas as professoras, continha uma questão que perguntava quais fatores seriam importantes para a melhoria da

qualidade do trabalho docente. O item que correspondia a “receber melhor remuneração” recebeu 68,5% de respostas, como pode ser observado na tabela 18.

Tabela 18: Fatores importantes para a melhoria da qualidade do trabalho.

Fatores para melhoria	Freq.	%
Não resposta	01	1,1%
Receber melhor remuneração	61	68,5%
Reduzir o número de alunos por turma	82	92,1%
Receber melhor formação	37	41,6%
Contar com mais apoio técnico	21	23,6%
Ter dedicação exclusiva a uma unidade educacional	14	15,7%
Aumentar as horas remuneradas de trabalho extraclasse	24	27%
Outras	02	2,2%
Total	89	100%

Para melhoria e qualificação do trabalho das professoras iniciantes a maioria apontou a redução do número de alunos por turma em seguida receber melhor remuneração e receber melhor formação.

Diante disso nota-se também que a formação recebida conforme já visto em outras questões aqui analisadas é apontada como positiva pelas professoras e esse número considerável apontado aqui nesta questão deve-se também por não receberem uma formação específica aos iniciantes, como já supracitado por elas como necessária, nesta pesquisa. O aumento de horas remuneradas de trabalho extraclasse já está implementado na rede em que as professoras já usufruem de 2h/a semanais fora da classe e já está vigorando a proposta para 4h/a semanais, sendo duas cumpridas na própria unidade escolar e duas cumpridas em local de livre escolha.

Sobre a questão do salário é interessante observar que a remuneração ofertada pelo município de São José dos Campos ainda é maior em relação aos outros municípios do Vale do Paraíba.

Percebe-se, com isso, que as questões acerca do Plano de Carreira, sobretudo em termos de políticas públicas para os docentes que estão iniciando a profissão precisam ser cada vez mais pensadas de forma que esclareça o docente quanto aos critérios de ingresso e promoção e também contribuam para a sua valorização e permanência profissional. É necessário investimento na valorização profissional e na formação específica dos professores iniciantes para que haja maior qualidade no desenvolvimento e na formação das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção profissional consiste em um período de complexidade, aprendizagem crucial para o desenvolvimento profissional e a construção da identidade docente.

Os estudos revelaram, nos resultados aqui analisados, que a percepção dos professores em início da carreira quanto aos desafios na inserção se aproxima muito dos apontados pelos teóricos apresentados neste trabalho. As professoras demonstraram aqui, como aponta Huberman (1995), vivenciar momentos, tanto de sobrevivência, como de descoberta e nem todas vivenciam da mesma maneira estes momentos.

Pode-se constatar que o ambiente em que atua como professor e o modo como são acolhidos influencia no seu desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1999).

Mariano (2006) faz uma comparação muito pertinente entre o teatro e a profissão docente afirmando que é preciso estudar, ensaiar e atuar buscando fazer com que o espetáculo aconteça sempre da melhor maneira. Os estudos aqui realizados se aproximaram do que afirma Mariano (2006), que um trabalho colaborativo, participativo em que os atores mais experientes auxiliam os mais novatos e que estes também procurem se ajudar e buscar qualificação para seu desenvolvimento, é uma contribuição efetiva para amenizar as dificuldades superar os desafios da inserção docente.

Para que haja esta cultura de trabalho a escola e as Secretarias de Educação precisam investir em programas de formação que atendam as especificidades de cada fase da docência, principalmente a dos iniciantes, buscando como exemplo os programas que já acontecem em alguns municípios (ANDRÉ, 2015).

A realização dos Grupos Focais foi interessante no sentido de permitir que professoras iniciantes, a partir de diversas técnicas, pudessem expressar suas inquietações, percepções e compreensões acerca dos desafios e das possibilidades do início da docência.

As professoras puderam relatar o que as fazem permanecer na carreira, a estabilidade no emprego, a persistência, o amor às crianças e à profissão. Mariano (2006) afirma que as professoras falam do amor e que gostar do que fazem também é necessário, mas o amor vai além, é um amor do compromisso da motivação da vontade de melhorar na profissão. Que percebe os limites e desafios do dia a dia, mas acredita que pode sempre fazer melhor.

Numa rede de ensino considerada pelas próprias professoras como referência, em que se revela tantas conquistas principalmente no que se diz respeito a formação dos professores as docentes afirmaram terem sido recebidas com acolhimento e apoio nas escolas pela equipe

gestora e pelas professoras mais experientes. Ressaltaram muitos pontos positivos da formação recebida na escola no HTC, reconhecendo a importância e a qualidade dessa formação ainda que apontem algumas necessidades para a melhoria e possibilidades para ampliar o sucesso desse momento de acolhimento e inserção profissional.

Dentre essas possibilidades, foram mencionadas como importantes a troca de experiências entre as escolas e todos os professores da Rede, o investimento e mais tempo para a formação de professores e a oferta de mais cursos pertinentes. A proposta curricular da Rede Municipal foi elogiada pelas professoras quando citam o documento “Marcas-Pedagógico” e a Matriz Curricular, como uma contribuição diferencial para o início da carreira.

Ressalta-se também nos dados a necessidade de uma formação específica para os professores iniciantes na Rede de Ensino, quando apontam em suas expressões que sentem dificuldades para compreender a linguagem técnica utilizada na formação de HTC e quando afirmam que enquanto iniciantes estão com mais sede de conhecimento e vontade enquanto que as mais experientes já estão mais seguras. Daí pode-se inferir que o início da carreira é um período de intensa aprendizagem e vontade de busca de conhecimento.

Indaga-se, então, a possibilidade de investir nesse período da carreira para formar professoras de sucesso na Rede com identidade e estilo de professor reflexivo com autonomia e que assume a autoria de seu conhecimento e competência. Como aqui analisado já se discute teoricamente de forma bem singela a necessidade do apoio a fase inicial da carreira do professor, já reconhece, portanto, as especificidades dessa fase e possibilidade de um atendimento mais peculiar na indução dos professores que iniciam.

A parceria com o CIEE que insere as estudantes de Pedagogia nas escolas para atuarem como estagiárias, dando oportunidade de participarem do cotidiano escolar infere uma pequena contribuição para a formação e na adaptação no ambiente escolar, observada aqui nas professoras que foram estagiárias e que se efetivaram no mesmo nível de Ensino. Por que então não se acrescenta a essa parceria uma proposta em que o professor que recebesse a estagiária do CIEE fosse então um mentor para acompanhar socializar e compartilhar os planejamentos, as reflexões da prática observada? Assim como aponta Vaillant e Marcelo Garcia (2012), André 2015, Tardif (2002) em seus estudos, a falta da existência de um mentor para essas estagiárias faz com que passem pela escola se adaptem, mas há uma contribuição restrita em sua formação, pois não há uma reflexão do que se observa ou pratica na escola.

Esse estudo revela a necessidade do diálogo entre a faculdade e a escola para inserir o professor no contexto escolar com mais segurança, uma política que invista na inserção

profissional desde a formação inicial por meio de estágios supervisionados como apontam as próprias professoras. Há também uma lacuna na integração dos professores iniciantes nesta Rede, como revelaram as professoras, que têm muitas dúvidas sobre o plano de carreira vigente.

Os sentimentos em que passam os professores iniciantes: choque da realidade, sobrevivência e descobertas destacam que a vontade e motivação em permanecer na profissão superaram aos sentimentos de sobrevivência e o choque da realidade.

As escolas de Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos oportunizam uma formação considerada de qualidade pelas professoras, que contribuem para a aprendizagem da docência. Ainda assim, conforme existe a necessidade de uma formação específica aos iniciantes que atendam as agruras, dúvidas e incertezas do início da docência, oferecendo um acompanhamento, uma assessoria com uma professora mais experiente, uma formação com mais reflexões sobre a prática e que se escute mais as professoras que estão iniciando em sua carreira.

Esta pesquisa contribui com a SME para que se aproveite da sede de conhecimento das professoras que iniciam na Educação Infantil para investir na formação específica para este momento da carreira. Por que não há ainda um programa de acolhimento integração e formação aos iniciantes nesta Rede que sempre oportunizou formação de qualidade aos professores? Por que programas de inserção profissional não são regulamentados em âmbito nacional, estadual e municipal apesar dos estudos comprovarem a eficácia, possibilidade e necessidade para a inserção profissional do professor? Um programa que seja compulsório inserido e descrito e regulamentado no edital do concurso público, como em Sobral/CE como nos estudos de Calil (2014), André (2012).

Há uma contribuição neste estudo para as professoras participantes da pesquisa, por serem iniciantes da Rede e para a equipe gestora das escolas (diretora e orientadora de escola), pois sinaliza as conquistas alcançadas, os desafios a serem superados e as possibilidades para serem efetivadas nas escolas principalmente na acolhida, apoio, interação na indução dos professores que iniciam nas escolas.

Ser efetiva nesta Rede de Ensino Municipal, aumenta o interesse, a pretensão e o desejo de contribuir para a melhoria e a conquista para o sucesso. Essa é uma rede vanguarda de avanços na qualidade do atendimento e no desenvolvimento das crianças. Realizar o mestrado profissional em educação ampliou e contribui para o meu olhar enquanto gestora em exercício nesta Rede.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**. Revista Educação Unisinos, v.19, n.1 (pp. 34-44), 2015.
- ANGOTTI, M. **Aprendendo a se tornar professora: as contribuições da pesquisa sobre pensamento e ação docente**. Trabalho apresentado no X ENDIPE. Rio de Janeiro: RJ, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERKENBROCK-ROSITO, M. M. **A Visão Humanista da História Tecida em Retalho**. Notandum 17 jul-dez 2008 ESDC / CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto Disponível em <http://hottopos.com/notand17/may.pdf>. Acesso em: 09/05/2016.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)**. Lei n. 8069/90 de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases Nacional**. Lei n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- _____. Lei nº 12.796
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, vls I, II, III, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CALIL, A.M.G.C.; ALMEIDA, P.A. **Desafios enfrentados professores iniciantes no processo de docência**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1524b.pdf
- CALIL, A.M.G.C. **A formação continuada no município de Sobral/CE**. 2014. 209f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.
- CAVACO, M.H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA. A. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. (pp. 155-191).

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto. Porto Editora, 1999

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas Interviews in qualitative research. Educar.** Curitiba, n.24, p. 223-225. Editora UFPR, 2004.

FREIRE, M. **Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GALEANO, E. **O livro dos abraços.** Porto Alegre/RS: L&PM, 1989.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber livro, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. A. (Org.) **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1995. (pp. 31-61).

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** S. Paulo: Cortez. 2010.

LIMA, E.F. (Org.) **Sobrevivência no início da docência.** Brasília: Liber Livros, 2006.

MACHADO, M.L.A. **Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, n.110, 2000 (pp. 191-202). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000200009&script=sci_arttext

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

MARCELO GARCIA, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo Profesional Docente? Como se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, 2009.

MARIANO, A.L.S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e ENDIPE.** 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

_____. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, E.F. (Org.) **Sobrevivência no início da docência.** Brasília: Liber Livros, 2006.

MELLO M.M.; MIZUKAMI, M.G.N. Educação Infantil: aprendizagens de diretoras iniciantes. In: MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. (Org.). **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas.** São Carlos. EdUFSCar. 2012. (pp. 265-300).

NONO, M.A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2005.

NONO, M.A.; MIZUKAMI, M.G.N. **Casos de ensino e conhecimento profissionais de professoras iniciantes sobre ensino de Matemática da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental**. Trabalho apresentado no XII ENDIPE. Curitiba/ PR, 2004.

_____. **Processos de formação de professoras iniciantes**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 87, n.217. (pp.382-400), 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/24/26>

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. (pp. 13-34).

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA,2009.

PAPI, S.O.G. **Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional**. Pro-Posições. v. 25, n. 1 (73) (pp. 199-218), 2014.

_____. **Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. 2011. 300f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

PERRENOUD, P, **Ensinar na urgência, decidir na incerteza**. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2001.

SILVA, E.L. da; MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. – 4. Ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VALENÇUELA, M. **Uma reflexão sobre os saberes docentes dos egressos de 2002 do curso de Pedagogia da UEMS**. Trabalho apresentado no XII ENDIPE. Curitiba, 2004.

VEEMAN, S. EL proceso de llegar a ser profesor: uns análilis de la formación inicial. *In*: VILLA, A. (Coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madri: Narcea, 1998.

ZABALZA, M A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

http://www.sjc.sp.gov.br/secretarias/educacao/pre_escolas_municipais.aspx. Acesso em: 24. maio.2014 às 17h25

<http://servicos.sjc.sp.gov.br/sa/concurso/resumo.aspx?id=41>Acesso em: 19.junho.2014 às 18h35.