

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRÍTO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VALÉRIA MENASSA ZUCOLOTTO

**PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA DOCENTE: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS
INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**VITÓRIA
2014**

VALÉRIA MENASSA ZUCOLOTTO

**PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA DOCENTE: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS
INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Currículo, Cultura e Formação de Educadores.

Orientadora: Profa. Dra. Valdete Côco.

VITÓRIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Zucolotto, Valéria Menassa, 1989-

Z94p Primeiros anos da carreira docente : diálogos com professoras
iniciantes na educação infantil / Valéria Menassa Zucolotto. – 2014.
156 f.

Orientador: Valdete Côco.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação de crianças. 2. Prática de ensino. 3. Professores –
Formação. I. Côco, Valdete, 1966-. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

VALÉRIA MENASSA ZUCOLOTTO

PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA DOCENTE: DIÁLOGOS COM PROFESSORAS INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 20 de agosto de 2014.

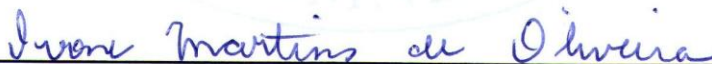
COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Marynelma Camargo Garanhani
Universidade Federal do Paraná

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Valdete Côco pela atenção, dedicação e sinceridade na orientação deste trabalho e em meu percurso acadêmico. Obrigada, professora, por ajudar-me a compreender a produção acadêmica como um espaço privilegiado de vida coletiva.

Agradeço à CAPES/REUNI, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Ivone Martins de Oliveira e Prof.^a Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira, pelas importantes contribuições no trabalho desde a banca de qualificação e por prosseguirem com a parceria na banca de defesa.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Marynelma Camargo Garanhani pelo pronto aceite ao convite para a banca de defesa e pelas contribuições neste trabalho.

Agradeço aos professores e funcionários do PPGE e do Centro de Educação, sempre atenciosos e solícitos.

Agradeço às professoras iniciantes entrevistadas pelos brilhantes protagonismos nesta pesquisa.

Agradeço aos companheiros e companheiras do GRUFAE/PET, por tanta vivência compartilhada, pelos excedentes de visão, pela dialogia, por contribuírem tão lindamente com a minha formação como pesquisadora e amiga. Ter vivenciado tudo isso com vocês foi maravilhoso. Em especial agradeço à Renata e Verônica, parceiras desde aquelas intensas primeiras vivências.

Agradeço aos meus pais, irmãs, irmão, cunhados e sobrinho, por serem família e dispensarem compreensão e cuidado sempre com tanto carinho.

Agradeço ao Josias, meu amado marido, por ser meu suporte e auxílio diários, meu descanso e minha inspiração.

Deus sabe da minha gratidão a ele em todo o tempo, ao longo da minha vida, pela alegria de ser, de viver, sem culpa ou medo. Agradeço pelo presente que a UFES foi para mim. Na conclusão do percurso do Mestrado, sou grata a Deus pela intensidade das emoções, das alegrias e aprendizados vivenciados. Porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas.

“[...] Na verdade, eu me alegrei em todo o meu trabalho. Essa foi a recompensa de todo o meu esforço.” (Eclesiastes 2, verso 10)

“[...] A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar. Mas eis que chega a roda-viva e carrega o destino pra lá” (Roda Vida, Chico Buarque de Holanda)

RESUMO

Esta pesquisa focaliza o início da carreira docente na Educação Infantil. No reconhecimento da especificidade da primeira etapa da Educação Básica e na compreensão de que o início da carreira é fundamental para a trajetória profissional dos professores, tem o objetivo de compreender a constituição do início da carreira docente de professoras que têm na Educação Infantil suas primeiras vivências profissionais. O trabalho se estrutura por princípios teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 2003), contextualiza o desenvolvimento da docência na Educação Infantil no Brasil e a complexidade no início da carreira, dialogando, deste modo, com os conceitos de saberes docentes (TARDIF, 2002) e desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 1999). A abordagem é qualitativa do tipo exploratória e se apoia no princípio de interação dialógica (BAKHTIN, 2003). Dispõe como fonte de produção de dados entrevistas individuais e coletivas com um grupo de professoras no segundo ano de atuação profissional na Educação Infantil. Nesse movimento, a dialogia orienta a análise das enunciações das professoras sobre início de carreira, no intuito de conhecer as vivências dos novos processos formativos. A análise dos dados produzidos indica que o início da carreira docente na Educação Infantil se constitui em complexas condições e transições de emprego, nas quais residem as principais dificuldades de desenvolvimento profissional. Paralelo às dificuldades encontradas, o aprendizado da docência na Educação Infantil ocorre por meio do desenvolvimento de parcerias com professoras mais experientes e também por meio do reconhecimento das necessidades de cuidado e educação de cada criança. Logo, é evidenciado que as professoras iniciantes reformulam suas perspectivas didáticas e modos de saber-fazer em função das especificidades que envolve cada contexto no qual estão inseridas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Trabalho Docente. Início de Carreira

ABSTRACT

This study focuses on the early teaching career in Early Childhood Education (ECE). In acknowledgement of the specifics in the first stage of Brazilian Basic Education and understanding that the early career is fundamental to the career path of teachers, it aims to understand the formation of early teaching career of women teachers who have their first professional experiences in ECE. This study is structured by bakhtinian theoretical-methodological principles (BAKHTIN, 2003), It contextualizes the development of teaching in Early Childhood Education in Brazil and the complexity in the early career, dialoguing, thus, with the concepts of teaching knowledge (TARDIF, 2002) and professional development (MARCELO GARCIA, 1999). The approach is qualitative and exploratory type and is based on the dialogic interaction principle (BAKHTIN, 2003). It presents individual and collective interviews with a group of women teachers in the second year of professional experience in ECE as the source of data production. In this context, the dialogy guides the analysis of utterances from the teachers about early career, in order to understand the experiences of new formative processes. The analysis of the resulting data indicates that the early teaching career in Early Childhood Education occurs amid complex conditions and employment transitions, in which reside the main difficulties for professional development. Parallel to the difficulties encountered, the learning of teaching in ECE occurs through the development of partnerships with more experienced teachers and also by recognizing the needs of care and education of each child. It is therefore evidenced that the beginning teachers reformulate their teaching perspectives and ways of know-make in terms of specifics surrounding each context in which they operate.

Keywords: Early Childhood Education. Teaching. Early Career.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETES	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional Educação
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
FOPEIES	Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo
GRUFAE	Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
NEDI	Núcleo de Educação Infantil
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDU	Secretaria Estadual de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSCAR	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A PESQUISA SOBRE PROFESSORES INICIANTES NA EI.....	14
1.1 Panorama e questões da pesquisa.....	14
1.2 A questão do início da carreira na EI na vida da pesquisadora.....	19
2 OS CONTEXTOS DA PESQUISA.....	24
2.1 Profissão docente.....	24
2.2 O início da carreira docente.....	28
2.3 Trabalho docente na EI.....	35
2.3.1 <i>A constituição da EI no Brasil.....</i>	36
2.3.2 <i>Docência na EI.....</i>	40
3 A REVISÃO DE LITERATURA.....	45
3.1 Reconhecendo a voz do <i>outro</i> : a produção no campo a partir de 2007.....	48
3.1.1 <i>Formação/Práticas formativas e desenvolvimento profissional.....</i>	49
3.1.1.1 <i>Programas de mentoria/acompanhamento de professores iniciantes.....</i>	53
3.1.2 <i>Aprendizado no início da carreira.....</i>	55
4 O QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	59
4.1 Perspectivas teóricas.....	59
4.1.1 <i>Saberes docentes.....</i>	60
4.1.2 <i>Desenvolvimento profissional.....</i>	68
4.2 O percurso metodológico.....	73
4.2.1 <i>Princípios éticos.....</i>	79
4.2.2 <i>A realização das entrevistas.....</i>	81
5 DIÁLOGOS COM PROFESSORAS INICIANTES NA EI.....	87
5.1 A profissão docente na vida pessoal das professoras iniciantes.....	89
5.2 Processos de inserção profissional e dificuldades relacionadas.....	92
5.3 O aprendizado da docência e o enfrentamento das dificuldades.....	108
5.3.1 <i>Associação da formação inicial com o início de carreira e a formação continuada como processo sucessivo de aprendizado da docência.....</i>	109

5.3.2	<i>Mobilizações para enfrentar as dificuldades.....</i>	115
5.3.3	<i>Saber fazer na EI.....</i>	121
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICE A – SELEÇÃO DE TRABALHOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES A PARTIR DA LEITURA DOS TÍTULOS.....	140
	APÊNDICE B – SELEÇÃO DE TRABALHOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES PARA REVISÃO DE LITERATURA A PARTIR DA LEITURA DOS RESUMOS.....	143
	APÊNDICE C – CONTATO ESTABELECIDO COM OS INICIANTES PARA SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	145
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DAS PROFESSORAS INICIANTES.....	147
	APÊNDICE E – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS.....	152
	APÊNDICE F – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COLETIVAS.....	153
	APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORAS.....	154
	APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS.....	155
	APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GESTORES DAS INSTITUIÇÕES.....	156

INTRODUÇÃO

A expansão do ensino e concretização do direito à educação para crianças menores de seis anos¹ vem trazendo à pauta de debates o papel das instituições educacionais na vida das crianças e a formação dos professores², envolvidos diretamente nos processos de interação do ensino e aprendizagem, vivenciados pelos indivíduos desde os seus primeiros anos de vida.

A Educação Infantil (EI), primeira etapa da Educação Básica³, organiza-se em creches e pré-escolas, que recebem crianças de zero a cinco anos de idade. Esta etapa vivencia mudanças estruturais ao longo dos anos, demandando a profissionalização dos trabalhadores docentes envolvidos na EI bem como ações específicas que integram cuidado e educação. Ao passo que se busca superar a ideia de assistencialismo, sustentado principalmente pelas creches, ao deixarem de ser um espaço provisório e pouco funcional educacionalmente, que apenas supria a necessidade dos pais e preenchia a lacuna de sua ausência. A EI atualmente é afirmada como possibilidade de promoção do desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança, capaz de gerar a ampliação de suas experiências e conhecimentos (VIEIRA, 2010). Nesse sentido, a docência na EI toma forma de profissão e seu desenvolvimento vem se pautando em parâmetros próprios para a primeira etapa da Educação Básica, buscando-se assim, que não se apoie nos modelos de docência no Ensino Fundamental, mas se estabeleça os modos próprios de organização do trabalho com as crianças pequenas.

Tais demandas, próprias do trabalho docente na EI, aqui se agrega ao desafio da iniciação à docência. Estudos na área da formação de professores indicam que o início da carreira dos professores figura como período importante para a docência. Pode-se definir seus modos de ser e estar na profissão, seu

¹ Considerando a Resolução do MEC/SEB nº 5/2009, que fixa a data corte de 31 de março, há crianças na EI que completam seis anos durante o decorrer do ano e, portanto, são atendidas nessa etapa da Educação Básica.

² Devido à especificidade da Língua Portuguesa, adotamos neste relatório de pesquisa os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras referências ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino. Como exceção, sempre que nos referirmos à docência na EI, adotamos o gênero feminino, devido à reconhecida predominância de mulheres nesta etapa da Educação Básica.

³ A Educação Básica é um nível de ensino dividido em três grandes etapas regulares: educação infantil (crianças de zero a cinco anos), ensino fundamental (crianças de seis a 14 anos) e ensino médio (jovens de 15 a 18 anos). Consideram-se também na educação básica as modalidades de ensino: educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional. (VIEIRA; SOUZA, 2010)

comprometimento com o trabalho ou desistência da docência. O campo da pesquisa sobre professores iniciantes vem crescendo consistentemente. Os estudos sobre a vida profissional dos professores, assim como sobre a formação inicial e continuada têm se constituído essenciais para a implantação de políticas públicas de incentivo à escolha e permanência na/da profissão docente, para a melhoria do desenvolvimento do trabalho e das condições nas quais formação e trabalho se desenvolvem (MARCELO GARCÍA, 1999; NÓVOA, 2007; TARDIF, 2012). Entretanto, neste campo de estudo ainda são escassas as contribuições de pesquisas voltadas especificamente à docência na EI. Devido à configuração de um quadro legal que ainda está se consolidando, as pesquisas sobre a docência nessa etapa - que se constitui de modo específico na associação do cuidado e educação - vêm avançando aos poucos. Situação que indica a necessidade de pesquisas que aprofundem a docência da EI. Nesse sentido, com os estudos da temática já encaminhados (ZUCOLOTTO; CÔCO, 2012; ZUCOLOTTO, 2012) temos refletido sobre o enfoque na fase inicial de carreira na EI, a fim de contribuirmos com a consolidação de políticas públicas voltadas para a formação e atuação das professoras de EI.

Assim, essa pesquisa se projeta sobre a iniciação à docência na EI, com o objetivo de empreender escolhas desse primeiro momento na profissão. Especialmente, sobre como atuar nesta etapa, considerando as prováveis expectativas quanto ao trabalho docente com crianças pequenas e as principais dificuldades enfrentadas à maneira de aprendizado e desenvolvimento profissional.

Para trabalharmos essas questões desenvolvemos este relatório de pesquisa, organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, estruturamos o panorama geral da pesquisa, apresentando a problemática de investigação, as questões e os objetivos definidos para o estudo. Neste capítulo também indicamos como a ideia da pesquisa se constitui na vida da pesquisadora, bem como a relação dialógica com os estudos que abordam os iniciantes na carreira docente.

No segundo capítulo compomos um panorama de integração das questões da pesquisa com o contexto da profissão docente e das concepções relativas ao ingresso profissional e início dessa trajetória. Neste capítulo foi contextualizado a constituição histórica da docência na EI e o panorama de especificidades do trabalho docente nesta etapa da Educação Básica.

No terceiro capítulo, anunciando o reconhecimento da *voz do outro* (BAKHTIN, 2003) que ecoa nas nossas intenções de pesquisa, apresentamos um panorama das produções sobre o início da carreira docente, fruto da tentativa de mapear trabalhos que se destacam na dinâmica do campo. Temos como fonte de pesquisa o Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No quarto capítulo trazemos o referencial teórico-metodológico que, embora estruture todo o trabalho, será melhor apresentado neste capítulo. Trazemos o conceito de saber docente (TARDIF, 2012) e desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 1999) para pensarmos as vivências das professoras a partir dos diálogos estabelecidos. Apresentamos também o procedimento da pesquisa, que se caracteriza como uma abordagem qualitativa do tipo exploratória, apoia-se no princípio de interação dialógica (BAKHTIN, 2003), fundamentado principalmente pelo conceito de exotopia (BAKHTIN, 2003). Descrevemos, assim, os fundamentos da opção por entrevistas individuais e coletivas para a produção de dados e também os princípios éticos que orientam a pesquisa e procedimentos realizados na abordagem ao grupo de seis professoras no segundo ano da trajetória profissional na EI.

No quinto e último capítulo, apresentamos as análises dos dados produzidos, organizadas em grupos temáticos, cujos dados se aproximam e dialogam. Em um primeiro tópico, dialogamos sobre o significado da profissão docente no contexto social e familiar das professoras iniciantes. No segundo tópico, dialogamos sobre processos de inserção profissional na EI e as dificuldades associadas. No terceiro tópico, discutimos sobre o aprendizado da docência e o enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelas professoras iniciantes, relacionando os seguintes aspectos: a associação da formação inicial com o início de carreira e a formação continuada como processo sucessivo de aprendizado da docência; as mobilizações para enfrentar as dificuldades e; o saber fazer na EI.

Concluimos este relatório de pesquisa com considerações finais sobre o início da carreira na EI a partir dos diálogos com as professoras iniciantes, indicando nossas percepções acerca do tema e algumas proposições para a iniciação à docência na primeira etapa da Educação Básica.

É importante destacar que a partir do referencial bakhtiniano optamos por utilizar, predominantemente ao longo do relatório de pesquisa, a conjugação dos verbos na primeira pessoa do plural (as ocasiões em que essa opção se altera são

devidamente assinaladas no texto). Acreditamos que, embora o trabalho seja escrito por uma pesquisadora, outras vozes compõem sua trajetória, a partir do envolvimento com os colegas de grupo de pesquisa, orientadora e demais companheiros da vida acadêmica. Por isso, sua constituição como pessoa e pesquisadora acontece por variados excedentes de visão (BAKHTIN, 2003), reverberando em uma pesquisa composta por todos eles, que a envolvem e a complementam.

Nessas perspectivas, seguimos para o primeiro capítulo, para o detalhamento das questões pertinentes do campo de estudos, da problemática de investigação e questões da pesquisa.

1 A PESQUISA SOBRE PROFESSORES INICIANTES NA EI

Neste primeiro capítulo expomos o panorama geral desta pesquisa, elencando os principais pontos de discussão (que serão detalhados ao longo do trabalho) e estruturando a questão central, as questões de estudo, os objetivos e os pressupostos. Concluimos o capítulo apresentando a trajetória da pesquisadora e a associação da temática ao seu percurso acadêmico.

1.1 Panorama e questões da pesquisa

A educação formal é um processo mediado pela ação de profissionais formados para o exercício do magistério (professores) e de outros trabalhadores com formações e designações distintas. Oliveira (2010a, s/p) define o trabalho docente como “todo ato de realização no processo educativo” e indica:

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades quanto às atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe.

Nessa premissa, a concepção de trabalho docente não é exclusiva às funções inerentes ao professor no contexto da sala de aula e ensino, mas a todos os sujeitos envolvidos nos processos cotidianos das instituições educacionais, que também estruturam o ensino-aprendizagem: “professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros” (OLIVEIRA, 2010a, s/p). Os professores são reconhecidos como os principais agentes das ações educativas nesse contexto de diversas funções docentes. Isso ocorre pelo fato de que estes são “os mais numerosos no processo educacional e os que encarnam de maneira mais expressiva o ato educativo” (OLIVEIRA, 2010a, s/p). Como veremos no próximo capítulo, essa condição é decorrente da organização histórica da educação – em um movimento em que os professores eram os únicos responsáveis pelo ensino e pela organização dos espaços de aprendizagem – assim, detinham toda a autoridade sobre estes espaços e autonomia sobre seu trabalho. Ainda hoje, com a estruturação das instituições de ensino e dos sistemas escolares, embora o exercício da docência aconteça a partir de uma dinâmica que integra diferentes trabalhadores docentes, os

professores ainda são os responsáveis pelo trabalho direto com os educandos, cotidianamente, respondendo diretamente pelo aprendizado das crianças e dos adolescentes.

Nesse reconhecimento, a formação de professores e o trabalho docente na Educação Básica têm sido foco de discussões e estudos no campo da Educação, que problematizam em várias dimensões tanto a formação inicial quanto a formação continuada. A formação inicial se efetiva em cursos mediante um currículo direcionado ao exercício profissional (AGUIAR, 2010). Há o fortalecimento da ideia de que a formação do professor não termina quando se conclui este curso preparatório, a concepção de formação continuada passa a integrar as discussões sobre a necessidade de que o professor seja constituído num processo contínuo. Este processo não se limita, no entanto, a ações isoladas, mas abrange as práticas cotidianas de formação de professores (PEREIRA, 2010). Em conjunto a essas dimensões formativas há a concepção de formação em serviço, comumente relacionada à formação continuada. Compreende-se que a ideia da formação em serviço habita na complexidade da escola enquanto lugar de formação. O professor tem a oportunidade de, na própria instituição educacional, apropriar-se e desenvolver conhecimentos e saberes sobre a docência, necessários ao exercício profissional (PLACCO, 2010). Nessa compreensão, Pereira (2010) indica que a falta de apoio no processo contínuo de formação dos profissionais docentes elimina a potencialidade da ideia da escola como lócus privilegiado de desenvolvimento profissional dos professores. Conforme Pereira (2010, s/p) a ausência de ações que focalizam a formação e o desenvolvimento de docentes “levam à deformação gradativa desses profissionais a partir do momento em que eles se inserem nas redes de ensino”.

Integramos a esta reflexão o entendimento de que a formação docente é um processo que se desenvolve ao longo da vida (NÓVOA, 2007). Logo, as questões pertinentes ao trabalho docente se descortinam com o avançar da trajetória formativa dos docentes, aliando a formação pessoal aos contextos específicos de atuação profissional. Acreditamos que os docentes são sujeitos capazes de criar e recriar sua própria capacitação, formando-se e transformando-se. Na estrutura das transformações por que passam os docentes, estudos indicam vivências de ciclos profissionais, que são definidos nas diferentes fases do exercício de sua profissão, desde o início da trajetória profissional - na entrada no mercado de trabalho -, até a

aposentadoria (CASTRO, 2010). A responsabilidade e a autonomia dos docentes vão crescendo e se reconfigurando com o avançar da sua trajetória. Movimento que permite observar as diferentes interfaces do desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 1999). Os estudos da área (MARCELO GARCÍA, 1999; MIZUKAMI et al, 2006; TARDIF, 2012) têm indicado que é no período inicial da carreira que se começa a desenvolver um modo particular de ser professor, que pode acompanhar o docente ao longo de toda a sua vida profissional. Pelo que se pode concluir que o início da carreira é fundamental no processo formativo dos professores, por ser repleta de tensões e intensas aprendizagens, que contribuem de maneira importante para a construção e desenvolvimento da prática profissional.

Assim, embarcamos na reflexão sobre a formação de professores como um processo diretamente relacionado à formação pessoal, como indivíduo possuidor de uma história (composta de várias histórias), cheio de (in)certezas e ideias na completude sempre inconclusa da vida (BAKHTIN, 2003). O indivíduo se integra ao contexto coletivo nos cursos de formação inicial e na inserção na carreira. A partir de então, ao se deparar com a carreira docente e o cotidiano educacional com suas complexidades, conflitos e desafios diários. Haverá para o professor iniciante a necessidade de se recolocar como sujeito que aprende, reaprende, constrói e desconstrói saberes e fazeres cotidianamente, de acordo com as situações que passam a existir.

Bakhtin (2003) nos ajuda a compreender esse contexto a partir da ideia de que é na relação de alteridade que os indivíduos se constituem, em um processo que não surge de suas próprias consciências, mas de relações sócio historicamente situadas (BAKHTIN, 2003). É assim que nos constituímos e nos transformamos sempre, pela relação com o outro, visto que a alteridade está fundamentada na relação entre o sujeito e “seus outros”. As possibilidades nascem da ampliação dos “horizontes dos sujeitos, no desdobramento dos lugares enunciativos, na multiplicidade de vozes, na configuração da polifonia entre o que é dito e o como se diz” (MAGALHÃES, 2011, p. 106). Dialogia e alteridade definem o ser humano, já que é impossível pensar a formação do homem sem a relação com o outro. Vemos no campo da formação e desempenho de professores a oportunidade de problematizarmos o vivenciar do trabalho docente em completa troca de saberes, conhecimento, visão sobre o trabalho e modos de fazer no cotidiano. Esses

encontros e trocas acontecem também com os outros trabalhadores docentes e envolvem também os educandos.

No conjunto dessas reflexões, é necessário considerar o panorama complexo da realidade do trabalho docente no Brasil, onde os professores e demais trabalhadores docentes enfrentam condições precárias de trabalho e emprego, planos de carreira questionáveis ou inexistentes, salários incompatíveis com a relevância social da profissão, indefinição das funções e, nesse contexto, problemas estruturais na formação continuada (CÔCO, 2010; VIEIRA, 2007; HYPÓLITO, 1997; CAMPOS, 2007; ROMANOWSKI, 2007). Nessa conjuntura, é necessário considerar que a inserção profissional docente se configura no contexto de uma profissão que tem horizontes cada vez mais fragilizados (GATTI et al, 2009). A falta de atratividade na carreira docente, o desprestígio social, os baixos salários e as instáveis condições de trabalho se constituem, muitas vezes, motor para o abandono precoce da carreira ou permanência contrariada, delongada pela falta de alternativas profissionais (LAPO; BUENO, 2003). Essas complexidades estão presentes em todas as etapas da Educação Básica e se desenvolvem/manifestam dentro do contexto específico de cada uma delas.

Ao nos atermos à EI, primeira etapa da Educação Básica, e analisarmos sua constituição histórica, concluímos que há necessidade de uma especial atenção aos processos de formação inicial, continuada, desenvolvimento profissional e condições de trabalho das professoras. Porquanto esta etapa vem se configurando como locus de atuação profissional no contexto de uma história recente, no reconhecimento de que as especificidades da faixa etária de zero a cinco anos requerem circunstâncias particulares do trabalho docente (PINAZZA, 2010). Esta também é uma etapa na qual o trabalho docente compartilhado (CÔCO, 2009) configura as ações cotidianas, permitindo a integração de trabalhadores docentes que pertencem a categorias distintas que não se enquadram na mesma carreira. Para Ferreira e Côco (2011, p. 366) essa estrutura da gestão da EI conduz à “precarização das condições de trabalho, que renova os valores da assistência social em detrimento da ação político-pedagógica”.

O contexto de trabalho docente na EI, que continuamos a desenvolver no próximo capítulo, induz ao reconhecimento da necessidade de uma formação profissional pautada nas funções sociais e educacionais das instituições de EI (PINAZZA, 2010). Compreendemos que a constituição da carreira docente na EI se

configura de modo especial, devendo ser analisada e reconhecida. Por isso, essa etapa se estrutura com base no cuidar e educar como “um único e indissociável ato promotor” do desenvolvimento integral das crianças desde seus primeiros anos de vida, “de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 9).

Nessa problematização, focalizamos nesta pesquisa a iniciação à docência na EI, com o propósito de examinar a constituição do início da carreira das professoras nesta etapa da Educação Básica. Sobre tais perspectivas temáticas, consideramos como período inicial da carreira uma temporalidade de até três anos após a inserção profissional (HUBERMAN, 2007). Focalizamos neste estudo os saberes mobilizados (TARDIF, 2012) pelas docentes iniciantes e o desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 1999) em um contexto de especificidade do trabalho com crianças pequenas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). A partir dos estudos dos conceitos associados, guiados pelo fio condutor do princípio da interação dialógica (BAKHTIN, 2003), buscamos responder o seguinte questionamento: como se constitui o início de carreira das professoras na Educação Infantil?

Ao considerar o contexto de transformações conceituais relativas à infância e às mudanças nos seus processos de institucionalização, esta pesquisa parte da hipótese de que o início da carreira docente na EI se constitui a partir da mobilização de saberes docentes em condições complexas de trabalho e emprego. Embora a pesquisa seja direcionada por este pressuposto, partimos do princípio de que a busca pela compreensão de um determinado contexto a partir de pressupostos “não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal”, mas “supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos”. (BAKHTIN, 2003, p. 129)

No sentido de aprofundarmos a investigação e mobilizarmos os diálogos sobre a temática elencamos as seguintes questões de estudo:

- a) Na dinâmica da possibilidade de atuação em várias etapas da educação, como se deu a escolha das profissionais por iniciarem a carreira na EI?
- b) Como são as condições de trabalho e emprego e como elas afetam o desenvolvimento do trabalho docente?
- c) Como se constituem os processos de aprendizagem da docência na EI?

Assim, com a questão central de estudo e as questões supracitadas, temos os seguintes objetivos:

- a) Analisar as dinâmicas de inserção profissional na EI;
- b) Explorar os processos de aprendizagem da docência na dinâmica da EI;
- c) Conhecer as condições de trabalho e emprego das professoras e as implicações ao desenvolvimento do trabalho docente.

Para dimensionarmos estas questões, optamos metodologicamente por uma abordagem qualitativa exploratória, com realização de entrevistas individuais e coletivas a um grupo de professoras iniciantes com os quais já tínhamos certa familiaridade, conforme detalharemos no capítulo 3. É importante marcar que essa alternativa é direcionada pela concepção de diálogo em Bakhtin (2003), que indica a forma mais importante de comunicação verbal, em que não acontece um conjunto de enunciações monológicas isoladas, mas o “fenômeno social da *interação verbal*, realizadas através da *enuniação* ou das *enunciações*” (BAKHTIN, 2006, p. 125, grifo do autor). A dialogia é a atividade dinâmica do diálogo entre o “eu” e o “outro” em um território de interação. Procuramos, assim, encontrar os sentidos de interação entre o campo e nós, entre professoras iniciantes e pesquisadora. Não basta perguntar e ouvir a resposta sobre o tema, não é suficiente escutar e transcrever, é necessária a escuta atenta, inteirada, e a recorrência ao conhecimento do outro, à compreensão da vivência do outro, às relações dialógicas estabelecidas com o campo, com as dinâmicas cotidianas e com os compromissos pessoais para o desenvolvimento do campo da formação e atuação de professores na/para a EI.

Nessa complexidade, passamos a apresentar a trajetória acadêmica da pesquisadora e as inquietações que a conduziram às questões da pesquisa vinculada ao início da carreira docente.

1.2 A questão do início da carreira na EI na vida da pesquisadora

Para apresentar a trajetória acadêmica e a associação da temática do início de carreira docente passo a discorrer em primeira pessoa do singular. Por se tratar do relato de vivência pessoal, embora atravessada e complementada pelos colegas de caminhada, refere-se à minha narrativa e ao modo pessoal de contar as vivências.

Desde o período em que era estudante, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), trazia comigo uma combinação de curiosidade e receio quanto ao início da carreira. Nas discussões/estudos sobre os desafios e dificuldades do exercício da docência e a complexidade do contexto educacional, frequentemente eu refletia sobre a dimensão prática no meu encontro com o cotidiano nas salas de aula e na EI.

Meu primeiro contato com a EI foi no segundo período da graduação, quando atuei durante seis meses como assistente de EI no Grupo 1 (com crianças de um ano e meio a dois anos de idade) de uma instituição privada. Essa vivência foi muito marcante, pois foi ali que eu aprendi sobre as especificidades das crianças. Eu fazia um trabalho de cuidado das crianças, junto a duas colegas da sala, contratadas como assistentes de EI (ambas estudantes de Pedagogia). Mas essa vivência aconteceu quando eu estava em um período da faculdade no qual ainda não havia iniciado o contato com disciplinas específicas do currículo da EI.

Deixei o trabalho no final de um semestre por cansaço. Não estava desanimada quanto ao contato com as crianças, pois eu ficava cada dia mais impressionada com os modos de aprendizagem, a maneira como se desenvolviam e a habilidade da professora com elas, mas eu estava sem condições físicas de conduzir aquele trabalho de seis horas diárias em conjunto com os estudos da graduação. Essa vivência me fez conhecer a realidade das assistentes de EI, no sentido do esforço produzido para se inserirem na carreira do magistério. Várias delas passavam o dia na instituição (algumas por até dez horas) e seguiam para os cursos de graduação à noite. Essa vivência foi imprescindível para fundamentar meus questionamentos sobre as condições de trabalho dos docentes na EI.

Um tempo depois, iniciei na graduação a disciplina de Estágio Supervisionado na EI, que propõe situações de aprendizado aliados às reflexões a partir dos documentos legais que regulamentam a EI e dos princípios teóricos que orientam a prática cotidiana nas creches e pré-escolas. Entretanto, durante o estágio, realizado no sexto período da graduação, sentia-me como uma estranha num lugar familiar: as professoras tinham aparentemente tudo sob controle, as assistentes realizavam as atividades de cuidado com as crianças e cabia a mim somente observar – havia em mim a sensação de que os profissionais tinham algum receio quanto à minha presença, talvez por se sentirem como se eu estivesse avaliando o trabalho. Devido à convivência com as docentes na sala dos bebês

(duas vezes por semana, durante quatro meses) ficou evidente que se tratava apenas de uma impressão da minha parte, que se apoiava na minha insegurança quanto ao que fazer e, principalmente, na minha admiração ao trabalho delas. Ocorreu, para mim, que os papéis estavam tão definidos, era impossível agir como parte da equipe de docentes e, assim, me restou novamente observar e brincar com as crianças, cooperar com a arrumação da sala etc., sem compreender o quanto havia da dimensão pedagógica nas brincadeiras e no contato com as crianças.

Nesse pequeno período de quatro meses em uma sala de EI fui conduzida a reflexões sobre o brincar pedagógico e a indissociabilidade de cuidar e educar, o que me levou a compreender a riqueza e a complexidade das ações na EI. Por isso mesmo, intensificavam-se os questionamentos sobre como seria a minha inserção na carreira. Será que eu teria dificuldade nas relações com as docentes com mais tempo de carreira? Conseguiria me “adaptar” ao ambiente? O meu papel estaria mais bem definido, e, assim, eu poderia assumir uma postura mais adequada? Como seriam as relações de hierarquia com as demais docentes? Como pedir ajuda, contar com, me dispor, fazer diferente?

As reuniões da disciplina de estágio supervisionado confirmaram que havia diferentes perspectivas sobre os fazeres pedagógicos e diferentes modos de compreender a docência na EI. Essa riqueza das múltiplas interpretações me encantava, ao me fazer compreender que os olhares diferentes integram a prática e nos formam/reformam. Passei a reconhecer que o estágio pode ter sido vivenciado de outros modos pelos colegas de turma, o que reitera uma das especificidades do campo, apresentadas nessa multiplicidade de perfis profissionais, afinal somos diferentes uns dos outros e cada um é único em sua existência (BAKHTIN, 2010).

Após esses contatos diretos com a EI, passei a projetar com novos indicadores – mais próximos da EI - como seria quando eu fosse a *professora* da turma, mas nunca parei de me perguntar se *daria conta*, se teria a mesma habilidade que a professora e como eu construiria uma boa relação com as crianças, com os pais, com as assistentes e com os demais trabalhadores docentes da instituição. Mesmo depois do contato com as disciplinas específicas de EI na formação inicial tais inquietações permaneciam.

Nesse ínterim, comecei a participar como monitora do Projeto de Extensão Criança em Cena, projeto vinculado ao Núcleo de Educação Infantil da UFES (NEDI). A partir dessa inserção, passei a “respirar” questões relativas à EI, já que o

projeto promovia mesas de discussão com temáticas selecionadas da área, debates, grupo de estudos, exposições fotográficas e trabalhos em parceria com instituições de EI, profissionais dos municípios participantes do Fórum de Desenvolvimento Permanente da Educação Infantil (FOPEIES) e disciplinas do Curso de Pedagogia da UFES. O objetivo era problematizar os trabalhos com a infância e os direitos das crianças, considerando suas singularidades, no contexto das políticas públicas para a EI. Assim, fui amadurecendo minhas perspectivas sobre a complexidade da EI, além de ter tido oportunidade de organizar e participar de reuniões do FOPEIES, grupos de estudo, mesas de discussão etc.

Foi nesse processo formativo que escolhi *permanecer* na EI e me aprofundar, o quanto fosse possível, nos estudos desse campo, que se constitui como fundamental para a Educação Básica. Com essa escolha, mesmo participando de pesquisas em outras áreas da educação, que me proporcionaram o contato com as demais etapas da educação e, sobretudo, melhor embasamento sobre o trabalho docente, optei por uma pesquisa na EI para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso. Por meio do contato com o projeto Criança em Cena, passei a integrar a equipe da pesquisa Formação de Professores para a Educação Infantil, coordenada pela Prof.^a Dr.^a Valdete Côco, que buscava conhecer como os alunos das turmas de pedagogia ingressantes lidavam com a possibilidade de atuarem na EI, posteriormente à implementação das novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (Cf. Resolução CNE/CP nº. 1/2006) (BRASIL, 2006a). A partir da participação nessa pesquisa, elaborei um projeto para o trabalho final do curso de graduação, que consistia em investigar como ocorria o ingresso desses profissionais no campo da Educação. Visando os seguintes percursos: quais deles optavam pela EI; quais as demandas do campo; quais os investimentos dos que estavam atuando na EI; quais as vivências mais marcantes na inserção.

Com esse trabalho, vivenciei o primeiro contato com as perspectivas sobre o início de carreira na EI. A pesquisa revelou oportunidades de compartilhamento e troca de experiências. Os docentes iniciantes associam a atuação na EI às outras áreas da educação, o que indica a EI não mais como coadjuvante de uma história protagonizada pelo ensino fundamental ou demais situações em que o ensino se sobrepõe ao cuidado. A EI é vista, assim, como base, princípio, alicerce para novas parcerias, novos rumos, novas possibilidades de desenvolvimento profissional e modos de fazer. Também as estratégias para inserção e adaptação ao campo,

reveladas pelos profissionais iniciantes que escolheram permanecer na EI, demonstraram a necessidade de retorno às questões da formação inicial e recorrência à formação continuada. Além disso, percebemos um não-esgotamento das possibilidades de renovação das ações e estratégias, além de melhorias nas condições de trabalho e relações com as crianças (ZUCOLOTTO; CÔCO, 2012).

Ingressando na Pós-Graduação em Educação e no Grupo de Pesquisa Sobre Formação e Atuação de Educadores (Grufae), continuei motivada por essas inquietações sobre o início da carreira. O objetivo de dar continuidade à pesquisa iniciada na graduação é estruturado, nesta pesquisa, por questionamentos ainda mais pertinentes, já que, uma vez formada para o exercício da docência, me encontro na posição de iniciante (não iniciante na carreira formal, pela dedicação exclusiva ao mestrado, mas já iniciante na trajetória, devido às experiências vivenciadas desde antes da conclusão do curso). Ainda, o pertencimento ao Grufae marca a potencialidade do propósito de pesquisa, em uma aproximação aos referenciais dialógicos e uma vivência com outros pesquisadores sobre a formação de professores, principalmente no campo da EI. No desenvolvimento das atividades com o grupo, em tantas conversas sobre os propósitos de pesquisa, pude compreender, ao problematizar como se constitui o início da carreira na EI, que não teria como retorno uma fórmula exata ou relatos de vivências idênticas entre vários iniciantes, mas passei a reconhecer a pluralidade das trajetórias vivenciadas.

Enfim, a partir do delineamento da trajetória e das inquietações pelas quais sou motivada e nos excedentes de visão que busco encontrar para me constituir e construir novos e renovados caminhos, no contexto de investimento no fortalecimento da EI, passo para o capítulo de contextualização, detalhando a pesquisa. Neste próximo capítulo é exposto o panorama da profissão docente, as perspectivas sobre início de carreira e a contextualização da EI.

2 OS CONTEXTOS DA PESQUISA

Apresentamos aqui o contexto que situa nosso estudo, detalhando o panorama trazido no primeiro capítulo. A sistematização dessa parte é estabelecida a partir das seguintes indagações: afinal, de que profissão estamos falando? Quais são as formas de ingresso nessa profissão e quais são as complexidades da iniciação à docência? Quais são os princípios que organizam a constituição e a dinâmica da docência na primeira etapa da Educação Básica? Essas indagações não substituem ou invisibilizam nossas questões de investigação. Ao contrário, delimitam nossa focalização, compondo um panorama contextual para avançarmos na pesquisa proposta, cuja temática basilar é compreender como se constitui o início da carreira de professores na EI, considerando suas escolhas no início da carreira, os principais desafios e dificuldades enfrentados, os aprendizados da docência e o desenvolvimento profissional.

Nesse propósito, indicamos o quadro educacional brasileiro, que constitui a profissão docente e contextualizamos as concepções relativas ao ingresso na carreira docente e o início da trajetória profissional. Apresentamos também o panorama de constituição do trabalho docente na EI no Brasil e as especificidades da docência nesta etapa.

2.1 Profissão docente

A concepção tradicional de *professor* está intimamente relacionada à ideia de ser este o sujeito que ensina para alguém ou para um grupo de pessoas algo sobre o qual sabe, algum conhecimento que domina, seja este conhecimento prático ou teórico. Nesse sentido, no campo da educação, o professor é responsável pela concretização do ensino em um determinado contexto. Conforme Tardif e Lessard (2011), “o ensino no meio escolar consiste em perseguir objetivos, ao mesmo tempo, de socialização e de instrução, num contexto de interação com os alunos, servindo-se de alguns ‘instrumentos’ de trabalho”. Esses instrumentos seriam as orientações pedagógicas advindas do Ministério da Educação, de programas de formação de professores, de parâmetros educacionais etc. Os autores afirmam que essas diretivas definem a natureza dos fins e oferecem em princípio meios para atingi-los.

Na divisão do trabalho intelectual, a docência tem sido compreendida a partir de diferentes perspectivas teóricas, estabelecidas com base em diferentes períodos históricos (MORGENSTERN, 2010). Oliveira (2010b, p. 17) afirma:

A profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica que varia com o contexto socioeconômico a que está submetida, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e consolidando-se. Compreende-se que o desenvolvimento da noção de profissionalização é resultado de uma forma específica de organização do Estado, a forma racional-burocrática de estruturação dos serviços públicos, que traz consigo a instituição de um corpo funcional.

Nóvoa (1999) afirma também que a função docente por muito tempo foi desenvolvida de forma não especializada, subsidiária, por religiosos e leigos de origens diversas. O autor indica que a docência como profissão tem origem em congregações religiosas, que se transformaram no que chama de “congregações docentes” (NÓVOA, 1999, p. 15). Como exemplo, Nóvoa cita os jesuítas e oratorianos, que, ao longo dos séculos XVII e XVIII, progrediram na configuração de “um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente” (NÓVOA, 1999, p. 16). Ao longo dos anos, com o avanço da educação às camadas populares e com a estatização do ensino, sucessivos movimentos em prol da profissionalização da docência avançaram em busca da garantia de uma formação específica e de qualidade, que integrasse os professores em uma carreira não mais vinculada ao “dom” ou “sacerdócio”, mas ao exercício de uma profissão fundamental para o desenvolvimento da sociedade (HIPÓLITO, 1997; NÓVOA, 1999; TANURI, 2000; ROMANOWSKI, 2007; NUNES, 2007; VILELLA, 2011).

Acontece que o desinvestimento na educação e, conseqüentemente, o descaso com a formação dos professores e com as condições de trabalho exercido pelos governantes vem marcando ao longo da história a dificuldade da profissão docente em se estabelecer como categoria profissional valorizada. Os movimentos pela profissionalização docente e melhorias nas condições de formação e trabalho dos professores motivaram conflitos ao longo da história e iniciativas que pouco efeito surtia nas estruturas vigentes. Tanuri (2000, p. 85), ao se referir às lutas pela melhoria das condições da profissão docente no Brasil em meados dos anos 1980, afirma que os problemas na política de formação de professores acompanhavam o desinvestimento na carreira e a má remuneração do professor, “o que acabava por

se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis”. Nessa perspectiva, Freitas (2007, p. 143) afirma que as condições da constituição histórica de um modelo de degradação e desvalorização da educação e da profissão docente “se mantêm em nosso país em níveis bastante elevados em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores [...]”.

A última grande alteração da legislação para a educação no nosso país foi realizada em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBN) (Lei nº 93.94/96) (BRASIL, 1996). A LDBN estabelece que a formação dos professores para atuarem na Educação Básica deve ser efetuada em nível superior, em cursos de licenciatura, admitindo a formação em nível médio (em curso Normal) para atuação na EI e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (art. 62º). A lei indica que a formação dos professores tem como fundamento “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, “de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (art. 61º). Romanowski (2007, p. 36) afirma que as condições de criação da LDBN se configuravam em um contexto social de reorganização do trabalho, que “passou a exigir dos trabalhadores melhor desempenho com utilização do conhecimento que vai além do fazer, inclui também a criação, a decisão”. Essas exigências encontram-se em paralelo às cobranças de melhores resultados do aprendizado dos alunos em pouco tempo. A autora ainda afirma que as exigências colocadas pela LDBN quanto à maior titulação dos professores e necessidade da formação continuada, colocam os professores na complexa situação em que “precisam conciliar sua jornada de trabalho e investir na sua formação, ou seja, a ampliação dessas exigências não teve a mesma garantia de condições para sua efetivação” (ROMANOWSKI, 2007, p. 36). Oliveira (2007, p. 108) afirma que “a LDBN trouxe importantes mudanças para a organização escolar, admitindo novas formas de ensinar e avaliar”. A mesma autora indica que a partir da LDBN a legislação passa a exercer maior força de condução das ações dos professores e demais trabalhadores docentes, levando-os a “transformarem suas práticas e buscarem o domínio de novos saberes no exercício de suas funções” (OLIVEIRA, 2007, p. 109). Ela também aponta o quanto a legislação traz de consequências para a intensificação do trabalho docente:

Esses profissionais têm buscado novas competências que possam contribuir na resposta às demandas por pedagogia de projetos, transversalidade dos currículos, e aos procedimentos avaliativos orientados para formas mais dinâmicas e formativas. Essas demandas são apresentadas aos docentes individualmente ou em suas representações coletivas, mas também constituem demandas para os sistemas públicos de educação nos diferentes níveis da federação. A partir da referida lei, o trabalho docente passa a contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades. Tais exigências são coerentes com uma nova regulação educativa que tem resultado em significativa intensificação do trabalho, precarização das relações de emprego e mudanças consideráveis nas relações de trabalho que repercutem sobre a identidade e condição docente. (OLIVEIRA, 2007, p. 109)

Fundamentados nessas reflexões, compreendemos que se espera muito dos professores, no sentido de serem os responsáveis diretos pelo ensino às crianças e aos adolescentes, mas todo o aparato que estrutura essa profissão não oferece condições para o desenvolvimento de um trabalho com a qualidade necessária.

É a partir da análise dessa estrutura profissional que refletimos sobre a iniciação à docência. A implementação das Novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006a) marca várias possibilidades de atuação para os professores licenciados (na EI, séries iniciais do Ensino Fundamental, gestão educacional e espaços não escolares). Questionamo-nos sobre a inserção profissional desses docentes, que concluem uma graduação que os torna disponíveis para um campo de atuação com tantas possibilidades e demandas, bem como variadas condições de trabalho, imprevisíveis possibilidades e condições para a continuidade do processo de formação.

2.2 O início da carreira docente

Consta no inciso I do artigo 67 da LDBN que o ingresso dos profissionais da educação na carreira será realizado exclusivamente por concurso público de provas e títulos, sendo isto assegurado nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. Entretanto, é comum que os sistemas de ensino se utilizem da contratação temporária de docentes, prática permitida pela legislação nacional, guardadas as devidas observações quanto ao tempo máximo de ocupação de um cargo nessa condição. Nesse movimento, ocorre frequentemente que na ocasião de conclusão do curso de formação inicial nem sempre há vagas disponíveis em concursos públicos para provimento do cargo de professor e, assim, o professor por meio de vínculos temporários de emprego dá início a sua carreira.

Além do ingresso por concurso público e por contrato temporário de trabalho na rede pública, os professores também podem iniciar suas atividades docentes em instituições privadas⁴, prática comum, pois de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2012 (INEP, 2013), as instituições privadas assumem 16,5% das matrículas na Educação Básica no nosso país, sendo responsáveis por grande parte das contratações de professores.

Os contratos de trabalho com instituições privadas vigoram a critério das instituições contratantes, enquanto os contratos temporários no ensino público o fazem a critério das redes e sistemas públicos. O fato é que ambos não integram os docentes a planos de carreira do magistério e incidem frequentemente em condições precárias de trabalho e emprego. Problematizaremos mais adiante as relações de trabalho estabelecidas nessas diferentes formas de contratação. Diante desse quadro de inserção profissional, que comumente não tem sido realizada exclusivamente por meio de concurso público (BRITO, 2013), precisamos pontuar as concepções da *carreira docente*, que estamos considerando na abordagem sobre os estudos da iniciação à docência e desenvolvimento da pesquisa.

Nos estudos que abordam as trajetórias profissionais dos professores temos nos deparado com conceitos sobre a carreira docente, que indicam a complexidade do percurso laboral dos professores. Bollmann (2010) e Tardif (2012) nos ajudam a pensar os parâmetros da profissão docente e a constituição dos sujeitos e seus direitos a partir dessa carreira. Assim, antes de trazermos para diálogo as complexidades das trajetórias iniciais na docência, apresentamos brevemente as concepções desses autores sobre *carreira docente*, que nos colocam em diálogo com o campo da formação de professores para/na trajetória profissional.

Primeiramente, indicamos a definição de Bollmann (2010) nos termos da profissão docente. A autora afirma que a ideia de carreira está relacionada ao exercício do magistério e ao desenvolvimento acadêmico-científico.

[A carreira docente] Consiste no mecanismo de estímulo ao exercício do magistério e à evolução acadêmico-científica. Pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina. Vincula-se à formação e às condições de trabalho, podendo assumir a avaliação de desempenho por mérito, sem ser submetida a critérios classificatórios de competitividade. Constitui a coluna dorsal do

⁴ Um dos princípios que fundamenta a ministração do ensino em nosso país, conforme previsto na LDBN, é a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (Art. 3º, inciso V), sendo o ensino livre à iniciativa privada, resguardadas as definições previstas no Art. 7º.

processo educativo, exercendo grande influência no nível de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis e modalidades de educação. (BOLLMANN, 2010, s/p)

Essa concepção de carreira é o parâmetro de desenvolvimento que os trabalhadores docentes (não somente os professores) desejam, observando que a dinâmica da profissão deva considerar a necessidade de estabilidade e estímulo à formação. Entretanto, ao nos depararmos com a realidade da maioria dos docentes em início de carreira, percebemos que nem sempre a estabilidade na vida profissional (inserção na carreira do magistério) é alcançada no início dessa trajetória. No Espírito Santo, em um recorte da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010), verificamos que dos 1.481 trabalhadores docentes entrevistados, 16% são iniciantes e, destes, apenas 21% prestaram concurso público para o cargo que ocupam. Verificamos, assim, que a maioria dos docentes iniciantes entrevistados atua com contratos temporários de trabalho e, portanto, não integram uma carreira formal do magistério.

A segunda concepção de carreira que alçamos para diálogo é a de Tardif (2012), que está relacionada à trajetória profissional dos docentes. O autor indica, inicialmente, que a carreira pode ser concebida como a trajetória dos indivíduos, através da realidade social e organizacional das ocupações. Nesse sentido, pouco importa o grau de estabilidade e identidade profissional nesse percurso. Não obstante, o autor afirma que “a carreira consiste numa sequência de fases de integração numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza” (TARDIF, 2012, p. 79). De acordo com este autor, as reflexões sobre a carreira docente devem se debruçar sobre duas questões interligadas: a institucionalização da carreira, abalizada em uma ocupação formal, a partir de parâmetros que organizam o trabalho e a formação docentes (relacionada à definição de Bollmann) e, também, à “representação subjetiva entre os docentes” (TARDIF, 2012, p. 80). Esta segunda questão ligada à ideia de carreira docente consiste no movimento dos sujeitos quanto à sua trajetória. Suas escolhas, ações, representações sobre o trabalho, as relações que estabelecem e o sentido que conferem à sua vida profissional são alguns elementos que contribuem para definir e constituir a carreira docente.

Desse ponto de vista, a modelação de uma carreira situa-se na confluência entre as ações dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis estes que os indivíduos devem “interiorizar” e dominar para fazerem parte de tais ocupações. Em

contrapartida as ações dos indivíduos contribuem, por exemplo, para remodelar as normas e papéis institucionalizados, para alterá-los a fim de levar em conta a situação dos novos "insumos" ou das transformações das condições de trabalho. (TARDIF, 2012, p. 80 e 81)

Compreendemos, desse modo, que a carreira docente consiste tanto em um conjunto de ações institucionais quanto na ação ativa dos trabalhadores inseridos ou não em parâmetros de uma carreira institucionalizada. A partir dessa compreensão cumpre refletir sobre a iniciação à docência com base nas seguintes concepções de carreira: a institucionalização da trajetória docente e a trajetória que acontece pela ação do indivíduo, agregando um movimento pessoal de auto formação no percurso profissional.

As análises sobre o início da carreira estão relacionadas, portanto, a uma dimensão temporal. Práticas e saberes se constituem com o passar do tempo e no desenvolvimento das trajetórias dos profissionais, desde a inserção até a aposentadoria e compõem a dinâmica do trabalho docente. Tais concepções acordam com as ideias de que a formação de professores acontece ao longo da vida (NÓVOA, 2007) – desde a sua formação pessoal, passando pela formação inicial e continuando na carreira.

Nesse sentido, estudos têm indicado que o início da carreira é o período em que os docentes fazem a transição de estudantes a professores e se constitui fundamental no processo formativo do professor: é tempo de experimentar, imediatamente no próprio processo de inserção, as tensões de uma nova vivência e intensas aprendizagens, que contribuem para a constituição do docente como profissional e para a construção de dinâmicas do exercício profissional. As vivências desse período vão cooperar no delineamento do modo como o docente desenvolverá sua trajetória profissional e direcionará suas escolhas na profissão, as relações com os demais docentes e o modo de lidar com a importância do seu trabalho na sociedade (MARCELO GARCÍA, 1999; NONO; MIZUKAMI, 2006; CAVACO, 2008; NÓVOA, 2009; TARDIF, 2012).

Nóvoa (2009) indica que o início da carreira integra fundamentalmente o processo da formação de professores e se configura como uma fase bastante sensível na vida dos docentes. De acordo com o autor, a iniciação à docência pode abrigar vivências que marcam toda a vida profissional dos professores. A inserção na carreira docente também deve integrar os propósitos da formação inicial, em uma

articulação para consolidar os aprendizados desenvolvidos nos cursos de graduação.

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 38).

Diante dessa nova situação, ao se deparar com a realidade do cotidiano escolar como uma nova vivência, que ultrapassa as impressões existentes quando se parte da formação inicial, é comum que o docente passe por um “choque com a realidade” (VEEMAN, 1984, apud HUBERMAN, 2007) ou “choque de transição” (TARDIF, 2012), caracterizando as tensões causadas nos primeiros contatos do profissional ingressante com o trabalho docente. Huberman (2007), apoiado nos estudos de Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980), trabalha com a ideia de fases da carreira dos professores, a partir de estudos sobre ciclo de vida dos docentes. Para este autor, as fases de iniciação à docência acontecem no período dos dois aos três primeiros anos de carreira. Nessa perspectiva, os professores vivenciam uma fase de “sobrevivência” e “descoberta”. Huberman (2007, p. 39) afirma que a sobrevivência no início da carreira é a tradução do choque com a realidade.

[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes. Dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. (HUBERMAN, 2007, p. 39).

Paralelo ao aspecto da sobrevivência, é comum os docentes vivenciarem a “descoberta”, um aspecto que lhes permite suportar o primeiro momento. Para o autor, a descoberta “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade [...], por se sentir colega de um determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2007, p. 39). Obviamente, a vivência desses aspectos do início da carreira não se constitui regra para todos os casos, mas vários autores afirmam que as vivências de inserção profissional levam os professores a sentimentos como estes, indicando a importância de uma dinâmica de inserção acompanhada e assistida pelas instituições que recebem os professores.

Tardif (2012) defende, a partir dos estudos de Lortier (1975), Gold (1996) e Zeichner e Gore (1990), que a inserção na carreira tem sido definida na perspectiva de algumas fases, entre o primeiro e o sétimo anos de trabalho, que caracterizam as

situações vivenciadas pelos docentes. Primeiramente, ocorreria a fase de exploração, caracterizada pelas escolhas na profissão, aproximação com os modos de ensinar, análise das hierarquias institucionalizadas e não institucionalizadas, a aceitação no círculo de docentes e alunos etc. Os sentimentos nessa fase podem ser de entusiasmo ou frustração. Tais sentimentos estão condicionados, geralmente, pelo modo como as instituições educacionais recebem os professores.

Na ideia de uma segunda fase no período de iniciação à docência, está a estabilização e consolidação, em que o iniciante se firma diante dos outros professores e passa a ter mais autoconfiança. Seus modos de fazer a docência tendem a ser reconhecidos pelos colegas de trabalho e pelos alunos. Nesse período, o docente tem mais interesse nas questões dos alunos e no avanço dos aprendizados. (TARDIF, 2012, p. 85).

Entretanto, mesmo com a frequência de vivências que afirmam essas fases no início da carreira, Tardif (2012, p. 85) afirma que é preciso considerar que “a consolidação e a estabilização não ocorrem naturalmente, apenas em função do tempo cronológico [...], mas em função também dos acontecimentos constitutivos da trajetória”. Por isso, há de se considerar as condições de trabalho e o quanto o docente tem sido acompanhado nas suas primeiras vivências. Retornamos para a questão da formação continuada, formação em serviço e processos informais de aprendizado na vivência dos profissionais ingressantes com os outros docentes.

Cavaco (2008) afirma que quando há uma realidade de frustração e mal-estar profissional, gerados pela dificuldade do início da carreira, esses sentimentos podem perdurar para os anos seguintes e implicar em alienação e despreocupação com as inovações no campo da educação e com as lutas e conquistas para a melhoria das condições de trabalho e da carreira. Do mesmo modo, o docente pode se acomodar em métodos de educar que não condizem com as necessidades formativas dos alunos. Além disso, uma postura de desânimo face à sua própria profissão pode implicar na progressiva desvalorização social da função docente e um gradual desinvestimento na reversão desse quadro. Cavaco (2008) propõe que a própria escola e os sistemas de educação invistam nos docentes ingressantes, com objetivos de acolher os profissionais e proporcionar situações de reflexão, promovidas pela formação continuada em articulação com as vivências cotidianas, para que o professor possa enfrentar essas dificuldades e inverter a lógica de desvalorização da profissão docente.

No Brasil, o caminho de reconhecimento das necessidades formativas dos professores iniciantes tem histórico recente. A iniciação à docência tem se tornado foco de estudos e pesquisas nos últimos anos principalmente pela expansão da Educação Básica. Mas o quadro de expansão da Educação no Brasil não apresenta condições adequadas para receber os professores ingressantes. Segundo Romanowski (2012) a ausência de políticas direcionadas ao período de iniciação ao desenvolvimento profissional do professor no Brasil, intensifica a insegurança e as incertezas no desenvolvimento das primeiras sistematizações práticas do trabalho docente. André (2012) indica a importância de programas e políticas de apoio e acompanhamento aos professores iniciantes no Brasil ao apontar dados do relatório “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2006, que indica, entre outros dados, a grande taxa de abandono da docência nos primeiros anos de carreira.

O relatório, que reúne dados coletados em 25 países, mostra que a preocupação com a desistência de professores competentes tem levado alguns países à adoção de políticas que possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão. Analisando as taxas de evasão do magistério em diversos países, o relatório informa que essas tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão (OCDE, 2006, p. 186). (ANDRÉ, 2012, p. 115)

A autora afirma que o reconhecimento de que a formação não se conclui na graduação, mas deve prosseguir em um movimento de desenvolvimento profissional desde as primeiras vivências como professores, é importante para que o profissional ingressante não desanime diante das dificuldades. Ela afirma, porém, que esse reconhecimento não deve partir apenas do professor iniciante, mas por parte dos gestores da Educação, com criação de “programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório” (ANDRÉ, 2012, p. 116).

André (2012) aponta dados de uma pesquisa que buscou conhecer iniciativas de apoio aos professores em início de carreira. Foram selecionadas em cinco estados brasileiros, cinco Secretarias estaduais e 10 Secretarias municipais de Educação. A autora afirma que foram encontradas algumas iniciativas proeminentes em alguns municípios nos quais as ações não ocorrem de forma isolada, mas como “uma nítida política de acompanhamento aos professores que ingressam na carreira”

(ANDRÉ, 2012, p. 120). Uma das iniciativas apuradas pelo referido estudo acontece em nosso Estado.

Na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, os professores que se inscrevem para o concurso público de ingresso na carreira passam por uma seleção de duas etapas, uma das quais é um processo de formação de 60 horas, com conferências sobre temas atuais de educação, estudo de textos, discussões e oficinas pedagógicas sobre questões da prática docente e trocas coletivas em grupos ou em plenárias. Só após essa fase se submetem a uma prova eliminatória. Os resultados do último concurso, realizado em junho de 2010, são muito promissores: dos 704 professores que participaram do processo de formação de seis dias consecutivos, apenas dois desistiram e dois foram reprovados, o que deixa uma expectativa de que os muitos iniciantes aprovados podem vir a enfrentar com menos dificuldade o período de inserção profissional. (ANDRÉ, 2012, p. 121)

No prosseguimento da análise dos dados apurados nas outras Secretarias de Educação, a autora indica que embora tenham sido encontradas apenas duas iniciativas que têm se concretizado como políticas de formação de professores iniciantes, um dos importantes fatores verificados nas iniciativas e movimentos regionais é a consideração de aspectos contextuais de cada localidade. Os projetos buscam considerar as especificidades locais “respeitando a história e a evolução das políticas educativas e dos autores nelas envolvidos” (ANDRÉ, 2012, p. 127). Ela indica, entretanto, a necessidade de uma política nacional de apoio aos professores iniciantes

A qual deve conter princípios básicos da formação, integrados em um processo de desenvolvimento profissional, em que estejam definidos os atores responsáveis e suas atribuições e que seja regulamentada sob a forma de lei. Essas normas gerais possibilitarão a geração de políticas regionais e locais, caso contrário há sempre o risco de ações dispersas, informais e descontínuas (ANDRÉ, 2012, p. 127).

É importante lembrar que muitos professores recém-formados não se inserem imediatamente em um plano de carreira – por meio do estabelecimento de um vínculo estatutário, via concurso público – mas a maioria atua com contratos temporários de trabalho. É preciso considerar que boa parte da Educação em nosso estado é oferecida por meio de iniciativas privadas, que contratam professores recém-formados, que já trabalhavam nas instituições antes de concluírem o curso de formação inicial, ocasião em que ocupavam cargos de estagiários (como veremos no capítulo 4, este é o caso de algumas professoras iniciantes entrevistadas). Isso nos leva a concluir que além da necessidade, apontada por André (2012), de políticas que acompanhem o desenvolvimento do início da carreira docente de professores, há o imperativo acompanhamento das trajetórias dos iniciantes, inseridos em

carreiras estatutárias ou não. O que inclui aqueles docentes que iniciam suas trajetórias profissionais desvinculados das carreiras do magistério.

No objetivo de focalizarmos as questões pertinentes ao início da carreira das professoras de EI, apresentamos no próximo tópico o quadro do trabalho docente na EI, mirando a constituição desta etapa no nosso país e as definições sobre o exercício da docência no contexto específico de atendimento às crianças pequenas.

2.3 Trabalho docente na EI

O campo da EI é marcado pela especificidade de integrar cuidado e educação de crianças de zero a seis anos de idade. Mas a constituição do direito a esse atendimento de cuidado e educação e os movimentos político/sociais de constituição da EI têm reunido diferentes perfis profissionais no trabalho com as crianças (CÔCO, 2010), em uma “dinâmica de trabalho não unificadora dos eixos cuidado/educação” (FERREIRA; CÔCO, 2011, p. 362). Ainda, mesmo com a exigência legal de formação em nível superior para atuação na EI, como veremos a seguir, é comum que haja muitos casos de professoras leigas⁵ atuando com as crianças pequenas. Para Campos (2007, p. 138) as complexas dinâmicas do trabalho docente e os desafios a serem enfrentados cotidianamente fazem com que na EI as

perplexidades, as contradições e os choques com os modelos de formação sejam ainda mais intensos do que nas etapas seguintes, pois o impacto das reformas mais abrangentes somou-se a problemas pré-existentes ainda não superados.

Nessa premissa, apresentamos a seguir o percurso histórico da constituição da EI no Brasil, com objetivo de compreendermos o delineamento da docência na EI que temos atualmente.

2.3.1 A constituição da EI no Brasil

As origens históricas do atendimento às crianças de até seis anos no Brasil têm raízes no sentimento de infância, caminha pela assistência social, atendimento à saúde e culmina em um desenvolvimento complexo de atendimento educacional

⁵ Trabalhadoras docentes que exercem o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida (AUGUSTO, 2010).

que relaciona, por fim, cuidado e educação (KRAMER, 2003a; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Por muito tempo, o atendimento às crianças pequenas ocorria por meio da realização de um trabalho mais relacionado ao cuidado, tutela, proteção etc., mesmo quando realizado em instituições ditas educativas e se efetivava pela ação de adultos sem formação específica. A definição do trabalho docente na EI como compreendemos hoje, é fruto de um percurso extenso de busca pelo caráter educativo do atendimento às crianças pequenas, como direito de todas elas, considerando os aspectos intrínsecos ao cuidado nos primeiros anos de vida das crianças.

As primeiras iniciativas de atendimento às crianças pequenas no Brasil se efetivaram no final do século XIX. Esse primeiro período, conforme Nunes, Corsino e Didonet (2011, p.17) “caracteriza-se pela diversidade de iniciativas em diferentes setores, com tentativas de atendimento integral da criança”. Este período marca complexidades socioeconômicas e de gênero existentes na EI. De gênero devido à importação de modelos europeus de jardim de infância inspirados nas pedagogias froebeliana e montessoriana, que tinham como fundamento a concepção romântica de maternidade como atributo natural feminino (ARCE, 2001; AQUINO, 2010; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). Os jardins de infância e as creches criadas nesse período tinham a mulher atuando como a principal profissional, protagonizando as ações com as crianças, pois se acreditava, afinal, que o “jeito” com a criança pequena integrava o ser feminino. Para Kishimoto (2002), essa concepção fez com que a docência na EI enfrentasse ao longo dos anos fortes contradições entre o feminino e o profissional.

Princípios como a maternagem, que acompanhou a história da educação infantil desde seus primórdios, segundo a qual bastava ser mulher para assumir a educação da criança pequena, e a socialização, apenas no âmbito doméstico, impediram a profissionalização da área (KISHIMOTO, 2002, p.07).

No campo socioeconômico, a dinâmica do atendimento era distinta nos jardins de infância e nas creches. As diferenças estavam relacionadas às classes sociais que eram atendidas em cada tipo de instituição. Os jardins de infância atendiam as crianças das classes sociais mais abastadas, tinham “outro olhar para a criança: seu desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio das atividades lúdicas, do movimento e da auto expressão” (NUNES; CORSINO;

DIDONET, 2011, p. 17). Nessas instituições, atuavam as professoras com formação em Escolas Normais (AQUINO, 2010), que também surgiram no final do século XIX (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011). Já as creches eram destinadas às crianças de baixa renda (AQUINO, 2010), para que suas mães pudessem trabalhar, e “geralmente visavam a cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene e comportamentos sociais” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17). Mas nas creches não havia a preocupação com a formação das mulheres e a perspectiva de atuação como exercício de um “dom” ou “instinto” era o único fator condicional ao trabalho com as crianças pequenas (CERISARA, 2002). Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 18) afirmam que os tipos de atendimento nesse momento eram reflexos da concepção dicotomizada da infância.

[...] num lado da linha divisória, as crianças das famílias pobres, negras descendentes de escravos, indígenas, abandonadas, órfãs, com deficiência; do outro lado, as crianças das classes média e alta, dos brancos, dos proprietários. Estas eram o modelo e a referência para a avaliação do desenvolvimento das demais, embora as propostas de atendimento daquelas não visassem a promovê-las a ponto de alcançar o mesmo *status* socioeconômico; visavam antes a que fossem sadias, fisicamente bem desenvolvidas e pudessem contribuir para a formação de um povo forte e um país desenvolvido.

Kramer (2003a) indica que ao longo do século XX houve a criação de uma série de programas compensatórios que pretendiam fazer com que a pré-escola fosse “solução para os problemas da escola elementar”, e tinham como pretexto os “fatores médico-nutricionais, assistenciais, psicológicos, culturais e educacionais” que envolviam as crianças pequenas (KRAMER, 2003a, p. 29).

Um segundo período marcante de iniciativas para a EI, conforme aponta Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 17) é “o período da Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal e elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos da criança (1986-1996)”. Os autores afirmam que esse período é caracterizado pela “intensa e diversa participação social na construção do arcabouço jurídico que acolhe a criança como cidadã, sujeito de direitos” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17). No período de elaboração de uma nova Constituição Federal para o país, houve uma intensa movimentação das organizações sociais e de toda a população para a consideração das crianças como prioridade nesse novo e importante momento político que vivia o Brasil.

Todo esse movimento levou a uma visão de criança mais ampla que a de *menor*, e ela passou a ser concebida como *cidadã*: não mais como problema, mas como pessoa sujeito de direitos, não mais fracionada em áreas independentes – físico, social, afetivo, cognitivo –, mas um ser

indivisível que requer, para ser compreendido e adequadamente atendido, atenção integral. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p.30, grifo dos autores).

Assim, a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2013a) rompe a lógica tutelar e classista favorecida anteriormente (CERISARA, 2002) e marca uma nova concepção legal de infância, fixando marcos e caminhos para uma nova EI. Em 1990, é criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que vem corroborar com os princípios constitucionais de cidadania das crianças.

Mais tarde, com a promulgação da LDBN, a EI (creche e pré-escola) é definida como a primeira etapa da Educação Básica. A legislação brasileira passa a conceber a educação desde o nascimento (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011), e tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29). Campos (2008, p. 127) indica a importância dessa nova sistematização da EI.

Ao trazer a creche para o campo da educação, nossa legislação apontou para uma direção promissora, ao resgatar, para esse atendimento, o mesmo estatuto das demais etapas educacionais, com exigências de formação de pessoal, objetivos pedagógicos e condições de funcionamento condizentes.

Além de incluir a EI como primeira etapa da Educação Básica, a LDBN institui que a formação dos professores para esta etapa de atuação seja realizada em curso superior de licenciatura, admitindo ainda por um período a formação em nível médio na modalidade Normal, conforme já apontamos. Essa nova situação marca a profissionalização das professoras de EI, promovendo um novo movimento de formação dessas professoras e intensas discussões sobre o trabalho docente desenvolvido nesta etapa. Para Campos (2008, p.127), a partir desse movimento, a visão tradicional do papel da professora de EI deve ser substituída por meio da construção de “uma nova identidade, talvez até mais exigente no que diz respeito à fundamentação teórica adquirida na formação inicial, que visualize outro papel para o professor”.

Nos dias de hoje, ainda é comum que se faça associação da imagem da professora de EI com o papel de cuidadora do âmbito doméstico (daí o recorrente termo “tia” que transfiguram a professora para o papel da parenta doce e bondosa suficientemente mais distante do que a mãe) (ARCE, 2001). Entretanto, as lutas para consolidar a profissionalização dessa categoria docente têm buscado progressivamente transformar este quadro. Kishimoto (2002) afirma que mesmo com

a complexidade da constituição da EI – no que se refere à associação da atuação feminina como o “dom” -, ao longo do tempo “os novos valores que estimularam práticas pedagógicas que concebem a criança dentro de contextos integrados, espaços diferenciados e planejados, com profissionais qualificados” indicam que “a qualidade da educação infantil está relacionada diretamente com a formação dos profissionais” (KISHIMOTO, 2002, p. 07). Atualmente, a grande maioria de docentes que atua na EI continua sendo constituída por mulheres. De acordo com Côco (2012) no Espírito Santo esse quantitativo representa 97,3%. A exigência da formação em nível superior, todavia, associada à meta⁶ de garantia progressiva de que o atendimento às crianças pequenas seja feito por profissionais formadas em nível superior, somada ao novo paradigma de docência na EI tem percorrido caminhos de supressão da ideia de desempenho de um “dom” ou através de um “amor fraternal”. Aspectos que favorecem a perspectiva profissional do trabalho docente nessa etapa.

No prosseguimento das políticas de afirmação da EI como primeira etapa da Educação Básica, Ferreira e Côco (2011, p. 361) indicam a mobilização de “discussões que vêm resultando em um conjunto de documentos oficiais”, que focalizam, entre outras temáticas, a formação inicial e continuada de profissionais da EI. Alguns documentos preveem a peculiaridade na atuação docente na EI (se comparada com a atuação docente nas outras etapas da educação básica) como o fazem o “Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, 2006b) e os “Indicadores da qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009a). Além disso, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009b), a matrícula na EI se torna obrigatória a partir dos quatro anos de idade, trazendo a EI para o centro das discussões sobre trabalho docente e os modos próprios de se educar em cada etapa da Educação Básica. A seguir, nos debruçamos sobre o delineamento do perfil de docência na EI com o propósito de contextualizar a temática na complexidade do campo.

⁶ O Plano Nacional de Educação prevê, na Meta 1: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (2020). Como estratégia, o plano prevê, entre outras ações “promover a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais, nomeados ou contratados, com formação superior” (item 1.8).

2.3.2 Docência na EI

Por todo esse percurso da EI – muito mais amplo do que nos ativemos a apresentar, mas suficientemente complexo para nossas abordagens ao campo – compreendemos que essa profissão de professora de EI possui características muito próprias, relacionadas tanto ao fato de se caracterizar como um campo profissional que se distingue na sua constituição dos outros campos no interior da educação, quanto às características específicas de um trabalho realizado com crianças pequenas. Vieira (2013, p. 17) afirma que as características deste campo de trabalho, que envolve cuidado e educação em instituições educacionais fora do ambiente doméstico, devem ser consideradas no processo de construção da profissão docente na área. Ao relacionar essas características, a autora fala sobre como a influência de fatores econômico-culturais da divisão sexual do trabalho tende a “naturalizar” o trabalho com crianças pequenas, devido ao contexto histórico de feminização já relacionado. A autora afirma ainda que os conhecimentos e discursos sobre a socialização, a educação e o desenvolvimento infantil que alimentam o campo indicam a “complexidade da formação requerida e do trabalho na área e, por outro lado, conflitam com o senso comum da naturalização, cuja adoção é conveniente para empregadores públicos e privados, no sentido de baratear o custo do trabalho” (VIEIRA, 2013, p. 18).

Nessa complexidade, a ação das professoras – como profissionais formadas para o exercício do trabalho na EI – reafirma o caráter educativo do atendimento às crianças pequenas no Brasil, em detrimento do atendimento assistencialista. Quadro que associado à expansão da EI com sua inclusão na Educação Básica tem sido observado com atenção por países que têm histórico mais consolidado no atendimento às crianças pequenas (CAMPOS, 2008).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) (BRASIL, 2009c) estabelecem parâmetros a serem observados na organização das propostas pedagógicas nesta etapa da Educação Básica. O Art. 8º prevê:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Para efetivação desses objetivos, o parágrafo 1º indica a necessidade de “condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos” que garantam o desenvolvimento dos elementos que compõem os objetivos gerais da EI. Entre eles, destacamos “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (inciso I); “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (inciso II); “a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (inciso III); “o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades” (inciso V); e “a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica (...)” (inciso X). Assim, a ideia é desenvolver na EI atividades que respeitem as condições das crianças em suas necessidades de formação e desenvolvimento. São essas as premissas que têm indicado um modo específico de ampliar a docência e o trabalho docente na EI.

Campos (2008) afirma que o atendimento educacional às crianças menores de seis anos não se encaixa no modelo escolar centrado na figura do professor que conduz determinados momentos de aulas. Segundo a autora

Quando se comenta sobre essas diferenças, geralmente a função de “cuidado” é enfatizada como especificidade do trabalho na creche. No entanto, não é apenas esse o aspecto a ser considerado. Para crianças muito pequenas, o dia a dia na creche não se passa da mesma forma que na escola. Os diversos momentos e situações vividas ocorrem em um contexto muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as atividades por sua natureza educativa, de cuidado ou de proteção. Tudo acontece de maneira integrada e a organização do tempo e do espaço deve permitir que o cotidiano ofereça oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças, de acordo com suas possibilidades e necessidades (CAMPOS, 2008, p. 127).

Nesse mesmo sentido, Oliveira-Formosinho (2002) afirma que a especificidade do trabalho docente com crianças pequenas está relacionada propriamente às características das crianças, reunida nas ideias de globalidade e vulnerabilidade. A globalidade se refere ao fato de como as crianças pequenas estabelecem as relações, aprendem e se desenvolvem num movimento dinâmico e complexo, composto por todas as dimensões que a envolvem. Logo, a criança não é “setorizável”, pois vai desenvolvendo “o afetivo, o cognitivo e o social” de maneira integrada (ZABALTA, 1987, p. 51 apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 44). De

modo que é imprópria a indicação de conteúdos no formato de disciplinas devido ao desenvolvimento ativo das crianças, que estão fadadas à formatação no decorrer dos anos de escolarização, mas que estabelecem suas próprias relações a seus próprios modos de ser e aprender, assim como aprendem e se comunicam de maneiras peculiares nos primeiros anos de vida. Quanto à vulnerabilidade, a autora aponta que está relacionada à dependência que as crianças têm dos adultos, à sua fragilidade, que fazem demandar atenção privilegiada aos aspectos físicos e emocionais, na compreensão de que o desenvolvimento emocional desempenha um importante papel ao longo do desenvolvimento infantil. Esse aspecto é fundamental na integração do cuidado à educação, na indissociabilidade desses aspectos e no desenvolvimento do trabalho docente com essas crianças. Apesar dessa vulnerabilidade, os docentes ainda devem reconhecer a autonomia das crianças e seus direitos já que, ainda que não se comuniquem *como* os adultos, têm suas próprias maneiras de se comunicar e se expressar quanto aos seus desejos e necessidades. Oliveira-Formosinho (2002) afirma que essas características próprias das crianças pequenas impõem às professoras de EI um papel de dimensões bastante abrangentes.

É nessa compreensão que Ferreira e Côco (2012) afirmam que as recentes configurações da EI acarretaram a definição de um novo perfil profissional. É importante notar que as autoras não se referem à “definição de perfil” enquanto uma determinação de características individuais necessárias à docência, que devem constar em todas as profissionais, mas de parâmetros de exercício da docência, flexíveis para cada contexto e próprias para a etapa. Como exemplo, consta no documento “Dúvidas mais frequentes sobre a EI” (BRASIL, 2013b) algumas atividades e demandas que se colocam às professoras de EI, dentre as quais citamos dois exemplos. O primeiro se refere à necessidade de organização da rotina/jornada que será seguida com a turma de EI, com previsão das ações que serão executadas - mas que não podem ser inflexíveis - demandando que a professora esteja atenta à dinâmica do seu grupo de crianças e as suas características coletivas e individuais. O segundo é a noção da brincadeira como aprendizagem social, indicando que essa atividade requer que a professora faça mediação das relações, favoreça as trocas e parcerias, promova a integração, planeje e organize ambientes instigantes para que o brincar possa se desenvolver.

Como já indicado, a formação inicial realizada no curso de graduação em Pedagogia habilita os estudantes para atuação como professores na EI, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como gestores de espaço escolares e não escolares. Anteriormente, os estudantes escolhiam, nas fases finais do curso, a especialidade da sua formação. Com esse novo modelo de formação, os perfis profissionais – habilidades, modos próprios de desenvolver a docência e o aprofundamento de conteúdos – estão condicionados ao interesse dos estudantes da graduação por determinada área e, principalmente, pelas condições de inserção profissional. Ao iniciar sua carreira como professor, o aluno recém-formado tem uma gama de opções e, dentre elas, poderá escolher onde deseja atuar ou vivenciará o que Nascimento et al (2005) chama de escolha dentro da não-escolha: quando não há alternativas e a única opção para o professor é iniciar a carreira docente em uma etapa que não é a sua *preferida*. Assim, seu modo de ser professor passará a ser delineado no início da trajetória profissional e não durante a formação acadêmica, pois, nesta, o curto período pelo qual percorre as diversas disciplinas não tem como objetivo marcar no professor um carimbo de identidade das etapas de ensino. Já a carreira docente, com o passar o tempo, vai formando o professor com características próprias, sustentadas nas relações com a etapa ou etapas de ensino nas quais irá atuar ao longo do tempo.

Acreditamos que as pontes entre a formação inicial e a formação continuada consiste na ação de relacionar as questões da atuação docente com as necessidades formativas. Nosso objetivo com essa reflexão é observar que a docência na EI, assim como em outras etapas, recebe profissionais recém-formados a serem ainda incorporados nas atividades intrínsecas àquela etapa. Por se tratar de uma etapa que tem um histórico recente de profissionalização, com uma dinâmica que foge aos padrões históricos de docência, acaba sendo equiparada à docência no Ensino Fundamental, mais consolidada historicamente, prejudicando, assim, os propósitos da EI. A desejada flexibilidade das dinâmicas dos conteúdos no cotidiano da EI tendem a se transformar, muitas vezes, em práticas indesejáveis de transporte dos modelos do Ensino Fundamental para a EI (BONETTI, 2004), imprimindo as marcas de um futuro metódico no presente dinâmico das crianças pequenas. Campos (2008, p. 128) afirma:

Rotinas que visam mais a contenção e a adaptação das crianças a normas escolares herdadas do passado (filas, trabalho exclusivamente em carteiras) predominam sobre modelos pedagógicos mais ativos, baseados na

autonomia da criança, que permitam a ampliação de seus conhecimentos e habilidades e abram possibilidades para diversas formas de expressão, sociabilidade e trabalho cooperativo.

No reconhecimento dos desafios que se colocam aos profissionais de EI nesse campo em que as políticas atuais ainda têm definido os parâmetros de docência, nossa pesquisa é desenvolvida no reconhecimento da especificidade do trabalho docente na EI e dos desafios na iniciação à docência. Acreditamos que as primeiras vivências na EI se constituem em um campo complexo, pois se fundamentam nas transformações conceituais relativas ao atendimento educacional das crianças de zero a seis anos e dos processos de formação, atuação e valorização das profissionais docentes que atuam na EI.

Como objetivo de ampliar o diálogo com as pesquisas sobre início de carreira e situar a importância do nosso estudo no âmbito das pesquisas sobre docência na EI, apresentamos no próximo capítulo um panorama das pesquisas realizadas no nosso país a partir do ano de 2007. Nosso diálogo com outras pesquisas se estabelece na importância do reconhecimento da voz do *outro* (BAKHTIN, 2003), que nos constitui e contribui dialogicamente no nosso percurso de pesquisa, integrando o contexto de produção social da EI.

3 A REVISÃO DE LITERATURA

Compreendemos que a revisão de literatura é parte fundamental da elaboração de um trabalho, pois implica na realização de uma pesquisa contextualizada, que se fundamenta reconhecendo os princípios já estabelecidos, partindo para a busca de novas concepções, percepções e análises do/no campo estudado. O diálogo com outros autores e suas produções sobre o tema, além de colaborar com a nossa própria vivência de contato com a área pesquisada, fornece pistas sobre questões pouco ou excessivamente exploradas. Pretendemos, assim, prosseguir na contextualização da nossa pesquisa trazendo para diálogo os dizeres sobre o início da carreira de professores a partir das vozes dos outros e, com eles, contribuir um pouco mais com a dialogia em curso. Nosso objetivo é examinar alguns trabalhos mais recentes, focalizando as opções teórico-metodológicas dos autores, os dados produzidos e as considerações acerca dos processos de iniciação à carreira docente. Optamos por apresentar os trabalhos sucintamente, independente da sua forma de produção (dissertação ou teses), agrupadas de acordo com os percursos investigativos. Focalizamos, assim, alguns aspectos sobre início de carreira dimensionados pelos pesquisadores, na busca de diálogo com suas perspectivas, compreensões e questionamentos sobre o tema.

No intento de percorrer o campo do trabalho docente e a formação de professores, voltando-nos para o início da carreira, excursionamos por uma trajetória de encontros com produções que marcam a aproximação e o aprofundamento do tema. Papi e Martins (2009) indicam que há necessidade de um maior cuidado na realização das pesquisas sobre formação de professores, principalmente na sustentação teórico-metodológica, apontando para a importância de se associarem essas duas partes da pesquisa para a abordagem do campo. Segundo as autoras, o método precisa estar vinculado ao contexto teórico sem fragilizar o foco no objeto de pesquisa. Em uma seleção de trabalhos produzidos em três anos de reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em que se relacionava trabalhos e pôsteres que tematizavam o início da docência, as autoras afirmam que as pesquisas geralmente focalizam o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Outros aspectos, no entanto, engendrados na

complexidade da dinâmica do campo da formação de professores, ainda são pouco analisados.

Antes de estudar detidamente os trabalhos, adiantamos que as produções que conhecemos até aqui nos indicam novos horizontes de conhecimento sobre esse cunho da formação de professores e do trabalho docente. Como poderemos desenvolver neste tópico, a maioria das dissertações produzidas no Brasil a partir de 2007 sobre professores iniciantes está relacionada aos processos formativos e ao desenvolvimento profissional destes docentes, mas já encontramos outros questionamentos pertinentes, como as questões de aprendizado da docência e programas de mentoria/acompanhamento dos professores iniciantes. Vemos que, embora estas questões possam estar relacionadas ao desenvolvimento profissional dos professores, as ideias são conduzidas mais específicas do ponto de partida do desenvolvimento e, com isso, são realizadas pesquisas exploratórias que contribuem ricamente com os estudos desse campo da educação.

Um importante marco para a visibilidade das pesquisas que vem sendo realizadas sobre o início da carreira docente é a realização do Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Iniciação à Docência, que teve sua primeira edição realizada em 2008, em Sevilha (Espanha). Este evento inaugurou uma iniciativa para a consolidação de um espaço de encontro, reflexão e intercâmbio de investigadores, formadores e docentes preocupados com a formação dos professores que iniciam sua trajetória profissional. O encontro promoveu a integração de pesquisadores de países europeus e latino americanos. Entre os 95 trabalhos apresentados neste congresso, seis eram de pesquisadores brasileiros. No II Congresso, realizado em 2010, na cidade de Buenos Aires (Argentina), foram apresentados 65 relatos de investigação, sendo a participação de pesquisadores brasileiros maior do que na primeira edição (desta vez foram 26 trabalhos). O III Congresso, que aconteceu em 2012, na cidade de Santiago (Chile), contou com 53 relatos de investigação, sendo que 24 eram de pesquisadores brasileiros. Na continuação do movimento de afirmação da participação brasileira neste importante espaço de discussão, reflexão e interação o IV congresso foi realizado recentemente, em fevereiro de 2014, no nosso país, na cidade de Curitiba. Este último evento manteve a reunião principalmente dos países da América Latina e contou com a maior participação até então, com 135 relatos de investigação apresentados, sendo a maioria de pesquisadores brasileiros, com 115 trabalhos.

Além de afirmar a ampliação das pesquisas no nosso país sobre a iniciação à docência, esta última edição do Congresso reúne, pela primeira vez, um quantitativo mais expressivo de trabalhos sobre a iniciação à docência na EI. Os congressos anteriores reuniram quatro trabalhos sobre o início da carreira de professores na EI. Na edição realizada em Curitiba foram apresentados oito trabalhos à temática específica da EI⁷. A realização deste evento em nosso país e, finalmente, a expressiva participação de pesquisadores e estudiosos brasileiros que se debruçam sobre a temática, indicam que a iniciação à docência vem se tornando, cada vez mais, foco de investimento na qualidade da formação e atuação dos professores.

Nesse reconhecimento, para percorrermos algumas produções sobre os primeiros anos de docência e, em especial, a iniciação à docência na EI, realizamos três movimentos. No primeiro movimento, exploramos o banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação ao qual estamos vinculados (PPGE/UFES) em busca de trabalhos que focalizassem a temática do início da carreira docente. Nessa busca, utilizamos o banco disponível *online* e na biblioteca Central e Setorial da UFES e não encontramos trabalhos referentes ao tema. No segundo movimento, buscamos pesquisas produzidas entre os anos de 2007 e 2012⁸ no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Iniciamos esta busca com os descritores “início de carreira”, “professores em início de carreira” e “inserção na docência” e foram filtrados, em conjunto, 356 trabalhos. Ao realizarmos a leitura de cada título, selecionamos 26 trabalhos que se aproximavam das nossas intenções de pesquisa (APÊNDICE A). Partindo para a leitura dos resumos dos trabalhos, selecionamos sete pesquisas para dialogarmos nessa revisão, sendo quatro teses e três dissertações (APÊNDICE B). Depois, realizamos a busca com os descritores “docência na Educação Infantil”, “início de carreira na Educação Infantil”, “professores iniciantes na Educação Infantil”. Com o primeiro descritor foram encontrados centenas de trabalhos. Realizamos a leitura dos títulos, mas não encontramos trabalhos que focalizassem o início da carreira docente na EI. Com os

⁷ Incluindo um trabalho de nossa autoria, no qual trazemos dados preliminares desta pesquisa aqui relatada, intitulado “Docência na Educação Infantil: desafios no início da carreira” (ZUCOLOTTO; CÔCO, 2014).

⁸ A opção por este recorte temporal ocorreu pelo reconhecimento de outras produções importantes sobre o início da carreira de professores, que se aprofundam em revisões de trabalhos publicados anteriormente a 2007, principalmente os trabalhos de Anjos (2006) e Mariano (2006). Ainda, não foi possível a busca por trabalhos concluídos no ano de 2013, pois o Banco de Teses e dissertações da Capes estava em manutenção por um longo período e até o momento de fechamento deste capítulo não foi possível consultá-lo.

outros descritores o sistema não filtrou qualquer trabalho. Diante desse quadro, realizamos um terceiro movimento para compor esta revisão, no qual decidimos buscar trabalhos sobre início de carreira na EI para além do corte temporal estabelecido. Com isso, encontramos somente um trabalho que se aproxima da temática, ao analisarmos casos de ensino de professoras iniciantes (NONO, 2005). Começamos acreditando que poderíamos considerá-lo na revisão, uma vez que a leitura inicial nos estimulava a uma aproximação de temáticas. Entretanto, ao avançar na leitura e análise da obra, percebemos que se tratava de um trabalho que se estendia a análises que enquadravam a EI em conjunto com as demais etapas de ensino da educação básica, como um todo, e muito pouco tratava especificamente do trabalho de iniciantes de carreira com as crianças pequenas. Assim, optamos por não apresentá-lo nesta revisão, ainda que a temática se mostre extremamente relevante no campo das discussões sobre professores iniciantes. Reconhecemos a importância de construirmos nossa pesquisa distinguindo as produções já encaminhadas sobre a temática, entretanto, precisamos optar por também não incluir os trabalhos do último Congresso sobre Professorado Princiante e Iniciação à Docência, pois nosso acesso aos anais só aconteceu quando esta pesquisa já estava em vias de conclusão e, portanto, com referenciais teóricos e metodológicos já estabelecidos, dados produzidos e parte das análises já encaminhadas.

Nessa estrutura, passamos, enfim, aos diálogos com as pesquisas realizadas de 2007 a 2012 sobre iniciação à docência.

3.1 Reconhecendo a voz do *outro*: a produção no campo a partir de 2007

Na leitura e tentativa de apresentação dos trabalhos selecionados, indicamos a formação de conjuntos temáticos, organizados em subgrupos dentro do descritor “início de carreira”. Assim, os sete trabalhos estão organizados dentro dos seguintes subgrupos temáticos: formação/práticas formativas e desenvolvimento profissional (TABOSA, 2009; PAPI, 2011; LEONE, 2011), que inclui também trabalhos que focalizam programas e projetos de mentoria/acompanhamento dos professores iniciantes (MONTALVÃO, 2008; MIGLIORAÇA, 2010); e aprendizado do início da carreira (PIENTA, 2007; KNOBLAUCH, 2008).

3.1.1 Formação/Práticas formativas e desenvolvimento profissional

O primeiro trabalho deste grupo temático aborda diretamente as práticas de formação continuada dos professores iniciantes como fator importante do desenvolvimento profissional desses docentes. A dissertação intitulada “Práticas de Formação Continuada no Desenvolvimento Profissional do (a) Professor (a) em Início de Carreira” (TABOSA, 2009) tem como objetivo compreender as contribuições da formação continuada para a entrada dos professores no campo de trabalho. A autora busca na perspectiva da prática crítico-reflexiva processos de formação que possibilitem mudanças significativas nos indivíduos, para que estes possam efetuar mudanças na sociedade lidando com a diversidade e problematizar os processos de ensino-aprendizagem, sendo “investigadores de suas próprias práticas” (TABOSA, 2009, p. 32). A autora afirma a necessidade da ressignificação da formação continuada, de modo que se possibilite a reflexão, a análise e a ressignificação das práticas docentes. Nesse sentido, a formação continuada poderá ser pautada na “reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, permitindo-lhes uma reestruturação das teorias e práticas utilizadas, realizando um processo de auto avaliação” (TABOSA, 2009, p. 45). Abandona-se, então, a concepção de formação continuada como atualização técnica e passa a considerá-la como importante motor do desenvolvimento profissional permanente dos professores. Tabosa (2009) apresenta as concepções de início de carreira, fundamentadas nas ideias de Huberman (2007), Lima (2006) e Guarnieri (2007) e organizado o quadro teórico com algumas ideias sobre desenvolvimento profissional, ancoradas principalmente nas concepções de Mizukami (2002), Ibernón (2003), Tardif (2002) e Libâneo (2007), enfatizando a formação de professores como elemento essencial para o desenvolvimento profissional (TABOSA, 2009, p. 67).

Em abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada no município de Caruaru, no estado do Pernambuco, a partir da análise de documentos relativos às propostas de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação e entrevista semiestruturada com cinco professores. Os professores escolhidos tinham até três anos de carreira, cargo efetivo na rede, exerciam a função de professores nos anos iniciais do ensino fundamental e participavam de algum tipo de programa de formação continuada no município. A autora indica no quadro geral da pesquisa a necessidade de se pensar a formação continuada como uma oportunidade de

ampliar as discussões, ultrapassar os formatos dos conteúdos, considerando os professores iniciantes, adequar novas propostas de formação para esses profissionais e compreender a escola como lugar de vivências e de desenvolvimento. Desse modo, os professores poderão vivenciar desde o início da carreira a desenvoltura profissional marcada pela autonomia e criticidade.

Nessa dinâmica que focaliza o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, partimos para o diálogo com uma tese que aborda casos de professores iniciantes considerados bem sucedidos. No trabalho intitulado “Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre o seu desenvolvimento profissional”, Papi (2011) afirma a amplitude e complexidade do desenvolvimento profissional que envolve todos os aspectos da vida dos professores, começa na formação inicial e continua na inserção na carreira. A autora afirma que, frequentemente, o professor iniciante é visto “na amplitude do conjunto da escola, sem que se considerem suas condições efetivas para responder aos desafios postos pela prática pedagógica em sua intrincada realidade” (PAPI, 2011, p.13). Assim, as ideias de fracasso e de frustração ficam evidenciadas entre os docentes iniciantes. A autora afirma, então, que, ao invés de se deter, de maneira geral, ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes, prefere avançar na definição do problema e investigar questões relativas a professores iniciantes, que ao final do período inicial da carreira, se destacassem por uma prática exitosa ou fossem considerados como bem-sucedidos, na busca por explicar aspectos centrais do seu desenvolvimento profissional. A autora nos indica que o estudo realizado sistematiza, a partir do campo da prática, o conceito de professor bem-sucedido ao apreender analiticamente eixos constitutivos do desenvolvimento profissional de professores iniciantes bem-sucedidos. Além disso, a pesquisa busca apontar necessidades e possibilidades formativas de professores iniciantes (PAPI, 2011, p. 24). Com abordagem qualitativa a autora realiza um estudo de caso de matriz crítico-dialética a partir do marxismo heterodoxo ancorado em Bernardo (1991) e “tem como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática e não como guia da ação, com base na perspectiva de que o conhecimento se constitui a partir da ação” (PAPI, 2011, p. 30). A autora indica que o conceito de professor bem-sucedido é produzido na prática, por se tratar de uma ideia constituída pelos sujeitos em um processo ativo em que estabelecem relações e práticas no contexto em que estão inseridos. Ela afirma que esse conceito expressa relações que se estabelecem no cotidiano e

nas circunstâncias em que elas se desenvolvem. Logo, o conceito de professor bem-sucedido, ou bom professor, é estabelecido de forma abstrata. Vai tomando significado e representa situações que acontecem em determinados contextos históricos (PAPI, 2011, p. 52).

Para, então, contar com um panorama a ser observado na pesquisa sobre o desenvolvimento de professores iniciantes bem-sucedidos, a autora realizou encontros com grupos de profissionais de um determinado contexto e procedeu ao agrupamento dos dados em torno de cinco eixos: elementos pessoais; prática pedagógica; relação com os alunos; relação com os colegas e; formação contínua. Assim, com essas categorias de análise da perspectiva de sujeitos de um determinado grupo de docentes, Papi (2011) afirma que a análise e a sistematização dos dados produzidos na abordagem às professoras iniciantes proporcionam a verificação de que o desenvolvimento profissional se efetiva a partir de elementos contraditórios, expressa uma prática social historicamente situada e “revelam o que, em cada momento, é tido como válido, sendo a expressão das relações que nele se estabelecem” (PAPI, 2011, p. 53). As análises também possibilitam constatar que o desenvolvimento profissional está diretamente relacionado a quatro eixos interdependentes: formação profissional, aspectos da dinâmica da organização pedagógica da escola, desafios da prática pedagógica e políticas de descentralização (PAPI, 2011, p. 247). A autora demonstra, que nesse processo, as professoras iniciantes estão submetidas a múltiplos condicionamentos, e, ao mesmo tempo em que atendem às exigências, mobilizam ações com o intuito de romper com o sistema vigente. As professoras realizam movimentos que asseguram a continuidade do próprio trabalho, para além dos determinantes da organização do trabalho na escola (PAPI, 2011, p. 268). Além disso, as iniciantes contrapõem-se com propostas que demonstram sua ação determinada/determinante no campo da prática, realizando movimentos de resistência à condição vivida (PAPI, 2011, p. 269) e estabelecendo outros tipos de relações sociais, antagônicas às existentes, (PAPI, 2011, p. 273) evidenciando, também, suas necessidades formativas e as questões que valorizam no contexto escolar.

Partindo para o diálogo com o próximo trabalho que aborda as práticas formativas e o desenvolvimento profissional de iniciantes, Leone (2011) desenvolve a pesquisa intitulada “Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência”. Essa dissertação buscou investigar as

necessidades formativas dos professores iniciantes a fim de “contribuir para a proposição de políticas públicas para a educação no âmbito da formação contínua dos professores iniciantes” (LEONE, 2011, p. 24). No desenvolvimento do trabalho a autora apresenta diversas ideias e conceitos que amparam a abordagem ao campo e as concepções relacionadas ao início da carreira. Entre elas destacam-se: o contexto em que se desenvolve a docência nas escolas públicas no Brasil, relacionado ao processo de expansão do ensino; a natureza da função e do trabalho docente; a formação do professor como intelectual crítico e reflexivo; a formação e o desenvolvimento profissional; e, ainda, algumas perspectivas sobre legislação e contexto da formação contínua no Brasil. Todos esses aspectos estão fundamentados em concepções de diversos autores do campo da educação, com enfoques em políticas públicas e formação de professores (ZEICHNER, 1992; ESTEVE, 1995; MARCELO GARCÍA, 1999; PIMENTA 2002; TARDIF, 2002; BEISIEGEL, 2005; TARDIF E LESSARD, 2005; MIZUKAMI et al., 2006; HUBERMAN, 2007; ROLDÃO 2007) conforme desenvolve a autora no segundo capítulo da dissertação.

A partir dessa estrutura referencial, em uma pesquisa qualitativa com caráter descritivo-explicativo, por meio de aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas realizadas em grupos, a autora afirma a necessidade do desenvolvimento de ações voltadas à inserção profissional dos professores, assim que estes concluam a formação inicial. Ela afirma que essas ações podem se dar, primeiramente, por meio de um retorno às bases da formação inicial, de modo que se possa rever a maneira como os docentes são preparados na graduação. Ainda, é necessário que haja compromisso por parte das instituições que recebem os docentes e também das instituições que promovem a formação inicial, de modo que mobilizem projetos e programas de apoio aos docentes iniciantes. A autora afirma que essas ações, desenvolvidas de maneira estruturada e sistemática, desde os primeiros momentos de inserção dos docentes às salas de aula, poderão colaborar de maneira positiva para que o docente enfrente as dificuldades e se socialize bem com a cultura da escola, superando, assim, os desafios do início da carreira.

Este primeiro grupo de trabalhos nos ajudou a focalizar em nosso contexto de pesquisa o princípio do desenvolvimento profissional. A partir desses estudos, nos aproximamos do conceito de desenvolvimento profissional discutido por Marcelo García (1999). Nessa aproximação, indagamos sobre os modos de desenvolvimento

profissional das professoras iniciantes na EI, seja em ações sistematizadas nas instituições em que atuam ou seja por iniciativas individuais. No próximo capítulo, indicamos a perspectiva de Marcelo García (1999) sobre desenvolvimento profissional, conceito que estrutura a abordagem teórico-metodológica às professoras iniciantes entrevistadas.

O próximo grupo de pesquisas também envolvem os processos formativos e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, mas focalizam especificamente os programas de mentoria/acompanhamento desses professores.

3.1.1.1 Programas de mentoria/acompanhamento dos professores iniciantes

Iniciamos a apresentação desse subgrupo temático com a pesquisa de Montalvão (2008) intitulada “Desenvolvimento profissional de Professoras Iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho”. Essa tese tem como objetivo analisar como as professoras iniciantes constroem a aprendizagem profissional da docência a partir de um grupo colaborativo de trabalho. Nesse escopo, busca-se conhecer quais as contribuições para o desenvolvimento de docentes iniciantes um grupo colaborativo de trabalho pode proporcionar, no sentido de contribuir com o enfrentamento dos desafios que se colocam na prática docente no início da carreira (MONTALVÃO, 2008, p. 13). O aporte teórico da pesquisa se apoia principalmente nas concepções de formação de professores, nas bases de conhecimento para o ensino e processo de raciocínio pedagógico, nos estudos sobre professores iniciantes, grupo de trabalho colaborativo e, ainda, pesquisa colaborativa. Esses conceitos são esquadrihados a partir das perspectivas de Nóvoa (1992), Pérez Gomes (1992), Schön (1992), Mizukami et. al. (2002), Marcelo (1999), Garcia (1998) e Huberman (2000).

Na descrição e análise dos dados produzidos junto às professoras iniciantes, Montalvão (2008) relata as dificuldades com os temas específicos mais evidenciados pelas professoras e as situações críticas vivenciadas ao longo dos meses em que ocorreram os encontros com as docentes (sobretudo a virada do ano letivo, com novas atribuições, mudança de disciplina, turma etc.) (MONTALVÃO, 2008). A autora destaca a importância atribuída pelas professoras ao grupo colaborativo. As docentes iniciantes ressaltaram que esse tipo de formação continuada trouxe mais segurança a cada encontro e as levou a refletir sobre suas práticas e novas maneiras de agir.

A autora conclui indicando que essa nova proposta de formação continuada pode resultar na melhoria da formação em serviço e o avanço da parceria entre a universidade e a escola. Além disso, esses encontros colaborativos podem proporcionar aos docentes iniciantes a minimização das situações de angústias e dificuldades, permitindo um desenvolvimento profissional reflexivo.

O trabalho de Miglioraça (2010) se aproxima das perspectivas de Montalvão (2008), no sentido de também examinar as questões da relação universidade-escola. O trabalho intitulado “Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento de três professoras iniciantes” tem como objetivo analisar as aprendizagens de três professoras com até cinco anos de carreira durante a participação no Programa de Mentoria do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Este programa consistiu na interação *on-line* entre professoras experientes consideradas bem-sucedidas e as professoras iniciantes que atuavam no ensino fundamental. Os referenciais teóricos dessa pesquisa se assemelham ao que já temos encontrado nas demais teses e dissertações sobre o tema. Recorre-se também aos conceitos de formação permanente, que acontece em consonância com o desenvolvimento profissional, aos estudos sobre iniciação à docência voltados para a existência de ciclos profissionais na carreira e, ainda, à educação *on-line* como ferramenta para a formação de mentores e professores iniciantes.

Em uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-analítica, a autora organiza três estudos de caso e analisa, com base na interação das mentoras e iniciantes, as principais recorrências e compreensões quanto ao início de carreira dessas profissionais. A autora aponta que há muitos dilemas, dificuldades e ansiedade por parte das iniciantes, que se sentem desamparadas, inseguras com sua atuação, despreparo para enfrentar os desafios e dificuldade de se adaptarem às regras das instituições em que se inserem. Assim, tem destaque na leitura dos dados produzidos a importância da parceria com profissionais mais experientes, que possam colaborar para pensar estratégias junto aos docentes ingressantes com o objetivo de ultrapassar as dificuldades (MIGLIORAÇA, 2010).

A aproximação a esse grupo de trabalhos cooperou com a nossa aproximação às professoras iniciantes no sentido de focalizarmos a autonomia dos professores e buscarmos compreender os processos de desenvolvimento profissional. Em um contexto de desafios, passamos a compreender a possibilidade do exercício de práticas de superação vivenciadas no cotidiano do trabalho docente,

no intuito de configurar a prática dos saberes adquiridos ao longo da vida e associados aos conhecimentos na e para a docência. Nessa compreensão, nos acercamos às perspectivas de saberes docentes estabelecidas por Tardif (2012), princípio teórico que trazemos no capítulo seguinte.

Ainda, na nossa busca de compreender como se constitui o início da carreira, reconhecemos a importância das interações, das parcerias e do acompanhamento desses profissionais por parte de docentes mais experientes. Cabe destacar, também, que essas pesquisas sobre desenvolvimento profissional e processos formativos, sejam estes acompanhados por programas de mentoria ou não, nos impulsiona a acreditar que não existem fórmulas e métodos específicos, tampouco parâmetros a serem seguidos e que estabeleçam o modo de se enfrentar os desafios. Seguimos acreditando que os grupos se constituem na especificidade dos sujeitos e nas particularidades relacionadas aos fatores pessoais que os conduziram à escolha (ou não-escolha) da profissão, sua formação inicial, entre outros fatores (NASCIMENTO et al, 2005). É nessa dinâmica que nosso propósito de pesquisa focaliza o campo da formação e atuação de professores para EI, com a finalidade de dialogar com essa importante fase da carreira das professoras em uma etapa importante da educação básica.

3.1.2 Aprendizado no início da carreira

Os dois trabalhos selecionados que focalizam o aprendizado da docência no início da carreira também estão ancorados em referenciais teóricos aproximados aos trabalhos apresentados nos grupos anteriores desta revisão. A dissertação de Pienta (2007), intitulada “Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante”. A partir da perspectiva epistemológica da prática efetivada como expressão da teoria, a autora desenvolve uma pesquisa qualitativa com professores iniciantes com o objetivo de compreender como se constitui a práxis desses profissionais. A pesquisa buscou compreender onde e como o professor “se faz professor” (PIENTA, 2007, p. 04). A partir de dados produzidos em grupos focais e entrevistas semiestruturadas a autora analisa que o choque com a realidade é brutal devido, principalmente, ao contexto social em que a escola que trabalham se encontra. As condições de trabalho, o relacionamento com os alunos e o contato com realidades distintas daquelas vivenciadas por eles em seus contextos pessoais acentuam a dificuldade em lidar com as novas realidades.

Além disso, há indícios de que os professores iniciantes recebam as “piores” turmas, com alunos mais indisciplinados (PIENTA, 2008, p. 84). Entretanto, como podemos verificar também em outras pesquisas com as quais dialogamos neste trabalho, a autora afirma que há uma mobilização por parte dos docentes iniciantes para romperem com tais dificuldades. De acordo com a autora, as parcerias com os outros docentes iniciantes, as trocas de experiências com estes e com professores com mais tempo de carreira, a orientação com a equipe gestora e a busca por formações continuadas fora do contexto da rede de ensino são alguns dos movimentos feitos pelos iniciantes para superar os desafios (PIENTA, 2008, p. 97). Assim, na pesquisa de Pienta (2008), verificamos que a prática docente dos iniciantes se constitui especialmente por meio das parcerias estabelecidas pelos próprios professores. Essa constatação só reforça a ideia, também já apresentada, da necessidade de a instituição educacional que recebe os iniciantes sistematizar o acompanhamento a estes profissionais ingressantes.

A tese desenvolvida por Knoblauch (2008) intitulada “Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba” aborda a socialização profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira. Com o objetivo de contribuir com a teorização da profissionalização docente, a pesquisa busca compreender como ocorre a socialização profissional dos docentes iniciantes, com base na perspectiva da amplitude do processo de formação. Tais objetivos estão fundamentados na perspectiva de Bourdieu sobre socialização profissional.

[...] há em Bourdieu a compreensão de que o agente é socialmente constituído e a cada momento de sua vida, o *habitus* atua como um filtro de leitura que orienta para futuras ações. Assim, o início na profissão e as suas escolhas que aí são feitas são expressões do *habitus*. Desta forma, então, as tomadas de decisões frente aos problemas inicialmente sentidos, as primeiras impressões sobre o que é ser professora, como se portar, o que fazer, como falar, são deliberações decorrentes do *habitus* de origem em conjunto com as práticas e rotinas da cultura escolar [...] (KNOBLAUCH, 2008, p. 37).

Nessa premissa, a pesquisadora observou diversas situações das professoras iniciantes nas escolas, realizou entrevistas com as iniciantes – a fim de conhecer o *habitus* de origem - e entrevistas com outros profissionais da escola, para reconhecer a visão desses profissionais com mais tempo de carreira a respeito das iniciantes. Como resultado da pesquisa, a autora aponta que na relação do *habitus* de origem das docentes com o novo espaço vivenciado nas primeiras

experiências, há disposições para a docência que precisam ser ainda incorporadas às suas ações (principalmente com relação aos aspectos linguísticos – designados pelo capital cultural – para descrever o desenvolvimento dos alunos) (KNOBLAUCH, 2008, p. 107). Há, também, disposições já existentes nas professoras quanto ao funcionamento da cultura escolar, mas que precisam ser readaptadas à vivência da cultura escolar como professoras e não mais como alunas (KNOBLAUCH, 2008, p. 137). Há ainda disposições presentes no *habitus* de origem das professoras que são significados na socialização como profissionais (principalmente relacionadas às relações hierárquicas e relações de poder e ética de carinho e cuidado para com os alunos, relativos à memória feminina) (KNOBLAUCH, 2008). Assim, a autora afirma que essas disposições adaptadas, existentes e novas, orientam as ações das professoras em início de carreira.

No objetivo de concluirmos a revisão de algumas teses e dissertações selecionadas para dialogarmos com as perspectivas sobre início de carreira, destacamos alguns pontos importantes para nossa reflexão. Quanto à delimitação do período que se configura a fase inicial da docência, vemos que existe a escolha de se considerar até três ou até cinco primeiros anos de carreira. Essa escolha está relacionada diretamente à presença das perspectivas de Huberman sobre ciclos de vida profissional dos professores. Além deste autor, também é forte a presença de Marcelo García, por ser um autor que se firma nas produções e estudos sobre início de carreira e desenvolvimento profissional como referência em aprofundamento da temática.

Como características fortes do desenvolvimento profissional de professores e aprendizado no início da carreira, vemos que nos resultados das pesquisas predomina a ideia de que, embora os iniciantes indiquem grandes dificuldades no exercício da docência – principalmente no que se refere às relações estabelecidas com as crianças e outros profissionais docentes –, eles tendem a desenvolver autonomia para a mudança. As pesquisas indicam a autonomia como grande fator presente na vida dos iniciantes, pois frequentemente o desejo de mudança mobilizam ações que se configuram como prática formativa autônoma. De modo geral, os docentes iniciantes são considerados sujeitos da própria formação. Além disso, é forte a ideia de que existe um equilíbrio entre cumprir um papel de adaptação imposto pela cultura da instituição e romper com os limites impostos às suas funções.

Estes trabalhos colaboram com nossas intenções de pesquisa nos impulsionando ao diálogo com os docentes, principalmente pelo fato de o nosso projeto marcar o diferencial da EI, figurando uma novidade no campo de pesquisa. No fechamento dessa revisão sobre o que vem sendo produzido no campo da formação de professores com relação aos iniciantes na carreira, indicamos novamente a potência dos nossos propósitos de pesquisa. Principalmente pela busca em compreender essas relações de formação, aprendizado do início da carreira, desenvolvimento profissional e relações de parcerias nos contextos específicos da EI. Para tanto, partimos de alguns princípios teórico-metodológicos que atravessam as dinâmicas da formação e atuação de professores da EI e do início de carreira e nos direcionam na produção dos dados. No próximo capítulo nos dedicamos a explicitar esses princípios que orientam o desenvolvimento desta pesquisa.

4 O QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A contextualização do trabalho docente na EI e as perspectivas sobre a importância do início da carreira dos professores feitas nos capítulos anteriores tem o intuito de situar nossa pesquisa, que busca a compreensão de como se constitui o início da carreira docente das professoras na EI. Neste capítulo, trazemos de modo estruturado os referenciais teórico-metodológicos que balizam nossa abordagem às professoras iniciantes e análises dos dados produzidos – que será desenvolvida no capítulo 5.

O quadro teórico se define com base nos conceitos de saberes docentes (TARDIF, 2012) e desenvolvimento profissional docente (MARCELO GARCÍA, 1999). Os referenciais teórico-metodológicos que orientaram a produção dos dados junto às professoras iniciantes selecionadas se firmam no princípio dialógico bakhtiniano, estruturados principalmente pelo conceito de exotopia (BAKHTIN, 2003). A partir dessa organização, trazemos na conclusão desse capítulo a descrição dos procedimentos realizados para produção de dados.

4.1 Perspectivas teóricas

Esta pesquisa parte da hipótese de que o início da carreira docente na EI se constitui no exercício dos saberes docentes em condições complexas de trabalho e emprego. A partir da exploração dos trabalhos já realizados sobre a temática da iniciação à docência, reafirmamos a importância de focalizarmos os processos de desenvolvimento profissional docente nessa fase de iniciação da carreira.

Para explorarmos as questões de pesquisa junto às docentes iniciantes na EI, definimos neste tópico as concepções de saberes docentes nas quais fundamentamos a abordagem às professoras iniciantes e a análise dos dados produzidos. A partir de Tardif (2012) compreendemos que os saberes docentes constituem a gama de conhecimentos sobre o assunto com o qual o professor vai lidar no seu cotidiano de trabalho. Mas estes saberes são constituídos a partir de sujeitos autorais, com histórias e aprendizados provenientes de diversas fontes. As trajetórias de formação pessoal e profissional e as relações estabelecidas ao longo da vida e no exercício da profissão configuram os saberes e o exercício dos saberes.

Nesse sentido, partimos para a compreensão dos saberes docentes (TARDIF, 2012) associando este conceito ao princípio dialógico de *sentido* estabelecido por Bakhtin (2003). Em seguida, trazemos a concepção de desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 1999), que constitui o percurso da carreira do professor por meio da vivência de seus saberes em um determinado contexto profissional.

4.1.1 Saberes docentes

Estudos sobre formação de professores e trabalho docente (NÓVOA, 1999; 2007; 2009; TARDIF, 2012) nos levam a compreender que os professores concluem o período de formação inicial com uma gama de saberes que o conduzirão no desenvolvimento das atividades enquanto docentes. Entretanto, os saberes dos professores não se referem somente ao que aprenderam durante os anos da graduação. O docente recém-formado se constitui professor por meio do aprendizado de saberes integrados às disciplinas da graduação, considerando estudos, discussões, com o aprendizado de determinado conteúdo, execução dos estágios curriculares etc., mas também na integração de saberes pré-existentes, constituídos na sua formação pessoal – no crescimento como ser humano, nas interações familiares, com outros sujeitos, marcados pelas suas vivências ao longo da vida. Tardif (2012) indica que este docente, detentor de saberes de diferentes naturezas, constitui novos saberes por meio de suas práticas, na associação dos saberes pré-existentes ao contexto de trabalho. Estes *novos* saberes não se separam dos saberes *antigos*, mas são reunidos na complexidade do indivíduo, envolvendo tudo que ele é e está se tornando.

Na definição de Tardif (2012), a noção de saber docente não se refere apenas à noção de conhecimento dos conteúdos a serem ensinados e métodos a serem utilizados para o ensino. O saber docente reúne em um sentido bastante abrangente “uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*” (TARDIF, 2012, p. 61, grifo do autor).

Tardif (2012) indica que o saber de cada ofício está necessariamente relacionado às condições e contextos de trabalho. O autor afirma que o saber não é algo que “flutua no espaço”, pois “é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2012, p. 11). Nessa premissa, é necessário estudar o saber docente o relacionando com os elementos

constitutivos da docência, pois o “saber dos professores é o saber *deles*, e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a sua experiência de vida [...], com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.”. (TARDIF, 2012, p. 11, grifo do autor). O autor afirma que um primeiro fio condutor da compreensão do saber docente é que este saber está intimamente comprometido com o exercício profissional nas instituições e, especificamente, nas salas de aula. Assim, o trabalho docente é um “trabalho multidimensional” que congrega noções concernentes às dimensões pessoais e profissionais do professor, assim como “à sua situação sócio profissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2012, p.17). Essa ideia relaciona organicamente o saber ao professor (sua pessoa) e ao seu trabalho, considerando aquilo que ele é e faz e aquilo que ele foi e fez, pois é importante levar em conta a incorporação de saberes durante o processo de trabalho. Nessa compreensão, Tardif (2012) elabora um quadro no qual busca identificar e classificar os saberes dos professores, como podemos ver a seguir:

Saberes dos professores	Fontes de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem ⁹ etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Quadro 1 – Os saberes dos professores (TARDIF, 2012, p. 63).

Esse quadro indica que o saber docente habita na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc. Compreende-se que os elementos que constituem o trabalho docente e as fontes de origem do saber-fazer fazem do saber dos professores um *saber social*. Pode-se compreender isso a partir de vários fatores.

Em primeiro lugar, Tardif (2012) indica que o saber dos professores é social por ser partilhado por um grupo de pessoas, que, ao menos teoricamente, tem uma formação comum, estão em um mesmo contexto de trabalho, em uma estrutura coletiva de trabalho cotidiano, em uma mesma instituição, na qual estão sujeitos a condições específicas daquele lugar (seja sua estrutura de recursos ou regras do próprio trabalho - programas de ensino, matérias a serem ensinadas – ou regras do

⁹ É importante indicar que embora reconheçamos que este seja um termo constantemente utilizado, preferimos nos referir aos processos de formação de professores com outras denominações, como formação continuada, por exemplo, que, de acordo com o campo semântico, indique que os professores são sujeitos ativos percurso formativo.

próprio estabelecimento). Nesse contexto, Tardif (2012, p. 12) afirma que o saber docente é social, pois “representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho”.

Em segundo lugar, Tardif (2012) afirma que o saber docente é social porque um professor nunca define sozinho o que vai ensinar, pois tanto o que deve saber para ensinar quanto a utilização desse saber é produzido socialmente nas relações de um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração da instituição educativa, sindicato, grupos científicos, Ministério da Educação, etc. (TARDIF, 2012, p. 13). O autor indica que o que o professor deve saber ensinar constitui uma questão social, muito mais do que um problema epistemológico ou cognitivo. Por isso também, as relações dos professores com os saberes são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece, a partir de várias fontes, princípios para encarar e resolver situações do cotidiano (TARDIF, 2012).

Em terceiro lugar, o autor afirma que o saber docente é social porque o *objeto* de trabalho não são objetos, mas sujeitos sociais envolvidos em um contexto de práticas sociais. O trabalho do professor envolve saberes *seus* e relaciona saberes de outros sujeitos, ou seja, o professor trabalha com sujeitos em função de ensiná-los, instruí-los, o que coloca em um mesmo projeto os saberes de quem ensina e de quem aprende. Nesse movimento, o saber docente não é algo que subsiste em si mesmo, fechado em um conteúdo, pois se manifesta e se desenvolve na complexidade das relações entre professores e educandos. Aqui, o autor nos coloca em diálogo com a relação de alteridade, pois afirma que “é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos” (TARDIF, 2012, p. 13). Numa dialogia com as propositivas de Bakhtin (2003, p. 378) destacamos que, tudo que diz respeito a *mim* vem do *outro* e, assim, eu só “tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros”. Nessa compreensão, os sentidos que elaboramos sobre nós mesmos, sobre o que fazemos, para quem fazemos e os sentidos que damos ao papel do outro na relação conosco, forma nossa consciência sobre nós, sobre nossos atos e nossos saberes.

Por fim, Tardif (2012) indica que o saber docente é social por ser adquirido

no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. Noutras palavras, os saberes dos professores não são um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática" (TARDIF, 2012, p.14).

Diante desse princípio, o autor afirma que não podemos confundir a composição social do saber docente com um *sociologismo*, em que se elimina a contribuição dos sujeitos na construção do saber, referindo-se ao saber em questão como “uma produção social em si mesmo e por si mesmo” (TARDIF, 2012, p. 14). O autor afirma que os professores são sujeitos ativos na construção dos saberes docentes e que estes saberes estão “assentados em *transações* constantes” entre o que os docentes são e o que fazem (TARDIF, 2012, p. 16). Isso porque não há separação entre as emoções, as expectativas, a história de vida e o exercício do trabalho – este situado em um determinado contexto, com diferentes sujeitos que exercem diferentes funções (com papéis hierarquicamente distintos). Assim, não é possível separar o que os professores são do que o que fazem (e onde o fazem).

Tardif (2012) indica, ainda, que os saberes que servem de base para o trabalho dos professores são caracterizados pelo sincretismo. O autor explica que, primeiramente, o sincretismo caracteriza os saberes docentes por estes não estarem fundamentados em uma unidade teórica que balize o conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e intenções. As concepções dos professores a respeito dos educandos, de suas práticas, dos programas educacionais etc. não resultam de um esforço de conglobação firmadas em critérios de coerência interna e validade. O professor não possui apenas uma única concepção de sua prática, “mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações” (TARDIF, 2012, p. 65). A coerência dos saberes docentes não é teórica e conceitual, é biográfica. Em segundo lugar, o sincretismo dos saberes docentes se refere ao fato de os saberes não antecederem às práticas, sendo assim, é impossível o estabelecimento de um repertório de conhecimentos prévios que serão, depois, aplicados na ação. Os saberes docentes existem a partir dos conhecimentos obtidos ao longo da vida e na formação inicial e continuada, em associação às questões cotidianas do trabalho docente. Por último, o autor explica o sincretismo apontando

que o trabalho docente exige do professor a capacidade de utilizar, cotidianamente, “um vasto leque de saberes compósitos” (TARDIF, 2012, p. 66).

Ao agir o professor se baseia em vários tipos de juízos práticos, para estruturar e orientar sua atividade profissional. Por exemplo, para tomar uma decisão, ele se baseia com frequência em valores morais ou normas sociais; aliás, uma grande parte das práticas disciplinares do professor se baseia em juízos normativos relativos às diferenças entre o que é permitido e o que é proibido. Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos provenientes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais, que ele mesmo assimilou e interiorizou. Ele se baseia, enfim, em sua “experiência vivida” enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. Valores, normas, tradições, experiência vivida são elementos e critérios a partir dos quais o professor emite juízos profissionais (TARDIF, 2012, p. 67).

Nessa complexidade, o conceito de saber docente nos orienta na abordagem às professoras iniciantes na busca de compreender como se constitui o início da carreira docente na EI, dimensionando a mobilização dos diversos saberes das professoras neste contexto específico. Explorar a iniciação à docência significa, também, explorar a dimensão temporal dos saberes docentes, considerando as “fontes pré-profissionais” – referências estabelecidas ao longo da vida das docentes, como sua própria vivência quando criança na EI, as memórias marcantes da fase de escolarização, seus juízos de valor e moral etc. – e as fontes profissionais – saberes que se constituem no desenvolvimento da carreira docente. Tardif (2012) indica que os saberes docentes, embora de proveniência social, não são, como poderia prever uma concepção simplista, contemporâneos uns aos outros, ou igualmente disponíveis na memória do professor, que os encontra em um “reservatório de conhecimentos” prontos para serem utilizados nas urgências cotidianas. Ao contrário, os saberes docentes têm uma dimensão temporal, inscritos na história de vida dos professores e construídos ao longo de uma carreira. É nesse sentido que, no desenvolvimento do trabalho, os professores se utilizam tanto de referências sobre ser professor estabelecidas ao longo da vida, quanto das vivências profissionais desde os primeiros momentos como professores formados para este trabalho.

Tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo, quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. [...] Todavia, essa sedimentação não deve ser concebida como uma simples superposição de camadas de saberes independentes uma das outras em termos de conteúdo e de qualidade. Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes (TARDIF, 2012, p. 69).

A ideia da temporalidade se aplica, então, tanto à história escolar ou familiar dos professores, quanto à sua carreira, quando compreendemos a carreira docente como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. É nesse sentido que Tardif (2012) indica que o início da carreira docente é importante para vida dos professores, pois nessa ocasião de intensa mobilização de saberes originados de diversas fontes, há construção e mobilização de novos saberes, os saberes docentes. Assim, as condições em que se iniciam a carreira são cruciais. O autor afirma que a consolidação dos saberes docentes é mais difícil quando as condições de trabalho e emprego dos professores iniciantes são precárias. As instabilidades dos contratos de trabalho, as mudanças de escola e turmas (muitas vezes repetidas em um mesmo ano), o estabelecimento de contratos de trabalho nos contra turnos para complementação da renda etc. são situações vividas por muitos professores iniciantes, pois ainda não tiveram tempo (cronológico), oportunidade ou não conseguiram assumir cargos efetivos. Ou quando o fazem, buscam ocupar todo o tempo disponível – turno e contra turno – para complementação da renda mensal. Essas condições podem impedir que saberes docentes sejam mobilizados consistentemente para o desenvolvimento do trabalho. Já entre os professores iniciantes que possuem estabilidade profissional, é comum que haja o domínio progressivo do saber-fazer, já que, geralmente, os professores efetivos se sentem mais amparados em muitos sentidos (estabilidade salarial, mudança de escola durante o ano pouco provável, autoconfiança por ocupar um lugar que “lhe pertence” etc.). Nessas condições, o saber docente se caracteriza como temporal, evolutivo e dinâmico que, de acordo com Tardif (2012, p. 111) “se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão”. Com base nessa compreensão, nossa abordagem aos dados produzidos se pauta na compreensão da temporalidade e sociabilidade dos saberes docentes mobilizados pelas professoras iniciantes em um contexto de especificidades. De acordo com Tardif (2012, p. 217; 218) “os saberes dos professores dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho em um lugar determinado”. Essa afirmação nos permite analisar os contextos específicos de atuação das professoras iniciantes, suas condições de trabalho nas instituições de EI, onde a vivência em cada contexto implica diferentes processos de mobilização de saberes.

Essas dimensões dos saberes docentes balizam nossas análises de dados e nos direcionam desde a releitura das questões e objetivos da pesquisa até a busca da compreensão dos contextos complexos de inserção à docência e constituição da carreira. No entendimento de que a docência acontece na associação dos saberes constituídos ao longo da vida e da formação profissional, gerando novos saberes e novos sentidos no exercício da docência em contextos específicos, compreendemos o contexto dialógico em que os sentidos da docência se estabelecem. Para Bakhtin (2003), nossos sentidos se atualizam em contato com outros sentidos (o sentido do outro).

Ele deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto). O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; é por essa razão que cada um dos seus elos se renova sempre; a bem dizer, renasce outra vez (BAKHTIN, 2003, p. 386).

Indagar sobre a constituição do início da carreira docente significa uma tentativa de tocar os sentidos das mobilizações dos saberes, os diálogos mobilizados entre um contexto e outro, com um sujeito e outro, entre um saber e outro, que geram sempre novos sentidos. Bakhtin (2003, p. 413; 414) afirma que “não há limites para o contexto dialógico”, pois mesmo os sentidos estabelecidos anteriormente, não estão estáticos e paralisados, pois se renovam “no desenrolar do diálogo subsequente”, gerando um renascimento de sentidos. Na ousadia de associarmos a ideia do sentido bakhtiniano aos saberes docentes, focalizamos nossa atenção aos dados que nos comuniquem a relação dialógica dos saberes-sentidos passados, com os saberes-sentidos presentes e os futuros. Para Bakhtin (2003, p. 253, grifo do autor) “O passado determina o presente de um modo criador, e juntamente com o presente, dá dimensão ao futuro que ele predetermina. Atinge-se assim uma *plenitude temporal* que é sensível, visível”. Essa perspectiva de *memória de futuro* se revela vital para a produção dos novos sentidos a partir dos saberes vivenciados no cotidiano das instituições educacionais. Visto que a reprodução do passado – conservação de saberes fundamentados em práticas comuns e pouco questionáveis – permite a determinação de um presente

conturbado e um futuro que não passa de uma repetição do presente (GERALDI, 2013, p. 20).

Nessa mesma compreensão das relações dialógicas que circunscrevem a docência, partimos para a concepção de desenvolvimento profissional docente, processo não necessariamente linear, mas inevitavelmente formativo, vivenciado pelos professores desde a inserção na carreira docente.

4.1.2 Desenvolvimento profissional

A concepção de desenvolvimento profissional tem se firmado como noção fundamental para abordagem às diversas dinâmicas da formação de professores. Essa ideia se refere ao modo como o docente aprende ao longo da trajetória profissional, implicando nos modos como ensina, se relaciona, constitui práticas docentes e se constitui como profissional (MARTINEZ, 2010). Para Marcelo García (1999, p. 137) “o conceito de ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”. Desenvolvimento profissional se refere tanto ao processo de aprendizado vivenciado pelo professor cotidianamente, quanto às situações específicas, destinados à formação dos profissionais (seja por meio de quaisquer recursos – cursos, palestras, grupos de discussão, estabelecimento de parcerias etc.). De qualquer modo, o aprendizado do professor é o mote do desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes se situa como foco de estudos que buscam identificar como os docentes iniciantes são amparados para o aprendizado da docência no início da carreira, na mobilização dos saberes constituídos na formação inicial, como (e se) se institui auxílio para as dificuldades encontradas e, ainda, como as parcerias estabelecidas colaboram com o desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes. Observa-se que a permanência ou desistência na profissão docente, assim como o delineamento da carreira, estão ligados a como os professores iniciantes se desenvolvem profissionalmente (DAY, 1999; MARCELO GARCÍA, 1999; CAVACO, 2008). Entretanto, não devemos nos fixar à ideia de desenvolvimento enquanto evolução linear e individualizada dos profissionais docentes, mas a uma noção de desenvolvimento contextual, orientado a partir do conjunto de ações que integram as perspectivas de seu desenvolvimento pessoal, sua formação inicial e continuada e

busca coletiva pela melhoria do trabalho docente nas instituições de ensino, conforme apontamentos de Marcelo García (1999).

Marcelo García (1999) afirma que para que compreendamos o desenvolvimento profissional docente devemos considerar quatro elementos indissociáveis nos estudos sobre a formação de professores: práticas escolares, práticas curriculares, práticas docentes e práticas pessoais. Nessa compreensão, exploramos essas dimensões do trabalho docente dos professores e as compreensões sobre desenvolvimento profissional a elas relacionadas.

Em primeiro lugar, Marcelo García (1999, p. 139) afirma que um dos elementos encontrados na utilização do conceito de desenvolvimento profissional “reside no fato de pretender superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente”. Isso significa que o desenvolvimento do professor não acontece no vazio, mas está inserido em um contexto dinâmico, totalmente relacionado ao desenvolvimento das instituições de ensino. Entretanto, o autor afirma que é comum que as atividades de formação continuada promovidas com o objetivo de diligenciar o desenvolvimento profissional aconteçam fora dos contextos das instituições, ignorando, muitas vezes, as necessidades da formação dos professores para o local onde desempenham as funções docentes. Nesse sentido, Marcelo García (1999, p. 141) afirma que é necessário assumir com seriedade “a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores”, de modo que a escola seja vista como a base para a mudança e melhoria do ensino. É preciso considerar as necessidades evidenciadas no cotidiano e colocar em pauta os desafios para cada contexto, cada instituição. O autor assume, então, uma postura acerca do desenvolvimento profissional totalmente voltada para o envolvimento dos docentes e da instituição escolar em uma mesma dinâmica, no propósito de focalizar o aprendizado e desenvolvimento das crianças. Para tanto, seria necessário um movimento nas instituições de ensino para que houvesse uma cultura de colaboração entre os professores, em que se buscassem objetivos partilhados, em oposição à cultura individualista. Marcelo García (1999, p. 141) também aponta que a fluência na relação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional “requer uma gestão democrática e participativa, onde os professores possam tomar decisões em aspectos que possam ser relevantes para o desenvolvimento de projetos de aperfeiçoamento”.

Outra dimensão relacionada à concepção de desenvolvimento profissional é a de desenvolvimento como inovação curricular. O autor afirma que a concepção do papel do professor é de um “utilizador de propostas curriculares elaboradas por agentes externos à escola” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 142), o desenvolvimento profissional do professor acontecerá também em uma perspectiva meramente técnica, em um contexto de mobilização de saberes externos a si, que chegaram prontos para serem utilizados. Esse modelo de concepção de currículo e de visão do professor meramente como um técnico está focada na ausência de conhecimento e incapacidade do professor, o que conduz a formações continuadas nas quais se utiliza a prerrogativa da possibilidade de aquisição de novos conhecimentos, que são, muitas vezes, incoerentes com o contexto e as necessidades dos alunos e também das dos professores. É necessário, então, enxergar o professor como agente do desenvolvimento curricular, de modo que sejam possíveis as ligações com o desenvolvimento profissional que vê o professor como sujeito ativo, que elabora as propostas de trabalho em um contexto de mobilização dos saberes associados à prática (MARCELO GARCÍA, 1999). Assim, as formações continuadas têm o professor como participante protagonista.

Outra dimensão do desenvolvimento profissional se refere às práticas de ensino dos professores. Marcelo García (1999, p. 143) afirma que por muito tempo era comum que a formação de professores focalizasse apenas os modos de ensinar em sala de aula, de modo que fossem trabalhadas estratégias para que os professores tivessem maior domínio dos conteúdos e das classes. Essa concepção também enquadra os professores a funções meramente técnicas. Para romper com essa concepção, o autor afirma a importância de se analisarem questões que não sejam tão evidentes nos processos de ensino, a partir da interação entre professores e alunos. Além disso, a “substituição da ideia de ensino como ciência aplicada pela de ensino como atividade prática e deliberativa” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 144) pode proporcionar a compreensão do desenvolvimento profissional como a reflexão dos professores sobre sua própria prática, no conjunto de estratégias para proporcionar os conhecimentos práticos dos professores, de modo que estes possam aprender com suas vivências.

Por último, Marcelo García (1999, p. 145) sintetiza o desenvolvimento profissional analisando “o próprio professor como pessoa, como profissional, como sujeito que aprende”. Essa análise se refere à compreensão da dimensão

profissional do docente, que embora esteja completamente relacionada ao lugar e ao ambiente em que desenvolve o seu trabalho, está ligada às concepções de profissionalidade do ensino. O autor afirma que algumas caracterizações do ensino limitam a ação conjunta dos professores, principalmente por definirem as salas de aula como territórios particulares. Marcelo García (1999) aponta alguns aspectos que prejudicam o desenvolvimento profissional dos docentes:

[...] uma *burocratização*, *proletarização* e *intensificação* do trabalho dos professores, que leva a um aumento do controle, uma diminuição da autonomia e capacidade de tomar decisões, um aumento significativo de tarefas a realizar ao mesmo tempo e com escassos incentivos ao longo de sua carreira docente [...] Predomina a cultura do individualismo, juntamente com a balcanização, por ocasião a uma cultura de colaboração. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 145, grifo do autor).

Nessa configuração, o desenvolvimento profissional dos professores estaria relacionado à melhora das suas condições de trabalho, de modo que se amplie a autonomia dos professores para que se organizem tanto no desenvolvimento de ações individuais, com base na sua vivência pessoal de trabalho, quanto de ações coletivas, a partir de constatações do grupo de trabalhadores docentes.

A partir dessas relações entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e do professor, percebemos que as ações que promovem a formação cotidiana dos professores, em uma lógica de desenvolvimento, que nem sempre linear, está focalizada no aprendizado contínuo dos profissionais, não incidem apenas sobre a instituição ou apenas sobre os professores. Nas relações estabelecidas com a escola, as condições de trabalho e os modos de gestão são importantes focos de análise sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores. Do mesmo modo, os currículos e parâmetros para o ensino, relacionados à como o professor é visto – técnico ou ativo, transmissor de saberes ou dinâmico reprodutor e construtor de conhecimento – podem proporcionar inovações ou limitações na dinâmica de ensino e aprendizado.

Nessa compreensão, consideramos que a constituição do início da carreira docente se relaciona diretamente ao desenvolvimento profissional em um processo dialógico – a carreira se constitui ao passo que ocorre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento profissional constitui a carreira. Já que, por hora, nossas opções teórico-metodológicas focalizam a abordagem às professoras e ainda não aos gestores das instituições e órgãos externos, cabe a nós a análise

cuidadosa sobre como as professoras compreendem as ações que competem às instituições para a promoção do seu desenvolvimento profissional e seus próprios modos de se fazerem professoras e se desenvolverem.

O cotidiano da docência, que associa saberes para o desenvolvimento profissional acontece em um determinado espaço e, no caso desta pesquisa, este local é a instituição de EI em que atua o docente iniciante. Como já indicamos no capítulo de contextualização, a EI se diferencia das outras etapas da Educação Básica por vários fatores. Entre eles, por receber crianças pequenas, que precisam de cuidado e atenção específicos quanto à higiene e amparo ao seu desenvolvimento/integridade físico; também a estreita relação com as famílias, por se tratar de crianças que estão em uma importante fase de desenvolvimento psicológico, emocional e físico e, nesse sentido, dependem dos adultos a sua volta (família e trabalhadores docentes); e também pela organização dos conteúdos desenvolvidos nas atividades, que não se separam por disciplinas, mas por temáticas associadas, desenvolvidas por meio de atividades dinâmicas, na organização de práticas pedagógicas que têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, integrando vivências que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças pequenas (BRASIL, 2009c).

Oliveira-Formosinho (2002) afirma que o desenvolvimento profissional é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir, agir. Nessa compreensão, o papel das professoras de EI, que envolve uma “abrangência de tarefas e uma rede de interações alargadas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.61), produz um movimento de integrar saberes, integrar funções, vivenciar interações em um processo vibrante de procura de saberes e de renovação das disposições para aprender, sentir, fazer. A autora afirma que os direitos de cidadania das crianças desafiam a sociedade e os sistemas educativos a criarem sistemas de apoios e acompanhamento do desenvolvimento profissional das educadoras de crianças pequenas, bem como das organizações nas quais exercem a profissão. A autora apresenta o desenvolvimento profissional de professoras de EI como um processo que se projeta da sala de EI para os contextos comunitários e para o mundo, integrando saberes e afetos, educação e cuidados. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 42).

Partindo, portando, destes princípios estruturantes da pesquisa, indicamos o percurso metodológico que proporcionou o desenvolvimento da pesquisa e a análise

de dados com base nesses princípios. Indicamos a seguir as opções metodológicas e os princípios bakhtinianos que orientaram a produção dos dados. Também indicamos os princípios éticos que balizaram a abordagem aos sujeitos e o tratamento dos dados. Encerramos o capítulo com uma apresentação breve das professoras iniciantes participantes desta pesquisa e a descrição das condições de produção dos dados.

4.2 O percurso metodológico

A pesquisa realizada se caracteriza como um estudo de natureza qualitativa exploratória, que na perspectiva de Bogdan e Biklen (2010), é o melhor tipo de pesquisa de campo na área da educação quando o pesquisador pretende se aprofundar na descrição dos dados e se tornar sujeito ativo na pesquisa. Assim, o contato com as professoras iniciantes se desenvolveu em um movimento de produção/construção dos dados da pesquisa. Essa produção foi se configurando desde a elaboração do projeto, perpassando as ideias constituídas no contato com os princípios teórico-metodológicos, as contribuições da banca de qualificação e, finalmente, o contato com as professoras iniciantes e as condições de realização da pesquisa.

A abordagem metodológica está fundamentada no diálogo entre pesquisadora e professoras, apoiado no conceito bakhtiniano de exotopia. Partimos deste princípio que estabelece o exercício do excedente de visão, aplicado na relação *entre eu e o outro*, permitindo a análise do outro, mantendo sua autenticidade.

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p.45).

Bakhtin (2003) afirma que quando estamos diante do *outro* e ouvimos algo que este fala relativo a uma vivência qualquer, precisamos reconhecer a autenticidade desta fala e, de alguma maneira, nos colocarmos no lugar do outro, na tentativa de imaginar como seria aquela vivência. O autor afirma que “meu ato estético consiste em vivenciá-lo e proporcionar-lhe o acabamento [...] devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive” (BAKHTIN, 2003, p. 45). Este

esforço gera um produto que reúne as composições de mim mesmo – minha cultura, meus conhecimentos – e a análise que faço da vivência do outro. Geraldi (2013) afirma que essa relação de exotopia, em que há o exercício do excedente de visão, releva que ambos os envolvidos estão incompletos. Nesse sentido, “só temos uma forma de relação que possa preencher o vazio: a aproximação dialógica é a forma de encontrar completudes provisórias” (GERALDI, 2013, p.18). É nessa compreensão que nos aproximamos dos sujeitos da pesquisa, com o objetivo de produzir excedentes de visão sobre como eles veem sua iniciação à carreira. Esse movimento compreende que o produto dessa relação é dialógico, já que o quê os sujeitos comunicam me afeta, me altera, me faz refletir a partir da associação dos estudos com suas vivências e assim constitui respostas às minhas perguntas, novos questionamentos e aprendizados.

Com base nesse princípio, tínhamos o desafio de selecionar o grupo de docentes iniciantes com o qual estabeleceríamos os diálogos para produção dos dados. Em uma escolha reconhecidamente arriscada, optamos por eleger professores iniciantes que já conhecíamos: colegas do tempo de graduação no curso de pedagogia da UFES que concluíram a graduação junto com a pesquisadora no final do ano de 2011 e estavam, no período da produção de dados, no segundo ano de carreira na EI. Esta escolha partiu da ideia de que a pesquisa sendo realizada com sujeitos com quem já temos vivências e histórias constituídas, permitiria que as questões fossem discutidas por estes profissionais com a pesquisadora de maneira mais aberta e aprofundada. Com vivências de formação inicial em um mesmo contexto, entendemos que havia a possibilidade de diálogos mais produtivos, pois estes se iniciaram outrora nos estágios curriculares, nas reflexões sobre os princípios teóricos da EI e nos trabalhos realizados em grupo. Esta escolha se inspira na experiência de Anjos (2006), que, para obtenção de sua pesquisa, realizou entrevistas individuais com colegas do tempo da graduação e outros sujeitos, desconhecidos, selecionados por outros meios. Anjos (2006) afirma que o fato de conhecer um grupo de professoras entrevistadas gerou diferentes condições de produção de dados, nas quais a autora observa uma maior fluidez nas conversas com as professoras que ela conhecia do que com as outras. A autora afirma que partiu do princípio de Bourdieu (1999) que afirma a importância do pesquisador ter um mínimo de conhecimento prévio dos sujeitos entrevistados, seja de seu contexto social ou das relações que perpassam esse contexto.

Assumimos, pois, o desafio de pesquisar o *familiar* com base na perspectiva de Amorim (2001) sobre a relação de alteridade que se estabelece entre pesquisador e sujeitos pesquisados quando estes fazem parte de um mesmo contexto. A autora afirma que o pesquisador que se propõe a analisar as vivências daquele que lhe é familiar estabelece com este “uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber” (AMORIM, 2001, p. 31). As condições da pesquisa situam a relação *familiar* em uma nova dimensão, permeada pelos princípios teórico-metodológicos que direcionam uma pesquisa acadêmica, não mais pelo coleguismo de outrora.

Nesse processo, intencionamos previamente a realização de entrevistas individuais e coletivas como procedimentos metodológicos para produção de dados. Para o reconhecimento da viabilidade desses métodos, fizemos contato com a turma do tempo da graduação para verificarmos a disponibilidade dos possíveis participantes e, assim, o quantitativo de professores. Este contato inicial foi realizado com todos os formandos da turma de 2011/2 do curso de pedagogia (matutino) da UFES. Via correio eletrônico, enviamos um questionário (APÊNDICE C) através do qual procuramos identificar em que áreas os profissionais atuaram no primeiro ano depois de formados e atuariam no segundo ano. Dos 31 profissionais abordados, doze nos responderam, e, destes, seis professoras informaram que entrariam em seu segundo ano consecutivo de atuação como professoras de EI.

Neste primeiro contato, tivemos um retorno muito positivo dessas seis professoras, que se dispuseram prontamente a participar da pesquisa, no prosseguimento às conversas sobre suas primeiras vivências como profissionais na EI. Com base nesse retorno e no dinamismo das conversas entre colegas que desde o período da graduação compartilhavam seus medos e expectativas quanto à inserção na carreira, definimos este grupo de professoras como sujeitos da nossa pesquisa, na expectativa de uma aproximação produtiva para as reflexões das práticas profissionais, nas dimensões elencadas nos objetivos desta pesquisa e demais questões que emergiram no seu desenvolvimento.

Definimos, assim, a realização de três procedimentos para a produção dos dados: aplicação de questionário sobre o perfil das professoras, entrevistas

individuais e entrevistas coletivas¹⁰. Detalhamos, a seguir, o embasamento teórico-metodológico que fundamenta nossas escolhas.

Primeiramente, enviamos via correio eletrônico um questionário, elaborado na plataforma *Google Drive*¹¹ (APÊNDICE D), através do qual buscávamos obter algumas informações sobre a vida das professoras. As questões aplicadas buscavam delinear *perfil* das professoras. Foi identificado o contexto social por meio da indagação sobre a vida escolar e profissão dos pais/cônjuges, os tipos de instituições escolares nas quais as professoras estudaram, se estiveram ou não na EI quando crianças etc. Ainda, o questionário buscou obter informações sobre os vínculos de emprego das professoras no primeiro e segundo ano de atuação profissional, para compreendermos as condições profissionais sob as quais as docentes iniciaram a carreira, pautar tanto as discussões nas entrevistas individuais e coletivas quanto à análise dos dados produzidos pelas mesmas.

O recurso do questionário se justifica pela necessidade de contextualizarmos a vida das professoras nos estudos realizados. Bakhtin (2003) afirma que a pesquisa nas ciências humanas, que tem como *objetos* de estudos sujeitos ativos, ou seja, *não-objetos*, precisa levar em conta a complexidade dos sujeitos plurais situados no mundo dentro de contextos de vida. Nossa pesquisa busca compreender o início da carreira das professoras iniciantes, mas este início é apenas um recorte relatado por elas de uma vida inteira – complexa, cheia de outros contextos (familiar, social, econômico) que a compõe, com histórias de vida e realidades que diferenciam um sujeito do outro. Compreendemos também que o contexto de vida das professoras pode ter sido crucial para a sua escolha pela profissão docente na dinâmica de encaminhamento profissional a partir do capital social e cultural familiar (VALLE, 2006). Valle (2006) afirma que o momento histórico e o ambiente sociocultural no qual a pessoa está situada – que são definidos por elementos de ordem econômica, política e educacional – “pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional” (VALLE, 2006, p. 179). A autora indica que a escolha da profissão está ligada tanto à posição social dos pais, que tem

¹⁰ Optamos pela realização de entrevistas coletivas e não grupo focal devido à quantidade de sujeitos envolvidos na produção de dados, que, de acordo com Gatti (2005) deve contar com a participação de seis a 10 pessoas. Como veremos adiante, dadas as condições para efetivação dos encontros, foram realizadas duas entrevistas coletivas, contando com a participação de três professoras de cada grupo.

¹¹ Plataforma de uso gratuito para elaboração e organização de documentos e questionários.

relação com a atividade que exercem, quanto à sua “posição sociocultural ou aos seus níveis de escolarização” (VALLE, 2006, p. 180). Essas condições dos pais levam à delimitação do caminho da escolarização dos filhos ou à projeção da continuidade dos estudos “determinando assim as fronteiras de suas ambições profissionais” (VALLE, 2006, p. 180).

Circunscrita ao leque de possibilidades abertas pela família e decorrente de múltiplas articulações entre a vida familiar e a vida profissional, a escolha da carreira docente – que exige um longo tempo de preparação – depende muito estreitamente do capital escolar e cultural (nos termos formulados por Bourdieu) que o jovem estudante porta (VALLE, 2006, p. 180).

Nessa compreensão, para estabelecermos diálogos com as professoras e analisar estes diálogos era necessário que conhecêssemos um pouco de seus contextos de vida.

Como prosseguimento dos procedimentos metodológicos para produção dos dados da pesquisa realizamos entrevistas semiestruturadas individuais (APÊNDICE E) e coletivas (APÊNDICE F). Estes procedimentos possibilitam os encontros que priorizam o diálogo e a interação. O objetivo não era encontrar dados prontos ou verdades formatadas, mas produzir os dados em reflexão com e a partir dos sujeitos entrevistados. A referência para a escolha desses procedimentos baseia-se na concepção bakhtiniana de que a *ideia* que o sujeito tem de si se institui através do olhar e da palavra do outro. Bakhtin (2003) nos orienta a pensar que a ênfase está no lugar ocupado pelo olhar e pela palavra do outro, na constituição do sentido que vamos agregando à vivência de estar no mundo. Assim, as minhas ideias e sentidos por mim mesma não são soberanos, pois meus sentidos significam sentido para o outro, e, por meio do outro, novos sentidos para mim mesma. Tudo que instituímos para nós, o fazemos por causa da relação com o outro. Portanto, é nos apoiando no olhar do outro que nos comunicamos com nosso interior. É a partir dessa compreensão que pensamos o campo de pesquisa na dinâmica de interação com o outro. A abordagem às professoras e o modo de nos colocarmos em diálogo pretendiam trazer as significações sobre as vivências em curso, considerando também nossa implicação na pesquisa, nosso movimento de apresentação diante das professoras.

O conceito de exotopia de Bakhtin (2003), como já indicamos, fica compreendida a existência de uma consciência fora de outra, no sentido de que uma consciência vê a outra como um todo, ao passo que ela mesma não pode fazer isso

consigo. Nesse sentido, aproximando o conceito de exotopia para pensar o dialogismo, Bakhtin (2003) afirma que do mesmo modo que a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar.

Com base nessas compreensões, seguimos nos apontamentos de Sant'anna, Daher e Rocha (2004, p. 17), que indicam que a opção de entrevista como procedimento de pesquisa “representa, acima de tudo, uma opção política que fazemos diante do perfil de pesquisador que pretendemos construir” e, também, como pretendemos lidar com a constituição dos sujeitos na relação com o outro (alteridade). Os autores afirmam, assim, ancorados no conceito bakhtiniano de *exotopia* que “é preciso situar o olhar do outro e devolver-lhe um ponto de vista (o do pesquisador) sobre o referido olhar” (SANT'ANNA, DAHER E ROCHA, 2004, p. 17).

Freitas (2003) afirma que, ao pensarmos o procedimento de entrevistas a partir dessa compreensão de exotopia e excedente de visão, poderemos estabelecer relações de sentido entre os enunciados na comunicação verbal, vivenciando uma vivência dialógica.

[...] por conseguinte, a entrevista se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa *com* os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, partilhadas com as outras pessoas do seu ambiente. Assim, pesquisadora e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão (FREITAS, 2003, p. 36).

É nesse contexto que optamos também pela realização de entrevistas coletivas, pois, de acordo com Kramer (2003b), há nesses encontros em grupo a possibilidade de todos os atores envolvidos no processo (entrevistados e pesquisadores) aprenderem com a diversidade e com o outro, com o que dizem e com o que escutam. A autora afirma que nessas situações “o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de ideias divergentes ocorrem com intensidade muito maior, na medida em que os professores podem falar e também escutar uns aos outros” (KRAMER, 2003b, p. 64). Também diminui a influência da posição hierárquica do pesquisador, já que ele não detém a fala, mas compartilha com os demais sujeitos a oportunidade de perguntarem e/ou comentarem sobre os dizeres dos demais envolvidos. A autora afirma a potencialidade desses encontros, já que “os problemas são apresentados com suavidade e tensão, o conhecimento é compartilhado e confrontado, a diversidade é percebida face a face” (KRAMER,

2003b, p.64). Nesse movimento, vemos que nas diferentes dinâmicas entre entrevistas individuais e coletivas, são oferecidas excelentes condições para a produção de discursos que favorecem os pontos de vista de cada um, possibilitando, inclusive, que as professoras entrevistadas reelaborem os discursos já efetuados nas entrevistas individuais e, assim, se façam melhor compreendidas (ou mesmo queiram reiterar o já dito por meio de uma nova compreensão, dada no momento do diálogo em grupo). Kramer (2003b, p. 65) fala de pesquisas no contexto da EI e afirma que essa metodologia favorece a reflexão dos profissionais envolvidos:

Nas entrevistas coletivas, a situação dialógica é enriquecida, as análises são mais profundas e substanciais e, acima de tudo, a perplexidade é expressa: os professores que possuem diversas e opostas condições de trabalho e políticas públicas de infância mais ou menos favoráveis precisam lidar com essa diversidade e encarar as falhas, os fracassos e a precariedade dos outros e, conseqüentemente, precisam se deparar com a sua própria fragilidade.

Esse movimento de opções metodológicas marcadas pelo objetivo de escuta atenta às professoras iniciantes, de modo que pudéssemos compreender como se constitui o início da carreira docente na EI, é constituído com base em princípios éticos que amparam a realização da pesquisa. Trazemos como fechamento deste tópico a descrição de alguns procedimentos realizados nesse sentido.

4.2.1 Princípios éticos

Reconhecemos que o debate filosófico sobre a ética na pesquisa educacional carrega questões que precisam ser esquadrihados, pois requerem análises sobre o papel do pesquisador diante dos assuntos e sujeitos pesquisados e buscam zelar pela qualidade das pesquisas realizadas, mas, sobretudo, pela valorização da alteridade e da dignidade da pessoa humana (SEVERINO, 2014). Nessa compreensão, os procedimentos para produção de dados desta pesquisa foram realizados com base em princípios éticos que compreendem a necessidade da garantia da proteção das professoras entrevistadas e o respeito a cada uma delas (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

Como primeira medida, submetemos nosso projeto de pesquisa (depois da banca de qualificação) ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFES, por meio da Plataforma Brasil. A partir de então, iniciamos os procedimentos de produção de dados. Com o objetivo de detalharmos os procedimentos e, ainda, obter a autorização para a realização das entrevistas às professoras, buscamos

consentimento por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE G), pelo qual as professoras confirmaram a participação voluntária, autorizaram a gravação do áudio das entrevistas e a transcrição e utilização das informações na pesquisa. Como as entrevistas individuais foram realizadas no local de trabalho das professoras (exceto uma), no caso das professoras que atuam nas redes públicas de ensino, também buscamos consentimento com um TCLE (APÊNDICE H) aos coordenadores da EI dos municípios, pelo qual os coordenadores autorizaram a realização das entrevistas dentro das instituições. Conferimos ainda consentimento com um TCLE (APÊNDICE I) para os gestores das instituições (públicas ou privadas), para que autorizassem a realização da entrevista nas instalações das instituições nos horários vagos das professoras (ou em horários de planejamento ou pré/pós-expediente).

Para as transcrições das entrevistas e referência às professoras, indagamos cada professora sobre o processo de proteção aos sujeitos participantes, a partir de um princípio de respeito à visão do outro sobre sua voz e as produções de sentido. Optamos por utilizar nomes fictícios, escolhidos pelas próprias professoras, especialmente, em função de uma delas manifestar de antemão o desejo de não ser identificada pelo seu nome real.

Finalmente, indicamos que o processo de descrição e análise dos dados prioriza responder a pergunta norteadora do nosso estudo – como se constitui o início da carreira docente na EI? – e, assim sendo, não focaliza aspectos essencialmente particulares das vidas das professoras, por mais que alguns destes tenham ficado evidentes nas entrevistas. Os aspectos pessoais do perfil das professoras serão tratados em conjuntos com os grupos temáticos, organizados para a apresentação e análise dos dados. Reconhecemos, afinal, que uma pesquisa não trata de dados prontos e acabados, o que significa que os dados produzidos e analisados nesta pesquisa podem se referir a realidades transitórias e mutáveis. Nesse sentido, reconhecemos que as professoras entrevistadas neste estudo não estão, semelhante à pesquisa, “prontas” ou “acabadas” dentro dos contextos vivenciados no segundo ano de atuação profissional, mas constituem os modos de ser que estão em desenvolvimento.

Com base nesses princípios apresentamos o último tópico deste capítulo, que contém a descrição das condições em que foram realizadas as entrevistas individuais e coletivas.

4.2.2 A realização das entrevistas

Assim como alerta Anjos (2006), as condições em que a pesquisa acontece são cruciais para a produção dos dados. Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de tentarmos estabelecer limites entre o coleguismo e o profissionalismo, entre o desejo de compartilhamento de vivências em um grupo de amigas e o rigor de uma pesquisa acadêmica. No reconhecimento da integralidade das personalidades das professoras e pesquisadora envolvidas, não intencionamos forçar um estranhamento ou uma ação de “fingir que não nos conhecíamos”, mas apontamos junto às professoras a necessidade de formalidade nas entrevistas. Por mais que tivéssemos a intenção de estabelecer um contato dinâmico, para que as professoras sentissem liberdade de expor suas vivências, foi indicado a cada uma e ao coletivo a importância da pesquisa e do rigor na produção de dados. Nesse propósito, optamos pela realização das entrevistas individuais nas instituições em que as docentes atuavam, e as entrevistas coletivas foram realizadas na UFES, em uma sala do centro de Educação, onde pesquisadora e entrevistadas realizaram sua graduação. Apenas a entrevista individual com uma das professoras não pode ser realizada no Centro de EI onde ela atuava, como veremos a seguir.

A realização das entrevistas individuais nos centros de EI favoreceu a formalidade do encontro, permitiu que a pesquisadora se aproximasse ao contexto do qual as professoras falavam e, principalmente, enriqueceu a produção de dados devido às intercorrências dos momentos das entrevistas: troca de sala devido ao *barulho* que as crianças faziam no corredor ou devido à necessidade da sala ser ocupada por algum grupo de crianças, interrupção por parte de algum gestor que necessitava do apoio da professora entrevistada, análise que as professoras faziam de situações que tinham acontecido minutos antes da pesquisadora chegar etc. Tivemos que lidar com essas interferências de modo que a entrevista pudesse chegar ao fim. O fato é que essas condições (mesmo as que interrompiam alguma pergunta ou resposta) contribuíram para a melhor compreensão por parte da pesquisadora do contexto habitado pelas professoras.

Já a realização das entrevistas coletivas na Universidade, favoreceu o despertar de certas lembranças e sentimentos das professoras, ao adentrarem novamente o lugar onde cursaram a graduação. Algumas estavam voltando ali pela primeira vez. Para outras foi natural, já que prosseguiram da graduação para o

mestrado imediatamente. Essas condições também foram importantes para a realização das entrevistas coletivas, pois as fizeram lembrar as expectativas do tempo de graduação, dos planos que faziam para o início de carreira e as vivências compartilhadas com o mesmo grupo de professoras que estavam presentes nas entrevistas.

Descreveremos a seguir como foi cada entrevista individual e as entrevistas coletivas, para conhecermos as condições em que se deram os diálogos que serão explorados no próximo capítulo. Apresentaremos as professoras, as condições de realização das entrevistas e as especificidades de cada contexto, assim como as surpresas que essas vivências proporcionaram para a produção de dados. Ressaltamos que neste trecho voltaremos a utilizar os termos na primeira pessoa do singular, já que as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora sem acompanhamento pessoal de outro integrante do grupo de pesquisa.

A primeira entrevista realizada foi com a professora Amanda. Quando entrei em contato com as professoras iniciantes, antes do início do ano letivo de 2013, a professora Amanda informou que havia atuado como professora em uma instituição de EI privada no primeiro ano e que permaneceria nesta instituição no ano de 2013. Entretanto, essa professora foi aprovada em um concurso para uma rede municipal de ensino, para o cargo de professora de Ensino Fundamental. Por um tempo ela manteve os dois trabalhos (na instituição privada como professora de EI e na pública como professora de EF), mas depois ela passou a atuar nos dois horários em instituições públicas de Ensino Fundamental (em um período como efetiva e em outro como designação temporária). Quando Amanda informou essa intercorrência, pensei primeiramente em abrir mão de realizar as entrevistas com ela, já que era condição estar atuando na EI no segundo ano consecutivo depois de formada. Mas ao conhecer as condições em que se deu a mudança da EI para o Ensino Fundamental, optei pela permanência da professora no grupo. O contato com ela poderia informar principalmente as condições de escolha/opção pelo Ensino Fundamental em detrimento da EI no concurso (já que o concurso ofereceu vagas para ambas as etapas) e também uma vivência de “recomeço”, já que a professora Amanda nunca havia atuado em Ensino Fundamental (como profissional nem como estagiária). Nesse sentido, readaptei o roteiro de entrevistas incluindo essas questões para discussão. Assim, fui ao encontro da professora Amanda em uma

instituição pública de Ensino Fundamental, na qual ela atua no turno vespertino, com uma turma de 2º ano.

Fui recebida pela pedagoga da instituição, que logo me levou à sala da professora Amanda. Depois, retornamos à sala da pedagoga, onde foi realizada a entrevista. Este dia estava bastante conturbado para os gestores e docentes, por causa da ausência de vários professores. Por isso, a professora Amanda foi solicitada diversas vezes a ir assumir uma turma que estava sem professor. Nesses momentos (aconteceu de três a quatro vezes) ela pedia para a pedagoga ou coordenadora assumirem a turma em seu lugar. Por mais que a entrevista tivesse sido marcada com antecedência, as condições daquele dia geraram essa demanda e a solicitação de que a entrevista terminasse logo ou continuasse em outra ocasião. Durante todo o tempo eu informei à professora Amanda sobre a minha disponibilidade em voltar depois para continuar. Mas ela afirmava que havia outras maneiras de resolver, que não seria necessário que ela saísse. Apenas quando terminou o horário de planejamento, que coincidiu com os momentos finais da entrevista, a professora Amanda voltou para a sala de aula.

Nesse contexto, a entrevista com a professora Amanda foi realizada e superou os nossos receios quanto à relação professora e pesquisadora dispersarem o foco do estudo, já que o tempo todo a professora se mostrou interessada em falar sobre suas vivências, demonstrando interesse em colaborar com a exploração do tema pesquisado.

A segunda entrevista foi realizada com a professora Jurema. Ela estava atuando em uma instituição pública de EI com crianças do Grupo 5 (que tem cinco anos de idade). A professora Jurema estava em seu segundo ano de carreira, mas no primeiro como professora efetiva de uma rede pública de educação (no primeiro ano ela atuou em uma instituição privada). A diretora me recebeu, me apresentou o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e me levou até a professora Jurema, com quem eu conversaria. A entrevista foi realizada depois da saída das crianças, em um horário destinado ao estudo em grupo dos professores. Realizamos a conversa na sala ao lado da sala aula utilizada pela professora Jurema, para que a sala “dela” pudesse ser limpa para receber as crianças do próximo turno. A entrevista foi realizada sem grandes intercorrências.

A surpresa da entrevista com a professora Jurema foi o fato de ela ter indicado que a maior parte dos profissionais que atuam na instituição estava também

em início de carreira. Além das professoras, o pedagogo, que apesar de ter muitos anos de carreira como professor, estava atuando pela primeira vez em um cargo de gestão. Também a diretora estava atuando pela primeira vez nessa função. Além disso, a instituição havia sido inaugurada naquele ano. Então, me deparei com um contexto *novo*: instituição nova, trabalhadores docentes em suas primeiras vivências naquele contexto e várias crianças – de idades variadas – que estavam frequentando a EI pela primeira vez na vida, já que a instituição inaugurada no bairro trazia consigo também a existência de um Centro de EI próximo de casa.

A terceira professora entrevistada foi a Júlia, que atua na mesma rede de ensino público que a professora Jurema. No primeiro ano a professora Júlia atuou como professora e pedagoga em uma instituição privada de EI e neste segundo ano, após ser aprovada em um concurso público, passou a atuar em um turno como professora de EI de um grupo com crianças de cinco anos e no outro turno ela passou a atuar na mesma rede de ensino, mas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Fui recebida no CMEI pela própria professora Júlia. Fui apresentada à pedagoga e logo fomos para a sala da professora Júlia (as crianças estavam nas atividades de Educação Física, no pátio). Depois de um tempo decorrido do início da entrevista, fomos para a sala da pedagoga, pois as crianças retornaram para sua sala para as atividades com a professora de artes. Estar na sala da pedagoga gerou alguns desconfortos para a professora Júlia, pois a pedagoga precisou entrar na sala algumas vezes e a Júlia precisava disfarçar algo que estava dizendo sobre a gestão da instituição. Mas assim que a pedagoga saía, a professora explicava o que realmente queria dizer. Vivenciar este momento de tensão me levou a refletir sobre prosseguir ou não com a entrevista naquele ambiente. Mas como a professora Júlia demonstrou que estava disposta a prosseguir seus dizeres, optamos por ir até o fim da entrevista.

A quarta entrevista foi realizada com a professora Karen, que trabalha com crianças de três anos em uma instituição particular. Esta foi a única entrevista realizada em uma instituição privada. As gestoras/proprietárias da instituição autorizaram a realização da entrevista no momento anterior à chegada das crianças. A conversa foi feita em uma sala de vídeo. Não tivemos intercorrências e interrupções nessa entrevista. Como as outras professoras, a Karen estava muito disposta a falar sobre suas vivências como professora. Ela foi bastante detalhista, me mostrou alguns materiais e explicou com detalhes a rotina na instituição privada.

O que foi muito proveitoso, pois a professora Karen não pode participar das entrevistas coletivas por motivos pessoais.

Realizei a quinta entrevista com a professora Helena. Cheguei ao CMEI de outro município e procurei a professora Helena, que estava na sala de informática com crianças do Grupo 5, com as quais trabalha. Ela me levou à sala dela e as crianças continuaram com a professora de informática e, depois, com o de educação física. Fizemos a entrevista na sala do Grupo 5 e fomos interrompidas poucas vezes, por outros professores que vinham tirar dúvidas sobre a rotina daquela manhã. A professora Helena está atuando pelo segundo ano consecutivo como professora efetiva na rede de ensino do município. Ela chegou ao cargo por meio de concurso ainda no período da graduação e o assumiu imediatamente após a colação de grau. Antes disso, ela já era efetiva do município no cargo de berçarista, que exigia apenas formação em nível médio. A professora Helena atua, então, desde antes de concluir a graduação, em instituições de EI, mas em cargos diferentes. Como professora, ela atuou em instituições diferentes no primeiro e segundo ano. Um dos pontos mais ressaltados na entrevista com a professora Helena foi a diferença das funções e das relações estabelecidas quando era berçarista e depois, como professora.

A última entrevista realizada foi com a professora Sara. Ela optou pela realização da entrevista fora da instituição privada em que trabalhava porque a relação com uma das diretoras da instituição estava abalada e ela estava prestes a pedir demissão. Assim, nos encontramos em uma cafeteria, logo depois do término do expediente na instituição. Sara trabalhava nesta instituição desde que fazia graduação, como estagiária (fazendo estágio não curricular). Assim que concluiu a graduação, foi convidada a assumir uma turma como professora. No segundo ano de atuação, a professora Sara assumiu uma turma com crianças de idades entre três e quatro anos. Essas crianças formam um grupo diferenciado, pois integram a turma de período integral. Assim, as atividades realizadas no período da manhã, com a professora Sara, são diferentes das atividades realizadas com as professoras da tarde. A descrição das rotinas dessa instituição privada contribuiu para a compreensão das grandes diferenças nas concepções pedagógicas entre estas e as da rede de ensino público.

Com a conclusão das entrevistas individuais, realizamos as transcrições e levantamos algumas questões a serem exploradas nas entrevistas coletivas. Então,

tentamos várias vezes marcar um único encontro com as seis professoras, mas não foi possível devido a conflitos de agenda das professoras. No dia que seria possível reunir as cinco professoras que iriam participar das entrevistas coletivas, as professoras Júlia e Jurema tiveram imprevistos para chegar ao local. Assim, realizamos um primeiro encontro com as professoras Helena, Sara e Amanda. No decorrer dessa entrevista, percebemos o quanto alguns relatos foram despertados pela escuta das vivências das outras professoras. Pude, assim, ouvir alguns relatos que não foram ditos nas entrevistas individuais. Algumas opiniões e posturas, também, foram endossadas diante dos dizeres das outras professoras.

Depois desse primeiro encontro, marcamos uma segunda reunião com as professoras Júlia e Jurema e convidamos as demais professoras, que já haviam participado da primeira, para estarem presentes também nessa segunda entrevista. A professora Sara, então, esteve novamente presente e relatou que nesse dia ela pode falar com ainda mais liberdade sobre suas vivências, ao escutar os relatos das professoras Júlia e Jurema.

Com a conclusão das entrevistas, partimos para as transcrições e para as análises imediatas dos dados, pois os longos e trabalhosos processos de transcrição nos levavam a reflexões importantes relacionadas às questões da pesquisa. Nesse momento, percebi que conhecer as professoras entrevistadas colaborou com o acesso a elas e às instituições e ainda com a fluidez da conversa. Mas o fato de haver passado alguns anos desde a formatura da turma e também o fato de a pesquisadora não ter mantido o contato com essas professoras, desde o término da graduação, favoreceu um *estranhamento* e o reconhecimento de um novo contexto, de novos acontecimentos e posições profissionais. Eram as mesmas pessoas, mas percebi que as vivências desse tempo de afastamento nos tornaram pessoas tão diferentes, que pudemos vislumbrar os novos horizontes vivenciados. Como pesquisadora, senti-me em um lugar privilegiado, conhecendo tão superficialmente algumas colegas e, pela vivência da pesquisa, tão profundamente suas vivências profissionais.

Expostos os princípios teóricos e metodológicos que orientam esta pesquisa e descritos os procedimentos realizados para a produção dos dados, avançamos para o capítulo de apresentação mais detalhada do perfil das professoras entrevistadas e análise dos dados produzidos, perquirindo compreensão de como se constitui o início da carreira na EI.

5 DIÁLOGOS COM PROFESSORAS INICIANTES NA EI

Este capítulo é destinado à apresentação e análise dos dados produzidos no diálogo com as professoras iniciantes na EI selecionadas para esta pesquisa. No objetivo de compreender como se constitui o início da carreira docentes das professoras, trazemos seus relatos e nossas análises das suas vivências profissionais. Com base na perspectiva bakhtiniana de reconhecimento da singularidade dos sujeitos (BAKHTIN, 2003), compreendemos que o lugar ocupado por cada um é lugar de acontecimentos e vivências, e, assim, analisamos as vivências das professoras procurando produzir sentido a partir do que comunicam. Este capítulo busca comunicar nosso excedente de visão (BAKHTIN, 2003) produzido no diálogo com as professoras sobre o que cada uma, em sua individualidade, e todas elas, pela recorrência de vivências, comunicam ao refletir sobre a iniciação à docência na EI.

Nosso objetivo inicial era sistematizar este capítulo com base na mesma estrutura das questões e objetivos de estudo. Entretanto, ainda na transcrição e depois na análise e organização dos dados, observamos que as informações que nós buscávamos apareciam ao longo dos diálogos. Muitas vezes durante as respostas e reflexões das professoras. Nesse sentido, este capítulo foi sistematizado buscando vislumbrar as questões e objetivos da pesquisa, mas organizamos as análises dos dados em grupos temáticos nos quais as informações se aproximam e dialogam. Trazemos o perfil das professoras – idade, estado civil, constituição familiar etc., no intuito de refletirmos sobre o significado da profissão docente no seu contexto social e familiar. Prosseguimos nas questões específicas da pesquisa com o tópico que dialoga sobre a inserção profissional na EI, indicando os processos de inserção (escolha/não-escolha da etapa de atuação, mudança de um ano para o outro etc.) e as dificuldades associadas em um mesmo sub tópico (já que muitas dificuldades indicadas pelas professoras se situam nas transições vividas entre uma instituição e outras ou entre uma rede de ensino e outra). Passamos para a análise sobre a constituição do aprendizado da docência e o enfrentamento das dificuldades, relacionando os seguintes aspectos: a associação da formação inicial com o início de carreira e a formação continuada como processo sucessivo de aprendizado da docência; as mobilizações para enfrentar as dificuldades e o saber fazer na EI.

Para dialogarmos sobre os dados produzidos, é pertinente fazermos algumas observações sobre determinados termos utilizados pelas professoras para se referirem à EI. Eles compõem um repertório próprio das outras etapas: escola, alunos, sala de aula, matéria etc. Apenas a professora Helena explica durante uma de seus dizeres (sem intervenção da pesquisadora sobre este aspecto) que estava utilizando o termo “aula” sabendo que este não é o termo mais adequado, mas por não saber o termo apropriado para EI. No decorrer dos diálogos, percebemos que as professoras entendem que existe uma diferença essencial (no sentido estrutural) entre a EI e Ensino Fundamental, principalmente ao afirmarem que acreditam que a EI não deve ser mera preparação para a próxima etapa da Educação Básica. A utilização desses termos tradicionalmente escolares para designar questões da EI, nos parece mais fruto de uma cultura escolar, presente na vida das professoras e nos seus cotidianos de trabalho - já que passaram a maior parte de suas vidas até então em escolas, convivem com professores que atuam em outras etapas, igualmente elas mesmas atuam em outras etapas – do que a intenção de marcar a EI como etapa escolar. Ainda assim, não podemos ignorar o fato de que a utilização de determinados termos para a referência dos sujeitos e da organização das práticas na EI marca campos de discussão e embates. De um lado, a concepção escolarizante da infância, que, de acordo com Nascimento (2013, p. 160) “recupera e fortalece a ideia de escola [...] privilegia a cultura escolar, [...] o ambiente destinado ao controle e disciplinamento das crianças pelos adultos, com o objetivo de preparar as crianças para a vida futura e [...] encobri-las sob o papel de aluno”. Do outro lado, as premissas que acompanham nossas concepções de EI, em que defendemos que “a educação das crianças pequenas tenha características próprias, fortalecidas por um trabalho responsável que envolve tanto os adultos quanto as próprias crianças na proposição de projetos e atividades significativas e contextualizadas” (NASCIMENTO, 2013, p. 160 e 161). Os dados produzidos indicam que as instituições privadas vêm advogando pela característica escolarizante da infância e, sendo assim, o fato da maioria das profissionais terem iniciado suas carreiras em instituições privadas pode ter contribuído com o modo de se referirem ao contexto da EI.

No prosseguimento das análises, exploramos os dados produzidos junto às professoras iniciantes, dialogando primeiramente sobre alguns aspectos dos seus contextos de vida.

5.1 A profissão docente na vida pessoal das professoras iniciantes

A inserção profissional é o desdobramento de uma escolha realizada na formação inicial, encaminhamento imediato após a escolha por determinada profissão. Esse processo de definição do projeto profissional envolve variados fatores “que se combinam de diferentes formas”, conforme indica Gatti et al (2009, p. 143). Os autores afirmam que o jovem organiza suas escolhas considerando as suas circunstâncias de vida:

É envolvido por aspectos situacionais, de sua formação e outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, *status* associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro (GATTI et al, 2009, p. 143 e 144).

Valle (2006) indica que entre os diversos fatores que influenciam e condicionam a escolha profissional, está também a origem social e familiar do indivíduo. Nessa compreensão, apresentamos o perfil pessoal das professoras sintetizado, indicando seu contexto social de origem e a mobilidade proporcionada pela escolha da profissão docente.

As seis professoras iniciantes têm idades aproximadas, entre 23 e 27 anos. Todas elas frequentaram a EI quando crianças, em instituições públicas. O ingresso se deu a partir dos três a cinco anos de idade. Quanto às outras etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) apenas a professora Jurema frequentou instituições privadas e a professora Sara alternou entre privadas e públicas. As demais frequentaram essas etapas em instituições públicas de ensino.

As professoras Karen e Amanda são casadas, não possuem filhos e moram com seus cônjuges; as outras quatro professoras - Jurema, Júlia, Helena e Sara - são solteiras; Sara mora sozinha, Jurema mora com o pai, Júlia mora com pai e mãe (tem irmãos casados) e Helena mora com pai, mãe e irmã. Considerando a origem social das professoras com base na escolaridade dos pais – a maioria possui ensino médio completo, nenhum possui graduação – podemos dizer que as professoras pertencem às camadas sociais em ascensão, sendo de origem modesta, vivenciando a transição entre as ocupações manuais exercidas pelos pais (vendedor, comerciante, costureira, diarista, funcionários públicos de nível médio) às profissões intelectuais, como a de docente, ocupada pelas professoras, assim como outras ocupadas por seus irmãos (todos os irmãos das professoras que possuem

idade acima da idade escolar estão cursando ou já concluíram cursos de graduação). Além disso, analisamos que a renda mensal adquirida pelas professoras a partir da profissão docente, representa grande parte da renda familiar, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 2 – Constituição da renda individual e familiar mensal

Professoras	Principal provedora de renda da sua casa?	Renda individual mensal aproximada	Renda familiar mensal aproximada
Amanda	Não	De 4 a 5 salários mínimos ¹²	De 9 a 10 salários mínimos
Karen	Não	De 1 a 2 salários mínimos	De 2 a 3 salários mínimos
Sara	Sim	De 3 a 4 salários mínimos	De 3 a 4 salários mínimos
Jurema	Não	De 2 a 3 salários mínimos	De 4 a 5 salários mínimos
Júlia	Não	De 4 a 5 salários mínimos	De 7 a 8 salários mínimos
Helena	Não	De 2 a 3 salários mínimos	De 5 a 6 salários mínimos

Fonte: Elaborado pela autora

A renda mensal das professoras varia entre uma e outra devido principalmente à ocupação de mais de um cargo como professora (conforme veremos no tópico a seguir sobre os processos de inserção profissional). O que podemos inferir a partir da observação desses dados é que a inserção das professoras na profissão docente representa um aumento significativo da renda familiar mensal. Esse aumento da renda familiar pode representar possibilidade de melhor estabilidade financeira e, também, de aquisição de bens de consumo. A professora Jurema afirma que depois que começou a trabalhar, pôde sustentar uma situação financeira complicada enfrentada por ela e seu pai. A professora Júlia afirma que com o trabalho em dois turnos (em cargos estatutários) ela passou a contribuir significativamente com as despesas da casa e, ao mesmo tempo, “realizar pequenos sonhos”, com investimento pessoal em bens de consumo (artigo de uso pessoal, troca de carro, plano para comprar apartamento próprio, planos para casamento etc.). Para a professora Sara, a profissão significou a possibilidade de sair de casa e “se bancar”, podendo, ao mesmo tempo, contribuir com o sustento da casa de sua família e de sua própria.

¹² Salário mínimo no período em que o questionário foi respondido (agosto de 2013): R\$ 678,00.

Além da renda proveniente da profissão docente representar parte significativa da renda familiar mensal, a docência também é vista pelas famílias das professoras como uma profissão importante. As professoras afirmam que ser professora representa, em suas famílias, motivo de orgulho.

Se eu penso na minha família, pai, mãe e irmão, cunhados e meu namorado, ser professora na minha família e ser um “guru”, meu pai olha para mim e pensa que eu faço mágica lá na escola. Meu pai e minha mãe encham a boca para falar, e eu fico até emocionada, quando eles encontram as pessoas e dizem “essa aí é minha filha, ela é professora, ela dá aula lá no [município em que atua]”. (Professora Júlia)

Para mim é um pouco parecido com Júlia, todo mundo tem muito orgulho. Minha avó tem sete netos [...] de todos esses só o meu primo e eu fizemos faculdade, ele fez Geografia e eu Pedagogia, nós dois somos professores, nós somos o orgulho de vovó [...]. Meu pai é a mesma coisa de Júlia, fala de mim com o maior orgulho, todo mundo tem o maior orgulho e falam que sou professora. E, assim, eu nunca tive muito incentivo porque no começo todo mundo pensava que eu era louca, só o meu primo que meu deu apoio [...] mas depois que me formei e fui trabalhar aí sim. Minha avó que sempre me apoiou, minha avó iria me apoiar em qualquer coisa. (Professora Jurema)

Lá na minha família, minha avó tem 10 filhos, então são muitos netos, eu tenho muitos primos, e eu sou a primeira que fez curso superior. E ainda entrei na UFES. Então isso representa muita coisa, ainda mais lá onde eu moro. Então meus pais sempre tiveram muito orgulho, sempre me incentivaram muito, foram muito participativos [...]. Para o meu pai é muito gratificante ter uma filha que se formou, ele fala “nossa, estou com minha segunda filha se formando, na UFES ainda”. E minha mãe também. Acho que quando eu passei no vestibular minha mãe ficou mais feliz que eu [...]. (Professora Helena)

A minha mãe também não tem formação, está fazendo supletivo agora para concluir o Ensino Médio. E ela também tem muito orgulho de eu ser professora. Nossa, pra ela é assim como se fosse a profissão mais importante de todas, ela sente muito orgulho. Pra ela ser professora é tudo de bom. Meu pai que quando eu falei que ia fazer pedagogia, ele ficou muito bravo comigo, porque eu fiz Ensino Médio no CEFETES¹³, então ele queria muito que eu fizesse engenharia, aí eu meio que desapontei ele nesse sentido. Mas hoje ele me apoia em tudo, ainda mais que eu quero estudar, fazer prova de concurso, ele me apoia muito [...] E, assim, tudo que pinta assim na minha área de pedagogo eu estou embarcando, primeiro pelo desafio novo, segundo pelo salário e terceiro pelo prestígio porque a gente quer ter prestígio, não para satisfazer minha ambição e o meu ego, mas pra você poder chegar pra sua mãe e pro seu pai e sua família e eles sentirem orgulho de você, e você ter orgulho de falar da sua profissão. (Professora Amanda).

Acreditamos que essa relação afetiva das professoras com suas famílias em relação à profissão docente pode ser um dos pilares que sustentam a escolha pela permanência na profissão docente. Mais adiante descreveremos os processos de

¹³ Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, atual IFES (Instituto Federal do Espírito Santo).

inserção e os conflitos vivenciados no início da carreira, referentes tanto às condições da profissão docente quanto às questões relativas às especificidades da EI, mas mesmo diante de grandes conflitos, as professoras afirmam que não pretendem sair da profissão. Elas indicam que encontram no apoio de suas famílias motivação para prosseguir na carreira, já que identificam que é comum que a sociedade em geral enxergue a profissão docente com desprestígio.

Ainda, com relação aos salários, apesar de todas as professoras afirmarem que acreditam que recebem remuneração incompatível com a dedicação ao trabalho, elas apontam que veem a carreira docente como campo profissional com um bom potencial de retorno financeiro. As professoras indicam que a estruturação de planos de cargos e salários compatíveis com a importância social da profissão possibilitaria, além do aumento dos salários ao longo da trajetória profissional e, assim, melhor estabilidade financeira, maior satisfação na profissão.

No meu modo de ver eu acho que eu não ganho mal, porque eu comecei a trabalhar dois meses depois de formada, e ganhar três mil reais para trabalhar dois horários eu ganho muito bem. Mas o problema é que nossa profissão não tem planejamento e plano de carreira, o salário só fica a desejar porque a variação de salário entre os anos é pouco, coisa de cinquenta reais e por aí vai. E também tem a questão do desconto né, parece que quanto mais curso você faz para aperfeiçoar a sua profissão mais desconto tem, e eu tenho esperança que a gente tenha um plano de carreira justo que qualifique aquela pessoa que quis optar fazer uma carreira dentro do município. Porque no [município em que atua] querendo ou não tem uma valorização, mas não é aquele salário todo. (Professora Amanda)

Acreditamos que o contexto social das professoras e as novas possibilidades de mobilidade proporcionadas pela inserção profissional também compõem o delineamento de como as professoras vão lidar com o início da carreira docente e as possibilidades de continuarem nessa profissão.

A partir dessas considerações que se colocam como pano de fundo para a abordagem das questões da nossa pesquisa, passamos para os tópicos seguintes, específicos sobre os processos de inserção profissional, as dificuldades encontradas, o desenvolvimento profissional e a mobilização de saberes vivenciados ao longo dos dois primeiros anos de trajetória profissional.

5.2 Processos de inserção profissional e dificuldades relacionadas

A inserção profissional dos professores recém-formados acontece na confluência de vários fatores, sendo a disponibilidade de vagas o fator principal nas

etapas de ensino. Trazemos neste tópico a trajetória de inserção profissional de cada uma das professoras entrevistadas, buscando analisar os movimentos de escolha pela atuação na EI. Em conjunto com esses relatos, apresentamos as dificuldades vivenciadas por cada professora de modo específico. Os desafios vivenciados por todo o grupo serão mais bem discutidos em conjunto com as mobilizações para as resoluções em um tópico mais adiante. Consideramos importante já apresentar o que as professoras apontam como principais dificuldades, pois algumas delas têm associação direta com seu desenvolvimento profissional.

Ao retomarmos os diálogos com as professoras, nos remetemos primeiramente à compreensão de que o movimento de *encontro* das profissionais iniciantes com o ambiente de trabalho, demais profissionais, e, principalmente, com as crianças, as mobiliza consistentemente. Bakhtin (2003) afirma que cada encontro modifica ambos os sujeitos que dele participam. Não é possível sair de um encontro sem ser atingido por ele (BAKHTIN, 2003). Assim, compreendemos que as trajetórias de todos são marcadas pela busca da compreensão do outro: de suas palavras, seus modos, suas necessidades, evocando a escolha pelo modo de agir em face da mudança provocada no encontro com o outro. No caso de nosso escopo, no encontro com o campo de trabalho da EI (com seus sujeitos e demandas).

É neste contexto que observamos as enunciações sobre o *choque da realidade*. Como já vimos, o *choque da realidade* é um evento comumente vivenciado pelos professores nos primeiros momentos de inserção profissional. Esse choque pode acontecer devido à divergência entre as expectativas criadas sobre a atuação profissional e o que é realmente vivido (MARCELO GARCÍA, 1999; TARDIF, 2012). Essas tensões vividas pelas professoras no período inicial da docência se referem ao período de exploração (MARCELO GARCÍA, 1999; HUBERMAN, 2007), marcado por diversas vivências durante as tentativas de se estabelecerem como profissionais e acertarem no desenvolvimento do trabalho (TARDIF, 2012). Nos relatos das professoras sobre escolha/opção pela EI e os principais desafios vivenciados no processo de iniciação à docência apenas a professora Júlia utilizou a expressão *choque da realidade*, mas as demais professoras se expressaram nesse sentido, ao fazer afirmações como “foi assustador”, “levei um susto”, “fiquei perdida”, “fiquei angustiada” ao se referirem às suas vivências, cada uma em um contexto específico. A esse aspecto associamos também a reflexão de Bakhtin (2010, p. 91) sobre o “tom emocional-volitivo” que damos ao mundo, significando-o a partir de mim

(sujeito, individual) e modificando-o a meu modo para me conduzir nele e para ele. Nesse movimento, que corresponde também ao que o *outro* tem a dizer sobre mim, os encontros dos sujeitos na complexidade sócio histórica dos contextos é lugar de enfrentamento e diálogo entre o que está pronto e as ressignificações feitas pelos sujeitos, um para com o outro e deles para com o mundo. A compreensão que trazem as enunciações das professoras releva algumas das principais dificuldades que seriam enfrentadas a partir dali e também ditam o *tom* de como as professoras desenvolveram suas práticas.

Todas as professoras entrevistadas iniciaram a trajetória profissional no primeiro ano após a conclusão da graduação. Das seis professoras, apenas uma professora iniciou a trajetória instituição pública de ensino. As demais iniciaram a carreira em instituições privadas, sendo duas delas de modo informal (por meio de convites para substituições de pequeno e médio prazo) e três delas com vínculos formais, com carteiras de trabalho assinadas. Alguns desses vínculos mudaram no segundo ano de carreira.

A professora Helena foi a única professora do grupo a iniciar sua trajetória profissional como professora concursada em uma rede municipal de ensino. Ela afirma, que durante a graduação, não havia interesse de sua parte em atuar na EI, mas a partir do estágio curricular, ela passou a considerar a possibilidade. Helena indica que seu objetivo era atuar ocupando um cargo público, fosse na EI ou no Ensino Fundamental.

Em um primeiro movimento, ainda durante o período da graduação, Helena foi aprovada em um concurso de nível médio para Assistente de EI (AEI) em uma rede municipal de ensino. Tendo atuado por um período de um ano nessa função, ela fez um concurso para professora de EI e Ensino Fundamental na mesma rede em que atuava como AEI. A professora Helena foi aprovada neste concurso para o cargo de professora na EI, tendo sido convocada logo após a conclusão da graduação, assumindo o cargo de professora na mesma instituição onde atuava como assistente. Ela afirma que essa transição gerou um desconforto entre os professores da instituição e ela.

O meu primeiro ano foi muito *assustador* porque eu estava na mesma escola que eu era Assistente de Educação Infantil e quando eu virei professora as pessoas já me olhavam diferente, os professores [pensavam], “a novinha que chegou e não vai saber fazer nada” ... Então eu senti muita dificuldade (Professora Helena)

Helena afirma que esse desconforto dificultou seu trabalho porque qualquer dúvida que ela tinha sobre o trabalho, como sobre os projetos e atividades, não podia ser compartilhada com nenhuma outra professora ou mesmo pedagoga, pois ela sentia que não havia essa liberdade.

Quando entrei na outra escola eu falei: “Meu deus, o que uma criança de três anos precisa aprender?” Sei que não têm uma receita, cada criança vai além ou precisa de mais um tempo, mas eu não tinha base de onde começar se era por cores ou por números, se é por letras ou coordenação motora... “O que eu faço?”

Então eu não tive apoio de pedagogo, nenhum pedagogo chegou para mim e falou assim: ‘Vamos sentar, [ver] o que você pretende, o que você planeja, ver se de repente você pode ir por este lado por outro’. Eu não senti essa receptividade e eu sentia que as pessoas passam pela minha porta me vigiando, tanto que passei vários dias tendo que fechar a porta porque eu me sentia vigiada, eu me sentia mal porque ficava um ambiente preso ali com aquelas crianças, uma vez que a sala de aula já é muito fechada. Mais aí no final de ano eu dei um *feedback* para as pedagogas, conversei com a diretora, [disse] que eu não sentia essa abertura delas e as poucas vezes que eu fiz atividades e fui levar para pedagoga ela criticava [...] para demonstrar ‘você acha que você está certa, mas você não está certa, está errado [o que você faz]’. Então passei a fazer minhas atividades em casa e xerocar do meu bolso, por que se eu ia, [elas] reclamavam de tamanho de fonte, coisas assim, não era do conteúdo que elas reclamavam você via que era para implicar. (Professora Helena)

A professora Helena relata ter tido dificuldades nas interações com os outros trabalhadores docentes *por ser* iniciante, devido a esse contexto específico. O contexto é permeado pelas lógicas hierárquicas existentes nas instituições de EI, sobretudo naquelas que atendem creche e pré-escola, onde há a função das AElS. Com a recomendação da proporção adulto – criança¹⁴ (um professor para seis a oito bebês de zero a dois anos; um professor para cada 15 crianças de três anos; um professor para cada 20 crianças de quatro a seis anos) ainda é comum entre os municípios que se contrate assistentes sem a formação em nível superior para atuarem junto com as professoras nas salas das turmas de até três anos, a fim de atender a quantidade de adultos exigida. Alguns estudos têm indicado que essa prática, além de manter a segmentação entre creche e pré-escola, segmenta também ação pedagógica com as crianças, definindo que as assistentes desempenhem o papel cuidadoras e as professoras o papel de educadoras, definindo, assim, um ambiente de disputas. Na instituição da professora Helena, aparentemente houve o incômodo com o fato de uma assistente estar ocupando o lugar de prestígio profissional da professora. Mais adiante vamos abordar as

¹⁴ De acordo com o Parecer CNE/CEB Nº 20/2009 publicado no Diário Oficial da União dia 11/11/2009.

mobilizações das professoras para lidarem com as dificuldades enfrentadas, mas indicamos desde já que a professora Helena desenvolveu um novo tipo de relação com as assistentes da instituição, de modo que elas puderam cooperar com as dúvidas e dificuldades encontradas pela professora.

No segundo ano de atuação, devido ao processo denominado remoção¹⁵ (obrigatório após o primeiro ano em cargo estatutário) a professora Helena passou a atuar em outra instituição, com crianças de cinco anos. Ela afirma que esta mudança marcou um recomeço de sua trajetória, com novos tipos de interações e possibilidades para desenvolvimento do trabalho.

Passamos a apresentação do percurso das demais professoras, que iniciaram suas trajetórias profissionais em instituições privadas. Algumas delas migraram para instituições públicas no segundo ano de atuação. Nota-se que seus relatos se referem tanto às suas primeiras vivências logo depois de formadas quanto à transição de uma instituição para outra ou de uma rede de ensino para outra.

A professora Amanda fez estágio não curricular (remunerado) durante três anos do período de graduação (que totaliza quatro anos), em uma instituição privada de EI. Amanda afirma que antes de concluir a graduação, colocou currículo em instituições privadas e se candidatou às vagas de trabalho temporário em uma rede municipal de ensino. Em ambos os casos, Amanda afirma que se inscreveu para vagas no Ensino Fundamental, por acreditar, naquela época, que havia mais vagas para docência nesta etapa. Nesse sentido, mesmo afirmando sua preferência pela EI, por causa da vivência de três anos como estagiária, ela temia não conseguir vaga com facilidade.

Com a conclusão da graduação, a professora Amanda foi convocada por uma instituição privada de ensino para fazer processo seletivo para contratação como professora de Ensino Fundamental. Mas na última etapa do processo, em entrevista com uma das gestoras, ela foi informada que não seria possível a sua contratação, pois ela era iniciante na carreira, não tinha vivência na área e, por não ser prática da instituição contratar professoras sem experiência, ela não poderia ser contratada. Entretanto, depois de algumas semanas, a coordenadora da EI dessa

¹⁵ Remoção é a transferência dos profissionais do magistério entre uma instituição e outra, mantidas as atribuições previstas no do cargo que ocupa. A remoção se organiza de acordo com as vagas disponíveis nas instituições. Os professores com mais tempo de carreira têm prioridade na escolha das instituições. Para os profissionais recém-ingressados no cargo público, têm prioridade na escolha os professores mais bem colocados no concurso público pelo qual ingressaram na rede de ensino.

instituição entrou em contato com Amanda, informando que eles estavam precisando com urgência preencher uma vaga no Grupo 4 (com crianças de quatro anos) e que iriam abrir uma exceção nas regras da instituição e contratá-la, caso fosse do seu interesse a vaga na EI. A professora aceitou o convite de emprego e assumiu, naquele primeiro ano depois de formada, o desafio de ser professora iniciante em uma instituição privada sem professoras iniciantes.

Eu acho que a gente se sente muito insegura [...] Eu me senti [diferente], porque quando eu cheguei à escola logo a primeira pergunta que eles fizeram é de quantos anos eu tenho, e pra elas era um absurdo eu ser professora com vinte e um anos, então pra elas era uma surpresa eu estar ali jovem [...] as outras professoras estão acostumadas a quando chegar gente nova lá ser pessoas com mais bagagem e assim houve um estranhamento muito grande, mas eu usava isso como piada, brincava, e eu me senti diferente porque foi uma situação estranha, foi difícil [...].
(Professora Amanda)

Naquele primeiro ano, Amanda também fez concurso público para o cargo de professora de Ensino Fundamental (seguindo a mesma lógica de que nesta etapa ela teria mais possibilidades de ser aprovada) e foi aprovada. Depois de um semestre atuando somente em um turno (no cargo da instituição privada), a professora foi convocada pela rede municipal de ensino a assumir o cargo de professora de séries iniciais para o qual havia sido aprovada, levando-a a optar por permanecer nos dois trabalhos (em um turno na instituição privada de EI, no outro na instituição de Ensino Fundamental). Depois do início do seu segundo ano de carreira, quando Amanda permanecia atuando nessa dinâmica de dois turnos, ela foi chamada para um cargo de professora de Ensino Fundamental com contrato temporário de trabalho na mesma rede de ensino com a qual mantinha o vínculo estatutário. Amanda optou por pedir demissão da instituição privada após a conclusão do primeiro bimestre do ano letivo, para assumir a vaga temporária na rede municipal. Os motivos que levaram Amanda a tomar essa decisão se referem exclusivamente às condições de trabalho da instituição privada, quanto ao acúmulo de trabalho e o curto período de planejamento, fazendo com que seu tempo em casa fosse tomado pelo planejamento das atividades.

Então foi assim, muito desesperador, porque quando eu entrei no [nome da instituição privada] eu recebi muita informação de que eu deveria já saber fazer... então eu tive que correr muito atrás do prejuízo, com relação a como fazer as atividades das crianças, que é um excesso de atividades, são muitas atividades [...] o meu contato com a Educação Infantil primeiro foi esse, foi de aceleração das crianças...que no final do ano metade da turma ia estar sabendo ler...então, assim, foi muito acelerado mesmo. Então era muitos projetos, bastantes projetos, então eu tive que estudar bastante em relação a isso [...] a maior dificuldade foi o excesso de cobrança em cima

das crianças [...] Então, o que me fez sair de lá [...] é que eu não trabalhava de sete ao meio dia, eu passava a minha noite inteira trabalhando todos os dias. Eu trabalhava muito. Eu chegava em casa, eu tinha que fazer relatório, eu tinha que fazer atividade, eu tinha que revisar o planejamento – que era semanal, toda semana tinha que fazer planejamento, um planejamento bem detalhado, sabe “ah eu quero trocar tal coisa, quero ajustar isso” sabe [...] não vou dizer todos os dias, mas quase todos os dias, finais de semana, tinha que trabalhar. Então o que me fez sair de lá foi o excesso de trabalho. Eu estava ficando muito cansada, desmotivada, não queria fazer mais nada, só queria dormir, sabe... muito cansada mesmo eu fiquei. (Professora Amanda)

Nessa dinâmica, o contexto da instituição e a falta de autonomia profissional sobre o que deve ser ensinado conduziram à professora Amanda ao desenvolvimento do trabalho que se adéque às exigências dos pais e da instituição. O desenvolvimento de seu trabalho aconteceu em função de uma didática sistematizada por meio de muitas atividades. Não havia naquele contexto a alternativa de uma prática diferenciada, mesmo que esse fosse o seu objetivo. A inserção profissional, assim, exigiu que a professora se adaptasse a essa dinâmica e buscasse fontes de conhecimento que se referiam aquela didática requerida. Essa condição, associada a uma nova oportunidade profissional, fez com que a professora Amanda abandonasse seu cargo de professora de EI ainda no período inicial da carreira, mesmo sendo na instituição privada o lugar onde ela recebia o maior salário.

A professora Jurema afirma que, após a conclusão da graduação, a EI era a sua primeira opção. Seu desejo era atuar com crianças de cinco e seis anos, pois queria trabalhar com crianças em uma fase mais avançada de aprendizado, julgava não ter habilidade com as especificidades das crianças menores. No primeiro ano depois de formada, ela assumiu algumas turmas de EI em uma instituição privada por períodos curtos, como professora substituta. No ano seguinte, a professora Jurema foi aprovada em um concurso público em uma rede municipal de ensino, para o cargo de professora de EI. No período de convocação para assumir o cargo, ela pôde optar por uma turma de crianças de cinco anos, em uma instituição que tinha inaugurado naquele ano, em um bairro próximo à sua casa, onde permaneceu durante todo o segundo ano depois da conclusão da graduação.

A professora Jurema afirma que teve dificuldades na transição do primeiro para o segundo ano de atuação, entre a ocupação de professora substituta e a de professora efetiva. Ela afirma que mesmo sua vivência como professora substituta no primeiro ano de atuação tivesse sido importante para que ela pudesse conhecer

essa vivência do que é estar nesse espaço/lugar de professora, a inserção como professora efetiva foi difícil.

[...] foi muito bom pra experiência em sala, mas ao mesmo tempo me atrapalhou muito, porque é diferente você estar um dia e estar o ano inteiro. Às vezes eu ficava me achando porque em duas semanas eu tinha o controle da turma, eles me respeitavam, eu sabia o tipo de atividade que eu ia dar e aí quando eu cheguei aqui, foi um susto [...] passei alguns meses totalmente perdida. (Professora Jurema)

Tardif (2012) indica que é comum que os professores iniciantes que têm contratos temporários de trabalho (denominados por ele como *professores em situação precária*) vivenciem dificuldades com relação à falta de possibilidade de realizar um trabalho contínuo com as crianças. Isso ocorre principalmente com os “suplentes ocasionais”, que não tem a oportunidade de conhecer a turma, as particularidades daquele contexto e de estruturar sua prática. Ainda, começar a atuar em uma nova instituição ou rede de ensino significa um novo começo, em um ambiente que tem um modo diferente de funcionar e está inserido em um contexto social específico (TARDIF, 2012). É nesse sentido que a inserção da professora Jurema no novo contexto de trabalho – como professora efetiva – no segundo ano de trajetória profissional, foi difícil. Ela teve que lidar com uma realidade social diferente e com os contextos familiares das crianças, já que, como professora efetiva, ela tem um contato mais intenso com os pequenos.

[...] eu só me vi professora depois de um certo tempo, então eu perdi meses totalmente perdida, eu ficava tentando me lembrar de tudo aquilo que a gente já havia estudado [...] e assim no bairro onde eu trabalhava era o primeiro ano de CMEI, eu já peguei o grupo cinco e então eram crianças que nunca tinham estudado. Então eu passei dificuldade porque eu tinha que ensinar coisas do grupo um, dois, três, quatro e o cinco, então ficou um pouco complicado... E [foi difícil] saber lidar com o social da criança, os pais, a família, onde elas vivem fora da escola. Dentro [da instituição] é tudo muito bom, lindo e maravilhoso, mas quando elas vêm pro CMEI e tratam com naturalidade se o pai bateu, a mãe bateu, o pai brigou, é tudo muito natural: “olha tia meu pai foi preso, ai meu tio foi lá e levou um documento”; “olha tia meu avô morreu”... E isso espanta, assusta [...] e isso eu tive que aprender na prática e com naturalidade. (Professora Jurema)

A professora Júlia também vivenciou no primeiro ano de carreira a docência na EI em uma instituição privada e relata dificuldades no período de transição. Ela afirma que sempre quis atuar na EI. Depois de formada, ela iniciou a carreira ocupando o cargo de professora e pedagoga em uma instituição privada de pequeno porte. No ano seguinte, por meio de concurso público, inseriu-se em uma instituição pública de EI e assumiu uma turma com crianças com cinco anos. No contra turno, a professora passou a atuar, também nesse segundo ano, devido à aprovação em

concurso público, em uma instituição de Ensino Fundamental. A professora Júlia permaneceu até o final do segundo ano de carreira atuando nessas duas instituições, com perspectiva de permanecer nessa dinâmica nos anos seguintes.

Quanto às principais dificuldades, a professora afirma que a transição entre a dinâmica da instituição privada e a dinâmica da instituição pública marcaram um período de muitos desafios e recomeço.

E quando eu iniciei no CMEI, o mundo aqui é completamente diferente [...] a minha cabeça veio pra cá com um pensamento... As pessoas falam 'ah, é tudo lindo quando a gente está lá dentro da universidade e quando a gente chega no contexto leva um choque da realidade' ...e eu tomei [...]. A minha cabeça veio preparada pra uma coisa, eu cheguei aqui e encontrei outra [...]. As crianças são diferentes, não querendo discriminar de forma nenhuma, mas as famílias são diferentes e a escola é diferente. O apoio que a gente tem na escola é diferente, a cobrança que a gente tem na escola é diferente. (Professora Júlia)

[...] no início foi muito difícil, eu chorava muito mesmo, chegava em casa e chorava por não sabe o que fazer. Algumas coisas ainda me deixam muito angustiada acho que eu me omitia em algumas coisas com relação aos meus alunos especiais. (Professora Júlia)

O desafio maior que eu encontrei, que me atrapalhou, foi essa rotatividade de criança. As crianças entram, vem dois dias, depois começa... falta 5, vem 1...falta 2, vem 1...eles faltam muito na escola pública. Não sei se é a vivência que eu estou tendo aqui, mas é o que eu posso falar... faltam muito. Então o trabalho fica desconexo, e isso é um desafio muito grande porque você começa uma coisa... e aí a criança começa a faltar, faltar, falta...e aí como você vai dar continuidade? (Professora Júlia)

Até por que, eu acho que também o ano passado na escola particular, era completamente diferente daqui também com relação ao ensino. Eles eram muito metódicos... e extremamente tradicionais. Então era escrita, leitura, escrita, leitura. Então acho que eu vim um pouco de lá também com a expectativa de que aqui daria certo. Mas não foi o que eu encontrei. As crianças são diferentes também, o espaço é diferente, a política do [nome do município] é diferente. (Professora Júlia)

Nesse contexto a professora Júlia vivenciou a transição entre duas culturas políticas/institucionais diferentes e se viu na necessidade de adaptar-se no primeiro ano ao que era esperado do seu trabalho e readaptar-se no segundo ano de trajetória, tendo que reaprender sobre o desenvolvimento do trabalho naquele contexto diferenciado e específico. Nessa nova oportunidade de trabalho, já como professora efetiva, havia a possibilidade de maior autonomia, o que era mais difícil na instituição privada.

[...] aqui a gente tem mais liberdade para dizer "não, eu não aceito e eu vou fazer até certo ponto". Mas eu tenho também a liberdade de trabalhar o que eu quero também na minha sala. Então fica um pouco mais livre. (Professora Júlia).

A professora Karen iniciou a carreira na EI ao ser convidada para substituir algumas professoras em uma instituição privada, chegando a assumir uma turma por um período mais extenso, ao substituir uma professora que estava de licença médica. Ao final desse primeiro ano, ela foi contratada como professora na instituição, onde permaneceu até o final do segundo ano de atuação profissional. A professora Karen afirma que a EI não era a sua primeira opção depois de formada. Em paralelo a essas substituições na EI no primeiro ano depois de formada, ela atuou como professora de sociologia no Ensino Médio, na rede estadual de ensino¹⁶. Ela afirma que estava planejando fazer uma segunda graduação, pois queria seguir a carreira no Ensino Médio ou superior. A professora Karen não fez nenhum concurso público para a EI, pois, além do desejo inicial de redirecionar sua formação, ela afirmou que o conhecimento prévio que tinha sobre as redes municipais de ensino que abriram concurso na época do início de sua carreira, não lhe atraíam. Ela temia principalmente pelas condições de trabalho. Karen afirma também que antes de iniciar a carreira, ela previa que se fosse o caso de atuar na EI ou séries iniciais, não seria como professora, mas como pedagoga. Essa intenção lhe acompanhava desde o início da graduação. Com o decorrer do segundo ano de atuação, com sua vivência como professora na EI, ela afirma que passou a desejar permanecer como professora de EI a tem planos de fazer os concursos públicos que abrirem vaga para a EI, mantendo os planos de atuar como professora de Ensino Médio e/ou Superior ao mesmo tempo.

Eu tenho sonhos que ainda não concretizei. Então, a Educação Infantil foi uma surpresa. Não era um sonho, mas deu certo. (Professora Karen)

Karen afirma que não teve muitas dificuldades para iniciar a carreira, tendo apenas um pouco de insegurança pelo “medo do desconhecido”. Ela também afirma que teve que adequar-se ao quantitativo de atividades exigidas pela instituição. Essa questão não chegava a ser um desconforto para a professora, pois ela relata que, ao final daquele segundo ano de trabalho, tinha domínio do que precisava ser feito. Apesar disso, ela fala que se sentiu sobrecarregada pelo excesso de trabalho e cobrança, pela regulação das gestoras (e donas) daquela instituição. Ainda assim, ela afirma que quando iniciou a carreira e se deparou com uma turma de oito

¹⁶ Alguns editais para provimento de cargos temporários de professores do Ensino Médio permitem que, caso não haja preenchimento da vaga por um profissional licenciado na área exata da vaga, sejam contratados professores com licenciatura em Pedagogia.

crianças, teve facilidade em desenvolver o trabalho, em dar uma atenção mais individualizada e específica. Além da turma pequena, ela conta com o auxílio de uma assistente, que é designada a realizar o trabalho de cuidado com as crianças, o que, na visão da professora, contribui para o bom andamento das atividades.

A professora Sara afirma que seu objetivo depois de formada era atuar no Ensino Fundamental, com ênfase na Educação Especial. Entretanto, ela fez estágio não curricular (remunerado) durante um longo período antes da conclusão da graduação, em uma instituição privada. Quando terminou o curso de Pedagogia, foi convidada pela instituição a ocupar o cargo de professora. Ela afirma que aceitou prontamente, pois tinha medo de não conseguir trabalho imediatamente e, além disso, sentia-se bem naquela instituição. Esta instituição na qual atua a professora Sara contrata apenas professoras que já tinham um vínculo de estagiária na instituição. Sara ainda afirma que não teve problemas com de adaptação na instituição, já que todos já a conheciam. Ela permaneceu nessa instituição até o final do segundo ano de carreira, com previsão de permanência no ano seguinte, pois afirma que não pretende mais sair da EI. Contudo, ela pretende fazer concursos públicos para o cargo de professora de EI e Ensino Fundamental e busca vaga para trabalhar no contra turno em outras instituições privadas como professora de Ensino Fundamental.

Sara alega que sua principal dificuldade nessa transição de estagiária à professora foi desenvolver um vínculo de proximidade com as crianças. Ela indica que compreende que na EI a professora precisa estar mais atenta aos gostos, preferências e necessidades das crianças, sendo necessário desenvolver uma percepção mais aguçada das características da turma. A professora Sara afirma que depois que aprendeu a estabelecer esses vínculos com as crianças, teve mais facilidade de corresponder às expectativas dos pais e da instituição (que assim como as outras instituições privadas já citadas, já direcionava as crianças de quatro e cinco anos à alfabetização).

Ao analisar esses processos de inserção das professoras e as dificuldades associadas, precisamos observar primeiramente as questões da docência nas instituições privadas de ensino. Sabemos que a EI vem se constituindo como uma etapa em expansão desde a sua inclusão na Educação Básica, e, mais tarde, a definição da obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade. Além do aumento de matrículas, há também mais vagas para professoras e

outras trabalhadoras docentes (SILLER; CÔCO, 2008). De acordo com o Censo Escolar 2012 (INEP, 2013), entre os anos de 2011 e 2012, as matrículas nas creches brasileiras aumentaram em 10,5% e nas pré-escolas aumentaram em 1,6%. Dessas matrículas, reunindo creche e pré-escola, 28,8% corresponde às redes privadas de ensino e 71,2% às redes públicas (predominantemente municipais) (lembramos que essa porcentagem corresponde a uma proporção maior do que nas etapas da Educação Básica reunidas, em que a rede privada assume 16% das matrículas). Analisando as funções docentes em cada unidade administrativa, vemos que no Espírito Santo, 28,1% dos docentes que atuam na EI estão vinculados à rede privada de ensino¹⁷.

Assim, se observarmos a abrangência da rede privada na EI e a determinação da LDB de que a inserção dos professores na carreira do magistério público deve se dar por meio de concurso público, compreendemos esse movimento de que as professoras iniciem suas carreiras na rede privada e depois migrem para cargos públicos, na oportunidade de abertura de vagas por meio de concurso público.

O quadro de vínculo empregatício das docentes no período em que as entrevistas foram realizadas é de quatro professoras ocupando cargos públicos e duas professoras ainda atuando em instituições privadas, mas buscando as oportunidades de concurso. No quadro a seguir, demonstramos o panorama dos dois primeiros anos de atuação profissional das professoras.

¹⁷ Fonte: Censo Escolar - 2011 - SEDU/GEIA/SEE

Quadro 3 – Atuação das professoras no primeiro e segundo ano de carreira

Professoras	Primeiro ano de atuação	Segundo ano de atuação
	Condição docente e vínculo de trabalho	
Amanda	Prof. ^a regente em instituição privada de EI	3 meses: Prof. ^a regente em instituição privada de EI
Helena	Prof. ^a regente em pública de EI – cargo estatutário	Prof. ^a regente em pública de EI – cargo estatutário
Júlia	Prof. ^a regente em instituição privada de EI	Prof. ^a regente em pública de EI – cargo estatutário
Jurema	Prof. ^a substituta em instituição privada de EI	Prof. ^a regente em pública de EI – cargo estatutário
Karen	Prof. ^a substituta em instituição privada de EI	Prof. ^a regente em instituição privada de EI
Sara	Prof. ^a regente em instituição privada de EI	Prof. ^a regente em instituição privada de EI

Fonte: Elaborado pela autora

Inferimos inicialmente que a busca de migração da docência em instituição privada para a ocupação de um cargo público se referia principalmente aos baixos salários pagos às professoras nas instituições privadas (GATTI; BARRETO, 2009). As professoras indicam outros fatores como: estabilidade ao longo da trajetória profissional, maior controle e autonomia sobre seu trabalho, e, ainda, melhores condições de trabalho.

As professoras afirmam que embora as instituições privadas possuam melhor estrutura física e maior qualidade e quantidade de materiais necessários para a realização do trabalho, o grau de cobrança exercida sobre elas associado à quantidade de atividades que têm que desenvolver com as crianças e o curto período de planejamento, geram uma sobrecarga de trabalho, não compensada pelo salário recebido, o que prejudica as condições para sua realização. Como mostramos, a professora Amanda afirma que recebia um salário maior na instituição privada, mas foi o excesso de trabalho e cobrança sobre ela que a fez buscar um cargo em instituição pública. A professora Jurema também afirma: “o salário te incentiva, mas condição de trabalho incentiva muito mais”.

Assim, na associação das condições de trabalho com as condições de emprego, as professoras indicam que a estabilidade no emprego, trazida através do ingresso no magistério por meio de concurso público, é fator primordial para o desenvolvimento do trabalho. Superando também as melhores condições físicas e materiais das instituições privadas e possíveis maiores salários, o que afeta suas perspectivas de vida e carreira em longo prazo.

Mesmo que eu ganhasse mais em uma escola particular, acho assim, que os meus planos são a partir da efetividade do meu emprego, então os meus planos não eram de acordo com o que eu recebia ou com o que eu recebo, os meus planos são porque eu sei que aquilo vai estar comigo para sempre né, eu sou efetiva, então eu penso assim: vou poder pagar um apartamento por 20 anos ou 30 anos e isso me deixa calma, com relação a isso eu fico muito tranquila. (Professora Júlia)

As condições de trabalhos são boas [na instituição privada]. Assim, a gente tem salas equipadas, e agora com esse projeto do ONU Internacional com data show, *Apple tv*, algumas professoras têm um *tablet* próprio [...] Acho que isso contribui bastante, porque é bom você querer trabalhar em alguma coisa e você ter recurso pra isso, você ter onde buscar isso [...] Mas já fiz concurso público e vou fazer outros [...] para poder ter estabilidade, porque depois que eu descobri que [a diretora da instituição privada] tinha a intenção de me mandar embora no meu primeiro ano como professora... então se eu tivesse passado naquele concurso e ela me mandado embora eu não ia ficar desempregada, o concurso público dá uma estabilidade maior.

A estabilidade desejada pelas professoras não figura como um motivo para acomodação quanto aos desafios. A professora Helena, por exemplo, afirma que evita considerar a estabilidade de um cargo público como permissividade para atitudes que podem prejudicar o trabalho com as crianças e o desenvolvimento dos pequenos.

Eu enxergo a estabilidade e não a comodidade, porque muita gente chega “ah eu sou concursada” e dá atestado sem muita necessidade, muita substituta sem necessidade, [fazem] viagens de lazer e botam substituta aqui na escola... Então, assim, eu sou concursada e tenho esta estabilidade sabendo que sei que não vou ser mandada embora – a não ser que cometa algo muito grave – porém não me acomodo pois sei que tem criança que precisa de mim e eu não posso estar acomodada, precisando manter a minha formação para poder ajudar estas crianças. Vejo estabilidade, porém sem acomodação, eu preciso ajudar elas e elas precisam de mim e eu também preciso delas.

De modo geral, as professoras que atuam em instituições públicas afirmam que as condições de estrutura física das instituições são contornáveis e que outros aspectos das condições de trabalho e emprego – como tempo para planejamento e descanso, intensidade da cobrança dos gestores sobre seu trabalho e estabilidade no emprego – concebem como essenciais para o desenvolvimento profissional e novas escolhas/opções profissionais. Por exemplo, ficou evidente principalmente nas

entrevistas coletivas, nas quais as professoras comparavam o tempo de planejamento das instituições privadas com o dos CMEIs, que o período dessa atividade nas instituições privadas (em momento previsto na carga-horária semanal) é insuficiente para a demanda de trabalho. As professoras evidenciam que nas instituições públicas a cobrança é menor e o tempo para planejamento é maior.

Outra questão que precisamos observar é a inserção das professoras no contexto das instituições privadas e depois a migração para as instituições públicas coloca as professoras em contato direto com as questões latentes das políticas de educação para infância. Sabemos que a expansão da EI tem percorrido uma trajetória de definições das perspectivas estruturais, em um caminho de embates e conflitos quanto às concepções que devem reger a etapa, como já anunciamos brevemente na introdução deste capítulo.

Trata-se de viver uma infância totalmente programada, organizada e supervisionada por adultos? Pais e profissionais colaboram com o cuidado e a educação das crianças? As crianças são ativas nas negociações que criam e recriam a instituição? Quais são os significados da infância na educação infantil? E como as crianças são descritas, se tomarmos sua perspectiva e suas experiências como pontos de partida? As questões colocadas não referem à educação *preparatória* nem a aqui denominada *emancipatória futura*, mas, ao contrário, vão em direção ao texto das DCNEI [2009c], que reconhece as crianças como atores sociais e as visibiliza como sujeitos que se apropriam dos mundos sociais nos quais vivem¹⁸ (NASCIMENTO, 2013, p. 162 e 163).

A partir da compreensão de que as diferenças entre redes privadas e redes públicas são ainda mais complexas do que no interior da gestão pública do ensino. As professoras que iniciam suas carreiras em instituições privadas e, no ano seguinte (ou quando têm oportunidade), passam a atuar na rede pública de ensino têm que reformular suas práticas, não só em função de uma nova cultura institucional e local, mas em função das perspectivas regentes do ensino para crianças naquela rede.

Além disso, Tardif (2012, p. 99) indica que essas mudanças no início da carreira colocam em evidência que não se pode definir a carreira docente como um processo com fases distintas e lineares. Afinal, as mudanças de rede de ensino, de instituição e/ou até mesmo a natural mudança de turma/idade com a qual o professor iniciante trabalha de um ano para o outro dificultam o domínio progressivo das situações de trabalho e o “equilíbrio entre as diversas exigências da profissão”

¹⁸ A autora faz essas reflexões a partir de alguns autores: Qvortrup (2011), Dahlberg; Moss; Pence (2003); Christensen; Prost (2005).

(TARDIF, 2012, p. 98). Em contrapartida, os vínculos regulares de trabalho proporcionam o domínio progressivo das situações de trabalho, pois neles as professoras sentem maior estabilidade no emprego, mais liberdade no desenvolvimento do seu trabalho e segurança de que ajustes podem ser feitos no próximo bimestre/semestre/ano. Nessa condição, o saber-fazer das professoras toma uma dimensão identitária (no sentido de identificação com o trabalho, apego, comprometimento), conforme indica Tardif e Raymond (2000). Essa identificação ajuda as professoras a lidarem melhor com as situações difíceis.

O saber profissional possui também uma dimensão identitária, pois contribui para definir, no professor regular, um compromisso durável com a profissão e a aceitação de todas as suas consequências, inclusive as menos fáceis (turmas difíceis, relações às vezes tensas com os pais etc.). No professor contratado, essa dimensão identitária é menos forte, pois ele é arrastado de lá para cá; seu compromisso com a profissão existe certamente, mas as condições frustradoras com as quais ele se depara continuamente colocam-no numa situação mais difícil nesse aspecto: ele também quer se comprometer, mas as condições de emprego o repelem constantemente. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 232)

Por fim, a partir da análise desses processos vivenciados nos dois primeiros anos de carreira das professoras, compreendemos que a inserção em determinada etapa da educação básica está condicionada principalmente à oportunidade de trabalho que lhes são oferecidas e não somente às suas preferências. A partir dos relatos das professoras compreendemos que a preferência fica em segundo plano, permanecendo como fator mais importante o *ter* uma oportunidade de trabalho, seja em qual etapa for. Nenhuma delas relatou ter recusado qualquer oferta de trabalho, mesmo aquelas oferecidas nas etapas que não eram suas preferidas. Nesse sentido, mesmo três delas preferindo a EI e três delas o Ensino Fundamental, todas iniciaram suas carreiras na EI, em condições de emprego diversas. Além disso, nenhuma delas – entre as que preferiam e as que não preferiam atuar na EI – afirmou o desejo de abandonar completamente a atuação nesta etapa. A professora Amanda, que pelas circunstâncias já descritas acabou saindo da EI para o Ensino Fundamental, afirma que ainda faria um concurso para EI e que ao escolher as turmas que vai atuar no Ensino Fundamental, opta sempre que possível pelas turmas de 1º ano, que tem crianças menores. A professora Sara afirma que inicialmente não queria atuar na EI por não compreender a associação do cuidado e educação e temer se sentir mais cuidadora do que professora. Mas na sua inserção, o contato com as crianças e o desenvolvimento de atividades que integram o desenvolvimento infantil a fez querer permanecer atuando nesta etapa. Por fim, a

professora Júlia chegou a dizer na entrevista individual que já pensou em atuar somente no Ensino Fundamental, mas ao retomar esse assunto na entrevista coletiva, ela afirma que o modo como foi desenvolvendo as habilidades com a turma e enfrentando as dificuldades do período de inserção na carreira, fizeram-na querer permanecer atuando na EI.

No entanto, como já vimos, a escolha por permanecer na EI não se deu em um contexto de facilidades, pois a iniciação de cada profissional foi marcada por dificuldades que as conduziram em períodos longos de dúvidas sobre a qualidade do trabalho que estavam desenvolvendo. No prosseguimento dos diálogos com as professoras, pudemos conversar sobre como elas se mobilizaram para enfrentar as dificuldades encontradas. Dialogamos no próximo tópico sobre os processos de desenvolvimento profissional das docentes, aprendizagem da docência e os modos como as professoras lidaram com os desafios encontrados nesse período inicial da carreira. Esses processos envolvem a constituição das práticas por meio da mobilização de saberes adquiridos ao longo da vida, durante a formação inicial e nas vivências cotidianas como professoras.

5.3 O aprendizado da docência e o enfrentamento das dificuldades

O aprendizado da dinâmica da profissão docente passa pelo processo da formação inicial e do desenvolvimento de formas próprias de agir dos professores, quando se encontram no exercício da docência, por meio do que Tardif (2012) chama de *saberes experienciais*. O contexto de iniciação à docência e os desafios que se colocam no cotidiano do trabalho exigem do professor que ele desenvolva ações que ao mesmo tempo rompa com os desafios e coopere com o desenvolvimento do trabalho naquele contexto. Assim, interessa-nos conhecer como as professoras iniciantes desenvolveram o trabalho docente nos seus contextos de início de carreira, como enfrentaram as dificuldades e, nesse sentido, como se constituiu o desenvolvimento profissional das professoras a partir das reflexões sobre a formação inicial, das vivências das formações continuadas e das mobilizações individuais/autônomas para enfrentar os desafios.

5.3.1 Associação da formação inicial com o início de carreira e a formação continuada como processos sucessivos de aprendizado da docência

Para encaminhar essas questões, trazemos primeiramente os dizeres das professoras sobre suas expectativas quanto à atuação na EI criadas a partir das disciplinas do curso de graduação. Tardif (2012) indica que no início da carreira, a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática, os professores julgam sua formação universitária anterior. Nas conversas com as professoras, indagamos sobre a associação que elas fizeram entre aprendizado na formação inicial e o cotidiano do trabalho, buscando explorar os sentidos da formação inicial para as professoras diante dos desafios diários.

Elas avaliam a formação inicial de maneira muito positiva. Todas elas afirmam que os conhecimentos obtidos na formação inicial foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho, como bem exemplifica a fala da professora Júlia.

Eu acho que o que eu vivi lá com as disciplinas me ajudou muito [...] no lado cultural, no lado de entender essa parte deles [das crianças] mais lúdica, não propriamente dito na didática, do que fazer tal. Eu senti que em alguns momentos quando eu me sentia perdida aqui na escola, eu lembrava de algumas coisas de lá e eu percebia “ah, a criança...” porque lá a gente teve muita noção do Ser Criança, né... então acho que isso me ajudou muito aqui a entender que eu não ia conseguir que fossem robzinhos, sentadinhos...então acho que as disciplinas me ajudaram muito quanto a isso...a entendê-los como criança [...] as disciplinas que eu fiz me ajudaram muito a entender as crianças. Eu achei quando eu cheguei na escola, algumas coisas foram mais fáceis porque eu lembrei da professora [fala o nome da professora], que foi quem mais deu educação infantil, e me auxiliou muito no entender da situação e isso para mim foi primordial. Pois acho que em um primeiro momento é entender a situação aí depois você busca outros meios. (Professora Júlia)

A professora Karen também avalia a formação inicial de maneira positiva, mas lamenta que não tenha liberdade para trabalhar com as crianças tudo que ela aprendeu ser importante, já que é supervisionada com afinco pelas gestoras da instituição privada na qual atua.

Eu imaginei que a gente ia ter que fazer uma coisa um pouco maior do que eu faço, na verdade, porque com a escola particular a gente tem a limitação da autonomia do professor. As donas sonharam com a escola, elas têm o projeto do que elas acham que é ideal, de como se educar, o que deve ser usado ou não. Logo quando eu entrei eu achava muito engraçado, porque a gente planeja as atividades todas e apresenta pra elas [as donas/gestoras] corrigirem... [eu pensava] “meu Deus! Eu sou uma aluna eu não sou professora”. A gente faz o planejamento das atividades, aí desenha como que vai ser a atividade, qual vai ser a pergunta, qual a figura que vai ter, tudo detalhado e mostra para as diretoras e elas dão ok, esse pode, esse pode, esse não pode. Isso até o presente momento, então é assim, essa limitação da autonomia né e às vezes impõem algumas coisas delas: “O

essa atividade você vai fazer assim". Aí é assim, joga fora os quatro anos que eu estudei! Joga fora e faz do jeito delas. (Professora Karen)

O lamento da professora Sara sobre a formação inicial se refere ao seu próprio interesse neste período estar mais voltado para as questões do Ensino Fundamental, tendo as disciplinas de EI ficado em segundo plano.

Eu lembro pouco dessas matérias porque eu sempre via as coisas da faculdade um pouco mais voltadas para o ensino fundamental e eu me arrependo um pouco principalmente em Currículo e Questões Atuais da Infância [disciplina optativa] por eu ter deixado passar, mas por eu prestar atenção no básico porque pra mim era uma coisa que estava distante. Me arrependi muito principalmente quando eu peguei o estágio, então eu pensei 'porque eu não aproveitei tudo que passou? '. Mas eu retomei alguns textos que eu estudei principalmente quando eu virei professora, pra eu começar a entender o que eu tinha que fazer dentro da sala de aula, o que eu tinha que começar a escrever, como que eram os meus registros, como que eu tinha que fazer um planejamento, eu busquei pegar textos com a minha coordenadora e conversar com ela e nisso tinha as matérias que eu estudei e também a própria coordenadora me ajudou muito porque ela tem uma visão focada na área de ensino infantil, mas eu me arrependo de não ter puxado um pouquinho mais essas disciplinas. (Professora Sara)

Algumas professoras, embora reconheçam a formação inicial como uma formação de qualidade, indicam que em algumas situações não se sentiam preparadas e que algumas coisas específicas poderiam ter sido mais bem trabalhadas no período durante a graduação.

[...] esse início nosso, depois que saiu da faculdade, é muito difícil, você não tá preparada, isso é fato, a gente não sai preparada... nem perto de estar preparada...a gente sai sabendo como que a criança tem que se relacionar na escola, sabendo como é que a criança é, como é que a criança tem que ser tratada, mas a gente não sai sabendo como fazer com que a escola seja agradável pra criança, que ela se sinta feliz ali dentro, como é que a criança vai aprender de forma lúdica o conteúdo, a gente não aprende isso de verdade, assim, concretamente. Eu acho que a gente aprendeu muitas coisas, assim, valiosíssimas... [...] as disciplinas foram muito válidas, muito mesmo, sem demagogia... pra mim acrescentaram muito [...] com relação a considerar a criança subjetiva, a considerar o contexto familiar, a inserir a família dela dentro da escola...a gente aprendeu muitas coisas. Isso tudo é válido e isso tudo se faz mesmo, é verdade, dá para botar na prática, não é uma coisa utópica. Só que o que eu acho que a gente não teve conhecimento sobre os conteúdos que a gente deveria percorrer durante o ano [...]. Na parte do planejamento dos conteúdos eu sinto que eu tenho que aprender, entendeu? [...] então são conteúdos, assim, que quando a gente encontra no meio do currículo, a gente fica pensando e não sabe o que fazer... ainda mais em se tratando de crianças tão pequenas, que você não pode chegar no quadro e escrever. Quando a gente entra em uma sala, é interessante a gente conhecer a criança, fazer um diagnóstico dela, saber como é que ela está [...] com relação a todas as áreas do conhecimento, mas o trabalho de intervenção que a gente tem que fazer, a gente aprendeu a fazer uma coisa muito mais relaxada, assim, mais tranquila, mais calma. Você considera, você estimula pra criança criar um resultado... e quando você está na EI, você está lá com 20 alunos, todos na sua diferença, você tentando fazer o seu trabalho, você atropela muitas coisas...se você tentar fazer tudo calmamente, daquele jeitinho. Então eu acho assim, as disciplinas ajudaram muito a eu produzir um projeto, me

ajudaram muito... eu não tenho dificuldade nenhuma de produzir projeto principalmente da EI, tenho muita facilidade em desenvolver as atividades, porque aí eu consigo ver qual a habilidade que a criança vai desenvolver com aquela atividade [...] então isso me ajudou muito...Mas no lidar com os conteúdos curriculares é uma coisa que eu não saí preparada. Não desconsiderando o que eu aprendi... mas não nesse ponto, curricular, de conteúdos, de saber lidar com o tempo, como é que você vai saber lidar com a rotina [...]. (Professora Amanda)

A gente entra na Educação Infantil com a visão que a gente pode mudar muitas coisas. Então a gente chega com muita esperança e eu ainda tenho essa esperança. Só que em alguns momentos a gente encontra uma realidade que demora um pouco mais a atingir o objetivo que a gente tinha. Então quando nós tivemos as disciplinas durante a faculdade parecia que tudo era muito fácil de resolver, 'vou chegar e vou mudar'. Aí quando você chega aqui, temos que manter o foco e a persistência de continuar porque são muitos desafios que vamos encontrar. Eu acho que assim eu me senti despreparada na prática mesmo. Eu acho que os nossos estágios, pelo menos pra mim, não foram o suficiente pra eu entender a dinâmica da escola [...] então eu acho que o estágio foi em pouquíssimo tempo, porque ainda tinha a parte teórica do estágio [...]. Eu acho que vivenciar mais essa educação em si foi o que faltou um pouco mais [...] de repente se mudar um pouco o sistema do estágio, ser mais longo, ou você voltar mesmo pro aprendizado... porque tudo é relatório. (Professora Helena)

Tardif (2012) indica que a avaliação que os professores iniciantes fazem de sua formação inicial tem tudo a ver com o contexto vivido por eles nessa fase de iniciação à docência. À medida que os professores vivenciam as situações práticas do trabalho, o encontro com as dificuldades provoca “um reajuste nas expectativas e nas percepções anteriores” sendo necessário “rever a concepção de ‘professor ideal’” (TARDIF, 2012, p. 87). Então, no enfrentamento das expectativas com a prática docente as professoras avaliaram a formação inicial e, diante do diagnóstico do que deveriam saber, perceberam na necessidade de buscar meios de aprender o que deve ser feito naquelas situações. Constatamos que não houve por parte das professoras a expressão da ideia de que as aprendizagens da formação inicial foram invalidadas por conta das carências sentidas por elas. Inclusive, uma das professoras afirma que acredita que a relação entre a universidade e atuação dos professores sempre será distante, e, assim, sempre haverá a necessidade da continuidade da formação.

Eu acho que a universidade não está preparada não, acho que falta muito porque a realidade muitas vezes muda muito rápido e muitas vezes o professor que está ali na universidade ele está muito ali, não que ele não queira saber como é, mas ele não tem a vivência que nós temos ali [...]. Por outro lado também isso é uma utopia um pouco, porque eu acho muito difícil uma universidade ter essa relação com a prática tão forte, pois a prática muda muito, a vivencia vai mudar muito, acho difícil você estabelecer de uma forma em que isso seja contemplado [...]. Aí que eu acho que a formação continuada entra para dar conta destas situações que a universidade está longe [...] acho que a formação inicial pode ser bem cumprida, como para mim foi bem cumprida [...]. Eu acho que a formação

continuada vem para preencher estas lacunas que eu acho que não dá conta e nem vai dar, pois acho que não é função da universidade neste momento, acho que é muito distante uma coisa da outra e sempre vai ser distante (Professora Júlia).

Acreditamos que as lacunas às quais a professora Júlia se refere são as dimensões práticas do cotidiano que aparecem de diferentes maneiras em cada contexto. A concepção de formação de professores que temos defendido concebe esta como um processo que se desenvolve ao longo da vida tanto pela ação do indivíduo, que se forma e transforma no decorrer da trajetória, como por ações pontuais, específicas para a promoção da reflexão sobre as prática e melhoria do trabalho docente. É necessário que aconteçam movimentos coletivos, por meio da formação em serviço, “que permitem a todos e a cada um se envolver e se comprometer com o avanço da aprendizagem de seus alunos e com a transformação da escola e do sistema de ensino” (PLACCO, 2010, s/p). No reconhecimento da importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente, indagamos às professoras sobre os tipos de formações vivenciadas por elas e de que modo essas vivências contribuíram para lidarem com os desafios do início de carreira. Buscamos saber se havia ações de formação nas instituições, reunindo as professoras e os gestores, nas quais eles mesmos promovessem diálogos sobre as questões cotidianas.

A professora Jurema e Júlia, que atuam em uma mesma rede municipal de ensino, afirmam que havia a previsão de um encontro semanal, com duração de uma hora, para que as professoras realizassem, junto aos pedagogos e/diretores, estudos e debates nos quais se pautassem as questões do cotidiano das instituições. Mesmo se tratando de uma mesma proposta, na instituição da professora Jurema os encontros deram certo e na instituição da professora Júlia não. Jurema afirma que a iniciativa resultou na resolução de várias questões colocadas pelas professoras. Já na instituição da professora Júlia, ela afirma que houve algumas tentativas, mas sem sucesso. Os momentos eram improdutivos, as docentes não demonstravam desejo de participar e todos pareciam preferir iniciativas individuais para resolução de problemas.

A professora Helena, que atua em outra rede municipal, afirma que também eram previstos encontros semanais para estudos e discussões, mas os encontros acabaram sendo ocasiões para informes dos pedagogos, definições sobre eventos da instituição etc.

É uma hora que os professores ficam doidos para ir embora, pois tem professores que precisam ir para outras escolas, também fica mais para alguma pendência tipo: discutir o que vai ser a mostra cultural, o que vai ser dia das mães, então fica para este momento quando o grupo está todo junto. (Professora Helena)

Essas situações nos levam a compreender que o sucesso dos encontros depende do grau de interesse dos sujeitos envolvidos, da definição de estratégias que preveja os melhores momentos para os encontros e da organização da gestão das instituições para promover estudos frutíferos, que contribuam para o desenvolvimento profissional das professoras.

As vivências das professoras Sara e Amanda sobre formação continuada nas instituições privadas, referem-se a encontros semanais ou quinzenais, que contavam com a participação de profissionais externos às instituições. No caso da professora Amanda, os temas mudavam a cada semana e envolvia professores de todas as etapas de ensino da instituição. Além disso, havia outras oportunidades de discutir as questões cotidianas com colegas. Amanda afirma que esses encontros contribuíram muito para seu aprendizado da docência no primeiro ano de carreira.

[Acontecia] Toda quarta-feira. E era muito enriquecedor [...] muito mesmo. A maioria das quartas-feiras eram palestras, reuniões, [com] psicólogos, neurologistas [...] não falava do meu problema específico... Porque a quarta-feira é para os professores da Educação Infantil até o Ensino Médio... Então não falava do meu problema, sabe... Mas ajudava bastante assim a conhecer o universo da criança [...] falava muito sobre questões médicas [...] vinham sociólogos, muitas pessoas assim ligadas à educação e ligadas a áreas que influenciam muito a educação iam fazer essas palestras. [...] Eu tinha momentos também às vezes às quartas-feiras eram liberadas pra você sentar com a colega que trabalha junto com você na outra turma... Então era o momento de você sentar “e aí, tá onde na sua turma, ah, eu estou assim, estou com dificuldade nisso” então você tinha um tempo também pra poder conversar com a outra pessoa... Então era muito enriquecedor. (Professora Amanda)

A professora Sara afirma que aconteciam encontros quinzenais na instituição privada em que atua, com cursos de temas específicos. Em sua fala, ela relata sobre um curso que auxiliou as professoras na elaboração dos relatórios que deveriam produzir sobre as atividades realizadas com as crianças. Nesse sentido, a professora se sentiu auxiliada para corresponder às expectativas da instituição e dos pais:

Me ajudou não na parte de escrita, mas na parte de poder passar para o papel de pegar a prática e transformar em teoria, porque eu preciso fazer relatório descritivo da criança, como tipo de comportamento, evolução, quando a gente percebe alguma coisa de diferente. A gente tem que ter um registro disso principalmente nessa etapa de quatro e cinco anos que é quando a criança está começando a se preparar pra sair da Educação Infantil, porque é uma criança que vai pro Ensino Fundamental e no Ensino Fundamental algumas dificuldades de algumas coisas que são perceptíveis

elas ficam mais evidentes então os pais e a gente precisa ter essa garantia de que se foi sinalizado antes e que a gente não deixou passar então essas formações me ajudaram mais nesse sentido, porque é mais fácil você ler na teoria e fazer na pratica agora você pegar a pratica e fazer na teoria eu senti um pouco de dificuldade. (Professora Sara)

A professora Karen afirma que não houve iniciativas de formação continuada na instituição privada na qual atua e que buscou por si estudar e se aprofundar nas questões que sentia necessidade de explorar melhor. Karen buscou fazer o curso especialização em psicopedagogia.

Assim com a Karen, as professoras Jurema, Amanda e Helena também fizeram cursos de especialização. Elas afirmam que por mais que os assuntos abordados sejam amplos, os cursos ajudaram no desenvolvimento do trabalho, principalmente por apresentarem a associação entre teoria e prática, melhor compreendida por elas que passaram a atuar no cotidiano das instituições.

Entretanto a busca por cursos de pós-graduação tem outros estímulos. Para Karen, pauta-se mais no desejo de continuar estudando do que na busca por respostas com soluções práticas para o cotidiano. Além disso, para Karen, a pós-graduação representa acréscimos de pontos em provas de títulos em futuros concursos públicos que pretende realizar. Para Amanda e Helena, a busca pela pós-graduação também é incentivada pela possibilidade de aumento do salário no plano de carreira instituído nos municípios. Além da pós-graduação *lato sensu*, a professora Helena também iniciou, no segundo ano de carreira, o curso de Mestrado em Educação, pela UFES. Ela indica que a busca pelo mestrado se deu pelo desejo de aprofundar as questões de Inclusão de crianças com deficiências na EI e, também, pela necessidade de aquisição de maiores títulos na carreira para o ingresso na docência no Ensino Superior.

Na análise desses dados sobre formação inicial e continuada, entendemos que não se trata de atribuir à formação inicial a culpa pelas dificuldades enfrentadas. A associação dos saberes constituídos nesse período contribuiu para o aprendizado da docência no início da carreira. Mesmo observando problemas em algumas questões da formação inicial, as professoras reconhecem que a formação como um processo contínuo poderá auxiliar nas dúvidas e dificuldades que surgem ao longo da trajetória. Mas observamos que o desenvolvimento profissional por meio de ações específicas de formação não foi vivenciado pela maioria das professoras, principalmente pela falta de iniciativas sistematizadas, organizadas de acordo com

os contextos específicos, que respondam aos interesses e necessidades dos docentes na instituição. Além disso, não há nenhum tipo de acompanhamento às professoras iniciantes, nem nas instituições privadas nem nas redes instituições públicas. As professoras iniciantes foram recebidas da mesma maneira como as professoras com mais tempo de carreira, sendo necessário que elas assumissem o mesmo ritmo e exigências para o trabalho. Conforme veremos a seguir, o desenvolvimento profissional das professoras ocorreu a partir de iniciativas individuais, que por mais que envolvam outros docentes – que cooperaram para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas pelas iniciantes – não integram um conjunto de ações específicas para a formação contínua das professoras iniciantes.

5.3.2 Mobilizações para enfrentar as dificuldades

Os relatos sobre ações de enfrentamento dos desafios no início da carreira apareceram ao longo das conversas que tivemos com as professoras, não ficando subjugados somente à pergunta “como você fez para lidar com essa dificuldade?”. Enquanto as professoras descreviam seus medos iniciais, os conflitos consigo mesmas travados por auto cobrança de um trabalho de qualidade e os encantamentos ao descobrir suas potencialidades, elas descreviam também as atitudes que tomavam para superar cada situação.

Durante os diálogos, foi comum a recorrência de afirmações sobre a necessidade de ter uma postura ativa diante das situações difíceis, não se deixando abalar pelas tensões do início da carreira. Muitas vezes, essa postura ativa se relaciona à dinâmica de pedir ajuda e assumir que não tem controle da situação.

Ah eu acho que assim... quando a gente está na situação a gente faz. Eu sou muito independente, eu não gosto de pedir muito ajuda... mas eu pedia né...eu não sou muito de ficar assim “ai meu deus, o que que eu faço” ...eu não sou assim. Eu acho que a pessoa tem que ter muito esforço, em qualquer profissão, mesmo diante dos desafios iniciais, porque de começo você não se sente preparada, então você tem que correr atrás, buscar, ler, então o que eu pude fazer era estudar o meu objeto, que era a turma de quatro anos que eu tinha que dar aula, então eu pesquisei na internet o que podia fazer, pesquisei com as minhas colegas também o que eu podia fazer, pedi pra elas recursos [...] Eu acho que a gente se sente muito insegura, mas a gente precisa ser muito esperta, porque você tem uma dificuldade, você tem uma ausência de experiência, porque a experiência conta muito mesmo na EI [...]. Eu sou uma pessoa que não tive vergonha de pedir ajuda, eu sempre pedi ajuda...eu sou muito assim, eu meto muito a minha cara para fazer as coisas. Faço errado? Ai ei vou e refaço. Então tem que fazer uma atividade sobre tal assunto, eu vou e faço. Se não tiver bom eu faço de novo, e vou fazendo... Então a gente não pode ter medo nem demonstrar insegurança na hora de estar lá com as crianças... Mesmo que você não seja a melhor prática, faça e depois você vai aprimorando, foi isso

que eu fiz, e eu fui fazendo do jeito que eu achava que era o melhor... Mas não foi... então eu fui refazendo, me aprimorando desse jeito...pedindo ajuda, pedindo auxílio e fazendo também... (Professora Amanda)

[...] Não se deve medir esforços [...] então é ter muita determinação, muita força de vontade, querer sempre ter uma formação continuada e sempre pedir ajuda. E sempre ter alguém do seu lado que possa te ajudar é fundamental pro seu desenvolvimento, porque sempre tem uns problemas de ponta pé inicial. [É necessário] procurar se informar de tudo mesmo que tem dentro da educação infantil. (Professora Helena)

Acho que o melhor conselho para uma nova professora iniciante é: pergunte! Perguntar, por que eu aprendi muito perguntando [...] perguntando você mostra que você quer aprender e querendo ou não em alguém você vai achar uma disposição de ajuda. [...] Humildade para procurar, para perguntar, para se informar, para se fazer parte do grupo que elas vão entrar. A pessoa tem que ter muita humildade, para pesquisar, de falar que não sabe. (Professora Sara)

O tipo de mobilização que se mostrou recorrente entre as professoras foi a busca de ajuda com outras professoras nas instituições (geralmente com professoras com mais tempo de carreira). As professoras afirmam diversas vezes as parcerias com as outras professoras ou com gestores as auxiliou efetivamente na gestão de situações difíceis e no desenvolvimento de trabalhos que elas não sabiam como fazer. Assim, o desenvolvimento de parcerias – em suas dinâmicas distintas – para o enfrentamento das situações cotidianas se tornou fonte de aprendizagem da docência na EI.

Eu entrei na escola ano passado, não dá vontade de voltar a estudar [...] as coisas que você sente dificuldade não é no livro que você quer recorrer, você quer procurar pessoas que já tenham feito aquilo. Ano passado eu não fiz nada [no sentido de buscar pós-graduação] porque você não sente necessidade, porque a ansiedade não está em querer buscar mais conhecimento teórico. [...] Tinha um grupo muito bom de professores que me ajudou bastante mesmo. [...] Elas me ajudaram muito... elas foram, assim, uma das coisas que me fizeram dar certo lá dentro...se deu certo uma das coisas que eu tenho que agradecer são as outras professoras que graças a Deus me ajudaram muito. Tanto me dando dicas, detalhezinhos, me falando, sabe, aquelas coisas que só o professor pode te falar [...]. (Professora Amanda)

Eu me sentia insegura [...] principalmente porque eu sabia que eu iria ter o os “pais chatos” da escola, mas eu sabia que eu tinha uma pessoa do meu lado que eu sabia que iria me ajudar, que era a minha coordenadora, ela sempre me passou muita confiança, ela sempre mostra muito apoio [...]. Eu tenho muita parceria com ela [...] ela deve ter uns 10,12 anos de carreira, e eu recorro muito a ela. E também tenho parceria com mais quatro professoras que tem mais tempo de experiência do que eu aí eu recorro a elas também. (Professora Sara)

A professora Júlia afirma que buscou fazer parcerias com as professoras mais experientes que atuam com o grupo de crianças da mesma idade com a qual ela atua (cinco anos), mas sem sucesso. Ela acredita que essa parceria poderia

cooperar com o desenvolvimento do trabalho, mas a falta de liberdade não possibilitou a dinâmica de um trabalho em conjunto. Nesse sentido, indica que muitas atividades ela teve que desenvolver e administrar sozinha, contudo ela também buscou ajuda com a pedagoga da instituição e com outra professora, que trabalha no grupo três.

Eu particularmente consigo me virar muito. Assim, quando acontece alguma coisa que eu não tenho muito conhecimento eu vou à pedagoga, que é muito solícita. E também uma professora que estudou com a minha irmã, que já tem oito anos de formada. Ela é uma pessoa maravilhosa. Então ela me ajuda até hoje, ajuda muito. Quando eu tenho alguma dúvida ou quero alguma ideia eu vou lá e ela me ajuda, ela até me deu a apostila dela que ela montou com atividades do grupo cinco então isso me ajudou muito no começo, porém depois eu fui montando as minhas partir da vivência dela [...] assim duvidas idiotas eu ia lá na pedagoga e perguntava, nunca tive vergonha de perguntar, acho que isso me enriqueceu muito, pois se eu não tivesse perguntado eu estava sem saber até agora, então assim são coisas boas que a gente não tem experiência são sabe, coisas para elas são mecânicas, tipo normal. (Professora Júlia)

A professora Helena afirma que no primeiro ano de atuação recorreu às AEIs que atuavam na instituição, pois ela se sentia mais à vontade com elas do que com as professoras (pelo fato de ter ocupado o cargo de AEI naquela instituição). Já no segundo ano de atuação, em uma nova instituição, Helena afirma que contou com a ajuda das pedagogas e outras professoras. Essa situação nos indica que a cooperação às professoras iniciantes depende mais da disposição de organização da instituição que as recebe do que das iniciativas das novas professoras.

Aqui é bem melhor o ambiente de trabalho, as pedagogas dão muito mais apoio no trabalho pedagógico, elas sentam ao menos de 15 em 15 dias com a gente perguntando como estão as coisas, o que estamos precisando, todo dia vem aqui e dá um bom dia, sempre elogia o trabalho [...] A nossa pedagoga é muito novinha também, ela também é professora e já foi assistente então ela já passou por todos os outros setores e isso que faz ela se aproximar mais da gente porque ela sabe um pouco mais das nossas dificuldades, então eu recorro a ela em situações pedagógicas, em situação de sala de aula que eu não consigo contornar e a gente conversa bastante. [...] Então eu não tinha este apoio lá, e aqui eu já tive, tanto com as pedagogas, quanto com a outra professora que já tinha experiência com o Grupo 5. Então a gente tem um planejamento e às vezes este planejamento precisa ser modificado, porém tem um ponto de partida que eu não tive no ano passado, e isso é muito legal a gente trocar experiência. [...] Isto é um estímulo para você fazer mais, aqui eu me sinto mais livre para poder fazer as coisas que eu acho que estão certas, pois sei que vou ter o apoio delas, então estes meus dois primeiros anos estou tendo estes dois balanços, dois lados da moeda, espero continuar aqui no ano que vêm. (Professora Helena)

A professora Jurema afirma que a maioria das professoras tinham um bom relacionamento entre elas, por isso, não só as iniciantes na carreira docente, mas

também aquelas com mais tempo de trajetória profissional, participavam de grupos de discussão com o objetivo de solucionar problemas e definir meios de desenvolver o trabalho.

Nossa a gente conversa muito [...] então a gente faz pequenos grupos, tem dificuldades, aí com conversa com uma, conversa com outra, individual, mas é sempre todo mundo sabendo do que está acontecendo, todo mundo dando opinião, todo mundo ajuda, todo mundo da ideia. (Professora Jurema)

Jurema atribui esse entrosamento ao fato de a instituição ser nova e as professoras que ali atuam estarem no seu primeiro ano com vínculo estatutário naquele município. Mesmo que várias delas já tenham mais tempo de carreira, é a primeira vez que atuam naquela rede municipal e, algumas, pela primeira vez na EI. Assim, configura-se um contexto de novidade para todos os sujeitos envolvidos, inclusive diretora e pedagogo.

Todas estamos aprendendo juntas, porque a diretora nunca foi diretora, o pedagogo nunca foi pedagogo, e nunca trabalhou na educação infantil, nem como professor nem como nada, na verdade ele foi diretor muitos anos de uma escola particular, que é outra dinâmica e a diretora e outro pedagogo, são maioria de que nunca trabalharam com a educação infantil. (Professora Jurema)

Ao nos depararmos com esse contexto de novidades, buscamos explorar um pouco esse contexto de pertencimento da professora Jurema para conhecermos a configuração de uma instituição de EI nova, que funciona a partir do trabalho de professoras e gestores que se veem pela primeira vez naquela situação. No registro do nosso diário de campo observamos que a maioria das professoras da instituição avalia de maneira positiva esse contexto de novidades. A satisfação nesse primeiro ano de funcionamento da instituição e desejo de que o mesmo grupo possa permanecer junto no ano seguinte acontece principalmente pela liberdade entre as professoras, por não haver postura de dominação por parte de qualquer uma delas – comportamento comum, segundo elas, em instituições nas quais atuam professoras com muitos anos de carreira ou com muito tempo de atuação naquela rede de ensino.

Ademais à recorrência do auxílio de outras profissionais para a resolução das situações – quando o contexto das relações na instituição a permite –, as professoras afirmam também que muitas coisas precisam ser resolvidas na hora por elas (sem auxílio de terceiros). Essas situações demandam que as professoras se utilizem dos conhecimentos didáticos adquiridos até ali e, também, de

conhecimentos sobre cidadania e comportamento, sendo necessário o equilíbrio entre suas opiniões e crenças e a instrução às crianças.

[...] Tem algumas situações que não tem como você ir para casa pensar, tem coisas que acontecem na hora e você precisa pensar e tomar a decisão naquela hora [...] tipo um aluno tirou a roupa do outro, o aluno roubou uma coisa do outro, isso tudo tem que ser na hora dentro da sala de aula, isso nem pode sair da sala. Isso eu respondo por mim [...] a gente consulta a nós mesmas, não tem para onde correr. (Professora Jurema)

É no processo... [algumas questões] eu tento sanar na hora. Na verdade a gente tem que separar as nossas crenças do julgamento do que a gente acha que é certo e errado. Às vezes eu vou dar uma resposta a um aluno pelo meu pensamento do que é certo ou errado, mas não é o que eu concordo. (Professora Júlia)

A esse aspecto associamos a natureza heterogênea do saber docente (TARDIF, 2012), pois para resolver os diversos conflitos entre as crianças, as professoras mobilizam conhecimentos e formas de saber-fazer que foram sendo aprendidos e adquiridos a partir de diversas fontes, seja em sua história de vida e formação como cidadãs, seja no aprendizado de perspectivas teóricas variadas sobre a concepção da infância e das interações na infância, ou seja, nas vivências profissionais vividas até ali. Tardif (2012, p. 109) indica que, também por essa configuração de constituição, o saber experiencial não encora-se em um conjunto de conhecimentos padronizado e lógico, “mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional”.

Uma última questão que analisamos está relacionada à reinvenção da própria prática diante de uma situação conflituosa. A professora Júlia relata a necessidade que sentiu de mudar sua intenção e prática de ensino para atender às questões percebidas por ela no comportamento das crianças do Grupo 5.

[...] Por exemplo, eu não concordo com a alfabetização na educação infantil. Quando eu cheguei aqui eu tinha outro pensamento. Eu pensava que, realmente, as crianças tinham que aprender a ler e a escrever algumas palavras, já no final da educação infantil. Só que a gente chega aqui, as crianças necessitam de limites básicos... elas não sabem comer na mesa, não têm noções básicas de fazer fila, de respeitar na hora de falar...Então eu percebi que se eu ficasse só dando atividade pra aprender a ler e escrever e ignorasse esses outros traços eu não ia conseguir dar aula [...] Porque também no início eu ficava muito presa, assim, “atividade, atividade, atividade”...E aí, conversando com algumas colegas, que já trabalham a mais tempo aqui na escola, até com a minha mãe, que trabalhou muito com a EI nessa idade, ela falou “oh, você tem que desacelerar, porque se não eles não vão te acompanhar...e não adianta”...tem profissionais que falam “ah eu dou duas, três, folhas por dia”, mas a turma tá um pulando encima do outro e você não consegue fazer nada...então eu percebi que isso era necessário também...A minha mãe que já foi professora de educação infantil me ajudou muito, e assim e depois de muita conversa, a partir do meio do

ano eu mudei o meu jeito, por que querendo ou não eu ficava agitada e transparecia pra turma, e aí as coisas começaram a fluir, mas mesmo assim não deixou de ser difícil, eu achei que ia ser mais fácil (Professora Júlia)

Tardif (2012) afirma que o enfrentamento das dificuldades – seja por meio de parcerias ou por meio da mobilização autônomas dos saberes acumulados – constantemente leva as professores iniciantes à reinvenção da própria prática. E esse contexto vivenciado pela professora Júlia pode ser compreendido ao retornamos a pauta dos desafios da constituição do trabalho docente na EI. Silva (2013) afirma que cada etapa da educação básica exige “a mobilização de saberes, competências, habilidades e disponibilidades específicas” (p. 32). A finalidade da EI em se compartilhar o cuidado e a educação das crianças até os seis anos de idade com as famílias e a comunidade implica, então, em ações pautadas no “conhecimento aprofundado sobre a criança e seu meio, sobre a sociedade, sobre o papel das interações entre adultos e crianças, entre as crianças e entre estas e o ambiente natural e social (...)” (SILVA, 2013, p. 33). A docência na EI envolve ações de educação e cuidado que se relacionam com a “ampliação das experiências e conhecimentos das crianças a respeito de si mesmas, do seu grupo social, das possibilidades de explicação da realidade próxima e distante (...)” (SILVA, 2013, p. 34). As crianças desenvolvem o desejo de aprender e conhecer, criar, indagar. Silva (2013) afirma, portanto, que essa dinâmica exige dos docentes da EI, além de conhecimentos gerais e específicos, a necessidade de reaprender e repensar a prática ao longo da vida profissional.

Associamos também a essa situação, a ideia trazida por Bakhtin (2003) sobre o modo como somos alterados pelas interações e o modo como empreendemos esforços para corresponder aos conflitos. Bakhtin (2003) afirma que um sujeito, ao analisar o *outro*, empreende inevitavelmente um julgamento da situação deste *outro*. O sujeito se aproxima do *outro* com uma visão de mundo já formada a partir de determinados pontos de vista e busca *compreender*. O autor fala desse movimento como um ato de compreensão, que se dialógico, não tem fim em si mesmo, mas tem o poder de fazer os sujeitos modificarem e/ou renunciarem pontos de vista pessoais. Assim, na busca pela compreensão do outro “desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 383). Nessa dialogia, no contexto de enfrentamento das dificuldades, o movimento de compreensão das crianças e seus contextos levou a professora Júlia

a abrir mão de pontos de vista e buscar novos modos de se colocar no desenvolvimento do trabalho docente.

A partir da fala das professoras sobre as mobilizações para enfrentarem os desafios, concluímos que as primeiras tentativas partiam de iniciativas individuais, por meio da mobilização dos saberes adquiridos até aquele momento. Assim como da execução das ações, permeada por acertos e erros, em face de dificuldades de naturezas diversas. As professoras foram experimentando novas maneiras de fazer, seja com a ajuda de outros docentes ou mesmo sozinhas. Tardif (2012, p. 109) indica que o saber docente adquirido nas vivências cotidianas, o saber experiencial, é um saber interativo, “mobilizado e modelado no âmbito das interações entre o professor e outros atores educativos”. O saber-fazer das professoras se concretizou por meio das parcerias com as docentes mais experientes, por meio das ações fundamentadas em conhecimentos prévios sobre regras de socialização e a partir de improvisos no cotidiano, abalizadas no conhecimento da cultura escolar, pautadas nas possibilidades daquele contexto. As professoras não se deixaram abater pelas dificuldades, seja de relacionamento com as demais professoras – mais experientes – seja pela falta de conhecimento do que deveria ser ensinado e qual dinâmica deveria ser vivenciada com as crianças no contexto de cada instituição.

Indicamos que as parcerias são mais do que meios possíveis para o enfrentamos das dificuldades, são subsídios para um desenvolvimento profissional pautado no reconhecimento dos saberes dos outros sujeitos envolvidos no contexto. Reconhecemos a necessidade de ações de formação continuada realmente efetivas, planejadas e sistematizadas a partir das situações do cotidiano e, inclusive, pautadas especificamente nas necessidades das professoras iniciantes. As ações sucessivas de formação profissional devem se concretizar com objetivo de consolidar as aprendizagens das docentes iniciantes e de integrar as ações e saberes das professoras que atuam em um mesmo contexto. Nessa dinâmica, acreditamos que será possível desenvolver, por meio de diálogo e estudos, potentes modos de agir, que fortalecendo os profissionais, contribua no trabalho com e para as crianças na EI.

5.3.3 Saber fazer na EI

Como fechamento desse capítulo de análises, trazemos os dizeres das próprias professoras sobre o saber-fazer na EI. Diante das problematizações ao

longo das entrevistas, consideramos importante perguntar às professoras se elas sabiam o que deve ser feito na EI. A partir da compreensão que os saberes docentes são constituídos na vivência diária da profissão, por meio da associação da prática aos saberes adquiridos ao longo da vida (no contexto pessoal e na formação inicial), buscamos conhecer o que as professoras pensavam sobre o saber-fazer constituído naqueles dois primeiros anos de carreira na EI, em meio às dificuldades enfrentadas, parcerias desenvolvidas, reconhecimento da complexidade dos contextos etc.

As professoras analisam que se sentem mais preparadas ao final do segundo ano de carreira do que no início do primeiro. Entretanto, mesmo admitindo que têm maior controle sobre o trabalho, elas afirmam que não sabem exatamente o que deve ser feito na EI, pois compreendem cada começo de ano como novos desafios que se colocam para o desenvolvimento do trabalho. Elas indicam que esses desafios se referem ao contexto específico de cada turma e também à especificidade de cada criança. Do mesmo modo, novos desafios podem surgir com a alteração da faixa etária com a quais podem trabalhar no ano seguinte, tendo que aprender a lidar com aquela nova idade, em que as crianças estão em períodos diferentes de desenvolvimento físico, emocional e intelectual daquelas com as quais as professoras já trabalharam.

A minha experiência no primeiro ano [de atuação] deu muito certo [...] Só que eu falar assim “dou conta” é muito difícil falar isso... porque cada escola é uma escola, cada turma é uma turma, cada faixa etária é uma faixa etária. Lá eu estava com o Grupo 4, se eu pegasse um Grupo 2 eu não sei o que eu faria, é outra coisa, entendeu? Talvez se eu pegasse uma turma de quatro anos eu sentiria um pouquinho mais de confiança, talvez se eu pegasse uma escola particular eu sentiria um pouquinho mais de confiança... Agora se eu pegasse uma turma de escola pública de dois anos, aí eu já me sentiria descabela de novo [...] E as coisas mudam muito rápido, entendeu? Uma turma que eu pego agora de primeiro ano do Ensino Fundamental, não vai ser do mesmo jeito daqui a dois, três, anos... nem falo dez, falo dois ou três anos...as crianças mudam muito rápido...As crianças da minha turma de Ensino Fundamental hoje são muito diferentes das crianças que eu peguei das turmas de primeiro ano lá na escola em que eu fui estagiária, muito diferentes...o que elas conversam, o que elas gostam, o que elas assistem, é muito diferente, então as crianças mudam muito de um ano para o outro...Então não tem como a gente sentir que a gente dominou alguma coisa [...] lógico que eu me sinto mais segura do que no ano passado, né, porque ano passado eu nunca tinha sido professora regente de uma turma o ano inteiro e graças a Deus eu consegui [...] Mas esse ano são novos desafios. (Professora Amanda)

A gente nunca sabe [o que deve ser feito], eu só sei lidar mais com as situações de sala, aluno, de pais, mas situações mais graves eu tenho que pensar porque eu fico assim “e agora o que eu faço?” [...] Provavelmente este ano seremos professoras melhores do que fomos o ano passado [...] mas é diferente, cada ano a gente é uma nova professora, pois são novos alunos e novos desafios. Não sou mais a mesma pessoa que iniciou o ano,

isso dependeu de mim, porém dependeu mais da minha profissão, do meu dia a dia, da minha relação com os pais, do que eu aprendi, do que eu ensinava, depende muito do dia a dia. (Professora Jurema)

Eu acho que cada ano que eu chegar eu vou ter que fazer alguma coisa diferente, acho que nunca vai ter uma receita pronta, acho que meu plano deste ano não vai servir para o ano que vem se eu tiver outro Grupo 5. Porque as crianças são diferentes, as necessidades delas são diferentes. Essa turma eu tive essa necessidade no começo do ano de colocá-los em ordem no sentido de obedecer regras, consegui um trabalho muito bom em relação a isso [...] Agora a turma que eu pegar ano que vem pode já ter isso construído e aí eu vou partir para uma questão mais cognitiva mesmo porque várias vezes eu deixei o cognitivo e a atividade de lado para fazer coisas que elas deveriam vir de casa sabendo. Coisas de cidadania mesmo, de família, que elas não tinham essa orientação, então pra mim cada ano vai ser diferente, vou ter desafios diferentes e eu vou ter que fazer diferente. Quando eu entrei o ano passado na educação infantil eu falei: “o que eu vou trabalhar na primeira semana? ”, não fazia ideia [...] Então assim a 1ª semana eu pensei em uma coisa e foi outra, foi mais se conhecer. Agora é diferente, por exemplo, eu fico imaginando que na minha primeira semana, como vou trabalhar com grupo mais novo, de quatro anos, na minha primeira semana eu vou tentar trazer alguma coisa mais lúdica, pois já sei que fazer diagnóstico na primeira semana não vai rolar, então a gente já entra com outra visão, a gente já entra mais preparada. (Professora Júlia)

[...] é como a Júlia falou a gente nunca está preparado, pois cada ano é uma turma diferente e as crianças chegam, podem ser a mesma turma o ano inteiro, porém o jeito que elas chegam no início do ano não é igual ao meio do ano e nem no final do ano, elas chegam todos os dias de maneira diferente, acontecem coisas diferentes nas salas de cada uma [...] acho que no meu ponto de vista que professor que vai com aquela fórmula mágica do começo ao fim do ano e que vai dar tudo certo é um professor fadado ao fracasso, pois não existe fórmula mágica. (Professora Sara)

Eu não sei tudo o que tenho que fazer na educação infantil, na medida em que vai passando os dias na sala eu vou entendendo aonde eu tenho que chegar com aquelas crianças de acordo com o que elas me demandam e de como eu posso ir, pois às vezes eu planejo uma coisa, mas eu tenho 14 alunos e os 14 aprendem de forma diferente então eu aprendo 14 vezes o que tenho que fazer na Educação Infantil com essas crianças [...]. Quando eu cheguei, como falei, no meu primeiro ano eu não sabia de conteúdo o que elas precisavam aprender [...] eu não tinha uma base, sentia que não sabia fazer naquele momento e agora eu tenho uma base do que eu posso iniciar no grupo 5, mas elas [as crianças] vão me ditando quando eu posso avançar e quando eu posso passar. Então, eu nem sempre sei o que fazer na educação infantil, às vezes tenho que recorrer às outras pessoas, mas imagino o que posso fazer na Educação Infantil, aí quando eu venho para cá elas vão me mostrando o que tenho que fazer. Muitas vezes um não aprende igual ao outro, aqui eu tenho crianças que escrevem o nome completo e outras que ainda estão no primeiro nome, indo de acordo com o ritmo delas, que são 14 formas diferentes todos os dias, com todas as atividades que eu faço. (Professora Helena)

A professora Karen é a única que afirma que sabe o que deve ser feito, pois no último ano aprendeu a desenvolver atividades específicas para todas as crianças da sua turma. Assim, ela compreende que está mais preparada e acredita que saberá o que fazer no ano seguinte se mantiver a mesma dinâmica de considerar as crianças em suas especificidades.

Eu acho que eu sei o que deve ser feito na Educação Infantil... eu acho que sim, acredito que sim...eu vou ter que responder isso pelos resultados que eu tenho visto. No início eu não achava que sabia, mas era medo do desconhecido, não porque a formação foi fraca [...] Mas depois que dos três primeiros meses, eu diria assim, que eu fui entendendo: isso funciona, isso não funciona [...] e algumas coisas eu via assim que, no geral, funcionaram muito bem. Então eu falei “ah, eu sei fazer isso!” Então foi por aí, porque eles aprenderam muito rápido, assim, os próprios pais me deram esse retorno [...] Sou bem perfeccionista com essa questão [...] fazer o melhor trabalho possível. Então, assim, eu senti que deu certo talvez pela dedicação que eu tive e observando detalhes, as especificidades de cada aluno, as necessidades de cada um, de tornar esse momento prazeroso [...] as atividades que eu faço eu penso em cada aluno da minha sala, uma atividade eu tenho que dar pro todo mundo. (Professora Karen)

A partir dessas declarações das professoras, compreendemos que houve um domínio progressivo do trabalho, resultando em maior segurança para prosseguirem na carreira. Em suma, podemos dizer que as professoras “sabem mais”, muito embora o saber docente não comporte uma dimensão quantitativa, o saber mais se refere à maior capacidade de desconstruir e remodelar concepções, questionar modelos e assumir a autonomia sobre o seu trabalho. As professoras ainda apreendem o desafio de lidar com as especificidades dos sujeitos. Consideramos que essa compreensão favorece a constituição da EI como etapa de características próprias, já que o reconhecimento de que cada criança vem de um determinado contexto, de que é necessário estar atento para como cada uma aprende e se desenvolve e, ainda, de que não é possível estabelecer dinâmicas estáticas com as crianças pequenas, favorece desenvolvimento de atividades que enfatizam a expressão das crianças e o aprendizado dentro das suas possibilidades.

A análise que as próprias professoras fazem do seu aprendizado da docência nos levam a compreender que os sentidos atribuídos aos saberes docentes se referem à resignificação tanto da função da EI – ao questionarem a alfabetização demasiadamente sistemática ou ao serem conduzidas a aderir à aplicação de atividades preparadoras para o Ensino Fundamental ou mesmo ao optarem por essa adesão – quanto à interpretação e compreensão de como as crianças pequenas se comportam, aprendem etc. Os sentidos das professoras sobre a profissão docente na EI se relaciona intrinsecamente com condições de trabalho e concepções da EI presentes nas redes e instituições de ensino nas quais iniciaram a carreira – seja no primeiro ano de atuação ou nas transições vividas entre um ano e outro. De modo geral, o saber docente em sua vinculação com o quê as professoras

devem saber para ensinar e a utilização desse saber se produz em dialogia como contexto social organizador e/ou regulador de sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Integrando o campo de estudos sobre formação de professores, esta pesquisa focalizou o início da carreira de professoras na EI. Partimos do princípio de que a formação acontece ao longo da vida profissional docente e que a iniciação à carreira se configura como período importante em sua trajetória. A partir da situação de especificidade do trabalho docente na EI, que integra cuidado e educação uma dinâmica de interações alargadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), desenvolvemos um trabalho com o objetivo de compreender como se constitui o início da carreira docente de um grupo de professoras que tiveram na EI suas primeiras vivências como docentes.

A opção metodológica de realização de entrevistas individuais e coletivas nos proporcionou a escuta atenta sobre as diferentes vivências das professoras nos contextos de iniciação à docência. O desafio de integrar as vivências para chegarmos a algumas conclusões sobre a constituição do início da carreira na EI esteve presente desde as primeiras conversas até a redação dessas considerações. Consideramos que cada professora é única em sua existência, ao mesmo tempo que é complexamente afetada pelo contexto que a cerca. Assim, a perspectiva bakhtiniana nos direcionou no objetivo de não anular as vivências diferenciadas nas trajetórias das professoras Amanda, Jurema, Júlia, Karen, Helena e Sara. Conferimos aos diálogos e às análises a reflexão sobre as vivências e a compreensão destas o quanto possível, a fim de contribuirmos com a consolidação da formação contínua para as professoras de EI, reconhecendo, respeitando e nos debruçando sobre as especificidades e potencialidades dessa etapa da Educação Básica. Desse modo, indicamos que se confirma o pressuposto de que o início da carreira na EI se constitui a partir da mobilização de saberes docentes em condições complexas de trabalho e emprego. Entretanto, na relação de exotopia (BAKHTIN, 2003) compreendemos que isso ocorre dentro de uma análise mais abrangente e complexa dos contextos vivenciados de diferentes modos por cada professora entrevistada, assim como o são por todas as docentes que a cada ano iniciam suas carreiras na EI. Nessa complexidade, os diálogos desenvolvidos nesta pesquisa foram mobilizados a partir de três objetivos que estruturaram produção e análise de dados e na intenção de concluir este relatório de pesquisa, trazemos nossas conclusões correspondentes a cada um dos objetivos propostos.

O primeiro objetivo estabelecido buscou conhecer as dinâmicas de inserção profissional na EI. Observamos que depois da conclusão da formação inicial as professoras encontraram possibilidades de trabalho mais imediatas em redes privadas de ensino. As professoras iniciaram suas carreiras na EI devido às vagas de emprego encontradas e não somente pelo desejo de atuarem na etapa. Assim, em algumas situações, atuar ou não na EI não se configura como escolha, mas como única alternativa. Isso aconteceu tanto com as professoras que já pretendiam atuar na etapa quanto com aquelas que tinham outras perspectivas iniciais para a carreira.

A partir das análises dos diferentes contextos de iniciação à docência das professoras entrevistadas pudemos compreender que o campo da EI recebe as professoras iniciantes estando organizado de diferentes modos, de acordo com cada rede de ensino (pública ou privada) e cada instituição. Embora a maioria das professoras tenha iniciado suas trajetórias profissionais em instituições privadas, a instabilidade na carreira, o excesso de cobrança e as condições de trabalho as conduziram a buscar cargos estatutários, em redes públicas de ensino. Ao realizarem as transições entre as instituições privadas e as instituições públicas, as professoras iniciantes encontraram os maiores desafios, pois foi necessária a readequação às perspectivas de ensino e didática, aos diferentes tipos de cobrança e regulação do trabalho. Porquanto, embora haja documentos, pareceres e resoluções legais que definem os princípios orientadores da educação para crianças pequenas, as concepções presentes nos propósitos das instituições privadas divergem dos princípios que organizam a EI pública, em especial, no que se refere ao desenvolvimento de práticas escolarizantes na primeira etapa da Educação Básica. Nas instituições públicas, por sua vez, as professoras informam uma ausência de assistência para implementação dos parâmetros de qualidade da EI e para o desenvolvimento de ações que considerem os contextos específicos de cada criança.

Essas dinâmicas vivenciadas pelas professoras se integram às análises correspondentes ao segundo objetivo estabelecido neste percurso de pesquisa, que foi o propósito de conhecer as condições de trabalho e emprego das professoras e as implicações ao desenvolvimento do trabalho docente. Como observamos nas análises decorrentes do primeiro objetivo estabelecido, as condições de trabalho e emprego que as professoras iniciantes vivenciaram no primeiro ano de carreira as

levaram à busca por outros tipos de vínculos. Esse movimento aconteceu em uma dinâmica associada, pois as precariedades das condições de emprego estabelecidas por meio de contratos temporários de trabalho dialogavam com as precariedades das condições de trabalho: excesso de cobrança e exigência por parte dos gestores, extensa carga horária de trabalho e poucas horas reservadas para planejamento das atividades. As professoras que passaram a atuar em instituições públicas com vínculo estatutário afirmam que as dificuldades com as condições de estrutura física na rede pública são contornáveis e que o tempo mais bem definido para planejamento, as possibilidades de autonomia sobre seu trabalho e a estabilidade na carreira são essenciais para o desenvolvimento profissional.

Nas análises comparativas entre instituições públicas e privadas atentamos para a necessidade de observar que é comum a ideia de que as instituições privadas têm melhores condições de trabalho, o que poderia superar as precárias condições de emprego. De encontro a este senso comum, os dizeres das professoras indicam um movimento contrário e, assim, uma nova problemática se descortina: se as condições de trabalho e emprego nas redes privadas de ensino são inadequadas para o desenvolvimento profissional docente, estas redes vêm se configurando como ponto de passagem das professoras, lócus de experimentações que levarão à transições e busca por cargos estatutários? Se esta indagação se afirma, é importante atentarmos para o fato de quase um terço do atendimento na EI no Brasil ser realizado por redes privadas de ensino, que recebem as docentes com estruturas de trabalho questionáveis, alteram com frequência os quadros profissionais e defendem perspectivas escolarizantes para a primeira etapa da Educação Básica. Reconhecemos que os dados da nossa pesquisa representam exemplos pontuais de estruturas de trabalho, mas acreditamos que eles indicam a necessidade de aprofundarmos as análises das perspectivas de educação privada existentes no nosso país, quais interesses elas representam e porquê vêm se fortalecendo ao longo dos anos.

Finalmente, no terceiro objetivo elencado nesta pesquisa, buscamos analisar os processos de aprendizagem da docência na dinâmica da EI. Nesse propósito os diálogos nos conduziram à compreensão de que as professoras esperavam que a iniciação à docência marcasse o prosseguimento de sua formação profissional e que seus aprendizados na formação inicial balizaram suas ações iniciais com as crianças. As professoras iniciantes tinham a perspectiva de que a formação no

cotidiano contribuísse com os desafios diários. Entretanto, as ações de formação continuada não acontecem de maneira sistematizada para contribuir com o desenvolvimento profissional das professoras em início de carreira. Com exceção da professora Jurema que vivenciou o segundo ano de carreira em parceria com outras professoras iniciantes, as docentes foram integradas às ações de formação continuada pontuais, que abrangem assuntos variados, não focalizando o processo de adaptação na relação das professoras iniciantes com a instituição e delas com as diferentes demandas do cotidiano. Assim, os saberes docentes são constituídos também em contextos de improviso e de atitudes independentes. Embora essa situação represente as dificuldades vivenciadas também por professores com mais tempo de carreira em todas as etapas da Educação Básica, refletimos sobre a necessidade de um acompanhamento específico às professoras iniciantes, sistematizado nas instituições, com ações cotidianas que contribuam com o desenvolvimento profissional das docentes.

Nesse sentido propomos que sejam estruturados programas de acompanhamento às professoras iniciantes na EI. A meta a estratégia 18.2 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) prevê a implementação de acompanhamento aos professores iniciantes na Educação Básica “supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório”. Essa estratégia prevê, também, que os iniciantes realizem cursos de aprofundamento nos conteúdos e metodologias inerentes às suas áreas de atuação. Enxergamos essa estratégia como um avanço no reconhecimento da necessidade de acompanhamento aos profissionais iniciantes. Entretanto, não defendemos o caráter avaliativo da estratégia, pois evidencia o propósito de supervisão e avaliação do trabalho do iniciante, e, ainda, a possibilidade do não cumprimento da efetivação no cargo no fim do estágio probatório, o que, acreditamos, pode conduzir os professores iniciantes ao desenvolvimento de ações subjugadas, meramente reprodutoras dos requisitos impostos pelos parceiros avaliadores. Entendemos que essa estratégia pode impedir o a autonomia profissional e a aquisição de segurança no aprendizado e desenvolvimento do próprio trabalho. O que propomos é que o acompanhamento aos professores iniciantes aconteça com a conotação de parceria e apoio em suas primeiras atividades docentes. Defendemos a criação de programas que organizem grupos de professores mais experientes que poderão desenvolver as atividades

docentes em parceria com os iniciantes, onde eles indiquem suas dúvidas e necessidades formativas. A ideia é que os professores em início de carreira não se afastem das instituições para a realização de cursos que não se estruturam com base nos contextos nos quais atuam, mas que eles desenvolvam processos formativos sucessivos nas instituições educacionais às quais passam a fazer parte, formando-se e transformando-se em condições propícias ao desenvolvimento profissional docente.

Sintetizado os três objetivos que estruturaram essa trajetória de pesquisa em associação às perspectivas teórico-metodológicas que nos conduziram na produção e análise dos dados, indicamos que as relações de emprego e os aspectos integrantes das dinâmicas profissionais no início de carreira na EI determinam o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes. A dimensão temporal do saber docente também integra as demandas vividas nas complexas relações de emprego. A partir da necessidade de reflexão diante de novos contextos e reinvenção das práticas para se adequarem às novas demandas, o saber docente se constitui, mesmo em situações de dificuldades. Todavia, esperamos que seja alcançada a estabilidade nas carreiras das professoras de EI, com planos de cargos e salários justos e compatíveis com a dedicação ao trabalho e relevância social da profissão, de modo que as condições de emprego passem a proporcionar um desenvolvimento profissional envolvido como desenvolvimento da etapa, integrando novos saberes e aprendizados das professoras às demandas próprias da EI.

Concluimos esta pesquisa considerando a importância de que a formação das professoras de EI prossiga na iniciação à docência. Indicamos a necessidade da integração entre as profissionais que atuam nesta etapa, com situações planejadas para a reflexão das especificidades das crianças da instituição e cooperação às professoras que estão iniciando a carreira. Desse modo, prosseguimos acreditando em uma educação voltada especificamente para crianças de zero a seis anos, em que suas professoras estejam em constante desenvolvimento profissional. Com o objetivo de efetivar a associação do cuidado e da educação, visando o desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo das crianças, por meio de atividades pensadas a partir delas, com elas e para elas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A.S. Formação inicial *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001. Ver texto e páginas

ANDRÉ, M. **Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciais no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. v.42 n.145 p.112-129 jan. /abr. 2012

ANJOS, D. D. **Como foi começar a ensinar?** Histórias de Professoras, Histórias da Profissão Docente. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2006

AQUINO, L.M.M.L.L. Professor de educação infantil. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ARCE, A. **Documentação oficial e o mito da educadora nata na infância**. Cadernos de Pesquisa, n 113, p. 167 – 184 julho/2001.

AUGUSTO, M.H. Professor leigo. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005. 186 p.

BERNARDO, J. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

BÍBLIA. A. T. **Eclesiastes**. Português. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2006. p. 882-891.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BOLLMANN, M.G.N. Carreira docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

BONETTI, N. **A especificidade do professor de Educação Infantil nos documentos que tratam da formação após a LDB 9394/1996**. Dissertação de Mestrado. Santa Catarina: UFSC, 2004

Bourdieu, Pierre. Compreender. *In: A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. Brasília: Senado Federal, 2013a. Disponível em < http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2013

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Câmara dos Deputados e do Senado Federal, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm Acesso em 03 de agosto de 2012.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf> Acesso em 13 de fevereiro de 2013

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Lei Federal n.º 9.394, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 13 de fevereiro de 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2006b. Disponível em < http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf> Acesso em 13 de fevereiro de 2013.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. Brasília: MEC/CNE/CP, 2006a. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em 13 de fevereiro de 2013.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Estabelece **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE, 2009c. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859> Acesso em 13 de fevereiro de 2013.

BRASIL. **Dúvidas mais frequentes sobre a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2013b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=1152>. Acesso em 15 de fevereiro de 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – PNE. Lei Federal nº 13.005, de 25 junho de 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2014.

BRITO, V. L. A, **O plano nacional de educação e o ingresso dos profissionais do magistério da educação básica**, Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1251-1267, out.-dez. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 07 de abril de 2014

CAMPOS, M. M. A educação infantil sob o impacto das reformas educacionais. *In*: SOUZA, J. V. A. et al. (org.). **Formação de Professores para educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAMPOS, M. M. **Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CASTRO, M. Ciclos profissionais. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 2008. p. 155 - 191

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez editora, 2002.

CÔCO, V. Auxiliar de educação infantil. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CÔCO, V. **Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação**. *In*: 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009, Caxambu. 32ª Reunião Anual da ANPED: Anais. Rio de Janeiro: ANPED, 2009.

CÔCO, V. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. *In*: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 59-80.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 1999

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Porto Editora, 1995, p. 155-191.

FERREIRA, E. B; CÔCO, V. **Gestão na educação infantil e trabalho docente**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 9, p. 357-370, jul./dez. 2011. Disponível em <<http://www.esforce.org.br>> Acesso de 10 de dezembro de 2013.

FIELD, K. **Teacher development**: A study of the stages in development of teachers. Brookline: Teacher Center Brookline, 1979

FREITAS, H. C. L. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. *In*: SOUZA, J.V.A.(Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autentica, 2007.p. 143 a 158

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-76.

FULLER, F. F.; **Concerns of Teachers**: A developmental Conceptualization. American Educational Research Journal, Vol. 6 (2), p. -226. 1969.

GATTI, B. A. et al. **A Atratividade da Carreira Docente no Brasil**; relatório de pesquisa – versão preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009. 85 p.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: Impasses e Desafios. Brasília: Unesco, 2009

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, M. T. A. (org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GOLD, Y. Beginning Teacher support – Attrition, mentoring, and induction. *In*: SIKULA, J. (org.). **Handbook of Research on Teacher Education**. Nova York, Macmillan, p. 548-594, 1996

GUARNIERI, M. R. **O início na carreira docente**: pistas para o estudo do trabalho do professor. Disponível em <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em 10 de agosto de 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.) **Vida de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007, p. 31- 61.

HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

IBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2005.

INEP, **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

KISHIMOTO, T. M. Apresentação. *In: Professoras de Educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 2002.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora**: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. Tese de doutorado. São Paulo: PUCSP, 2008

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. Ed. São Paulo. Cortez, 2003a

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. *In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (orgs.). Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez, 2003b. p. 57-76.

LAPO, F. R.; BUENO, O. B.; **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 66 – 88, 2003

LEONE, N. M.; **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. Dissertação de Mestrado. Presidente Prudente: UEP, 2011

LIBÂNEO. J.C. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, E.F.L. (org.). **Sobrevivências no Início da Docência**. Brasília: Líber Editora, 2006.

Lortier, D. C.. **Schoolteacher**. Chicago: University of Chicago Press, 1979

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. **Vygotsky e Bakhtin/Volochinov**: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 1º semestre 2011.

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

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. Dissertação de mestrado. São Carlos: UFSCar, 2006.

MARTINEZ, J.C. Desenvolvimento profissional docente. *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MIGLIORAÇA, F. **Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2010

MIZUKAMI, M. G. N et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2006

MONTALVÃO, E. C. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho**. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2008

MORGENSTERN, S. Professor/Docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

NASCIMENTO, A. et al. Nos relatos de professores, conquistas e ambiguidades da educação infantil. *In*: KRAMER, S. (org.) **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: ÁTICA, 2005.

NASCIMENTO, M. L. B. P. **Tupi or not tupi: escolarização desde o nascimento, a quem serve? Educação não é escolarização...** Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.61, p.153-168, nov. 2013.

NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2005

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

NÓVOA, A. O passado e o presente do professor. *In*: **Profissão professor**. NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.11-30.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

NUNES, C. N. Formação docente: permanência do passado nos desafios do presente *In*: SOUZA, J.V.A.(Org.) **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.p. 113 a 132

NUNES, M. F., CORSINO, P. E DIDONET, V. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011

OLIVEIRA, D. A. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. Educação em revista [online]. 2010b

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. M.F. **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil**. Base de Dados TDEBB/GESTRADO. Faculdade de Educação/UFMG. Belo Horizonte. 2010. Apoio SEB/MEC.

OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. CDROM.

OLIVEIRA, D.A.; A Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. *In*: SOUZA, J.V.A.(Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autentica, 2007.p. 97 a 112

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.

PAPI, S. O. G., MARTINS, P. L. O. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 15, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2009 TÍTULO CERTO

PAPI, S. O. G.; **Professoras Iniciantes bem-sucedidas**: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. Tese de doutorado. Curitiba: PUCPR, 2011.

PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PÉREZ GÓMOES, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 95 – 114.

PIENTA, A. C. G. **Aprendendo a ser professor**: dificuldades e iniciativas na construção das práxis pedagógica do professor iniciante. Dissertação de Mestrado. Curitiba: PUCPR, 2007

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

PINAZZA, M.A. Formação de professores da educação infantil. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PLACCO, V.M.N.S. Formação em serviço. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Revista e atua. – Curitiba: Ibpex, 2007.

ROMANOWSKI, J. P. **Professores principiantes no Brasil: questões atuais.** *In:* III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e la Insercion Profisional a la Docência, 2012, Snatiago de Chile. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e la Insercion Profisional a la Docência. Santiago de Chile: Ideal Grupo de Investigacion, 2012

SANT'ANNA, V. L. A.; DAHER, M. D. C. F G.; ROCHA, D. O. S.; **A entrevista em situação de pesquisa acadêmica:** reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia* (UFMT), Cuiabá, EdUFMT, v. 8, p. 161-180, 2004

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* Nóvoa, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.79 – 90.

SEVERINO, A. J. **Dimensão ética da investigação científica.** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, Ahead of Print, v. 9, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em 10 de abril de 2014.

SILLER, R. R.; CÔCO, V.; **O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos.** *In:* Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 31, 2008, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf>>. Acesso em de 14 outubro de 2012.

SILVA, I. O. **Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização.** *In:* **Docência na Educação Infantil. Salto para o futuro.** Ano XXIII - Boletim 10 – Jun, 2013. Disponível em:<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf> Acesso em 10 de dezembro de 2013.

TABOSA, E. W. L.; **Práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional do (a) professor (a) em Início de Carreira.** Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2009

TANURI, L. M.; **História da formação de professores.** *Revista Brasileira de Educação*, Mai - Ago 2000 N° 14, p. 61 a 88

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

TARDIF, M.; LESSARD, C.; **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D.; **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, Dezembro/00, p. 209 a 344.

VALLE, I. R. **Carreira do magistério:** uma escolha profissional deliberada? *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. *In: VILLA, Alberto (coord.) Perspectivas y problemas de la función docente.* Madrid – Espanha: Narcea, 1988, p. 39-68.

VIEIRA, J.D. A condição docente: trabalho e formação. *In: SOUZA, J.V.A.(Org.) . Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB.* Belo Horizonte: Autentica, 2007.

VIEIRA, L. F.; SOUZA, G. **Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 119-139, 2010. Editora UFPR

VIEIRA, L. M. F. O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil. *In: Docência na Educação Infantil. Salto para o futuro.* Ano XXIII - Boletim 10 - JUNHO 2013

VIEIRA, L.F. Educação Infantil. *In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.1 CD ROM.

VILELLA, H. O. S. Meio século de formação de professores: um inventário de saberes e fazeres na constituição da profissão docente no Brasil do século XIX. *In: MENDONÇA, A. W. P. C.; SIMÕES, R. H. S.; CORREA, R. L. T.; História da profissão docente no Brasil.* Vitória: Edufes, 2011, p. 165 a 195.

ZABALTA, M. A. **Didáctica de la educación infantil.** Madrid: Narcea, 1987.

ZEICHNER, K. M.; GORE. J. M.; Teacher socialization. *In: HOUSTON, W.R. (org.). Handbook of research on teacher education.* Nova York: Macmillan, 1990, p. 329-348.

ZEICHNER, K.; **El maestro como profesional reflexivo.** Cuadernos de pedagogia, [S.l.], n. 220, p. 44-9, 1992.

ZUCOLOTTO, V. M. Trabalhadores docentes iniciantes no Espírito Santo: perspectivas da carreira. *In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão.* 1ed.Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, p. 199-218.

ZUCOLOTTO, V. M.; CÔCO, V.; **Docência na Educação Infantil: desafios no início da carreira.** *In: Anais.../Congresso Internacional sobre Professores Principiantes e Inserção Profissional à Docência.* Curitiba. UTFPR, 2014. 1 CD-ROM.

ZUCOLOTTO, V. M.; CÔCO, V.; **Início da carreira docente: possibilidades de inserção na Educação Infantil.** *In: Trabalhos completos do XII Encontro Estadual da ANPAE-SP e VIII Encontro Regional da ANPAE Sudeste.* Campinas: Unicamp/FE, 2012. p. 771-784.

APÊNDICE A – SELEÇÃO DE TRABALHOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES A PARTIR DA LEITURA DOS TÍTULOS

Busca de teses e dissertações no Banco de Teses da Capes

Descritores: Início de carreira, início de carreira na educação infantil e professores em início de carreira

Nível: Mestrado e Doutorado

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO			
ANO	UNIVERSIDADE	TÍTULO	AUTOR
2007	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	APRENDENDO A SER PROFESSOR: DIFICULDADES E INICIATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE	ANA CRISTINA GIPIELA PIENTA.
2008	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	DIFICULDADES E SUPERAÇÕES NOS ANOS INICIAIS DE DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA.	ALINE MIDE ROMANO.
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	"EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGENS DE DIRETORAS INICIANTES"	MÁRCIA MARIA DE MELLO.
	UNIVERSIDADE FUMEC	" PROFESSOR INICIANTE: DESAFIOS E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA DOCENTE DE NÍVEL SUPERIOR E A INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO	VALÉRIA CHRISTINA PARREIRAS COSTA BOUZADA.
2009	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO (A) PROFESOR (A) EM INÍCIO DE CARREIRA	ELIANA WANESSA LIMA TABOSA.
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	SUPERIOR: DILEMAS E DESAFIOS DO PROFESSOR INICIANTE.	EMILIA APARECIDA DURÃES. DOCÊNCIA NO ENSINO
	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	DIFICULDADES VIVENCIADAS POR PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA.	ANDRÉA PAVAN PERIN.
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE	O INÍCIO DA DOCÊNCIA: VIVÊNCIAS, SABERES E CONFLITOS DE	GRAZIELE BORGES DE OLIVEIRA PENA.

2010	UBERLÂNDIA	PROFESSORES DE QUÍMICA	
	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	PRÁTICA PEDAGÓGICA E CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS: UM ESTUDO COM UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE DOCÊNCIA	ADRIANA BARBOSA DE OLIVEIRA.
2011	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	INICIAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: DIFICULDADES E ALTERNATIVAS	CRISTIANE APARECIDA SILVA PILZ
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	A APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FASE INICIAL DA DOCÊNCIA: CONHECIMENTOS E PRÁTICAS	FÁBIO DA PENHA COELHO.
	FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS/SP	ESTÁGIO PROBATÓRIO E REFORMAS NA GESTÃO PÚBLICA: UM ESTUDO DE CASO DA AVALIAÇÃO NO INÍCIO DE CARREIRA NO ESTADO DE SÃO PAULO	ANDREIA DI CAMILLA GHIRGHI PIRES.
	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	IMAGINÁRIOS DA FORMAÇÃO E AS DIFICULDADES DO PROFESSOR CICLO II EM INÍCIO DE CARREIRA	LIDIA JULIANA RODRIGUES DE MORAES.
	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: SABERES E FAZERES DE EGRESOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI.	MARIA DE JESUS ASSUNÇÃO E SILVA.
	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENT	NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NA SUA INSERÇÃO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	NAIARA MENDONÇA LEONE.
2012	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INCIANTE: UM ESTUDO DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO INÍCIO DA CARREIRA	MÔNICA MARIA TEIXEIRA AMORIM.

TESES DE DOUTORADO			
2007	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL COM APOIO DE GRUPOS COLABORA- TIVOS: O CASO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA	RENATA PRENSTITTER GAMA.

2008	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	APRENDENDO A SER PROFESSORA: UM ESTUDO SOBRE A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTES NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.	ADRIANE KNOBLAUCH.
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	"O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTES MEDIANTE UM GRUPO COLABORATIVO DE TRABALHO"	ELIZA CRISTINA MONTALVÃO.
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	TORNAR-SE PROFESSOR DE MATEMÁTICA: OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO	MARIA JOSÉ MEDEIROS DANTAS DE MELO.
2009	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	FORMAÇÃO DOCENTE E ENTRADA NA CARREIRA: UMA ANÁLISE DOS SABERES MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS.	MÔNICA VASCONCELLOS DE OLIVEIRA FARIAS.
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE UMA PROFESSORA INICIANTE: UM OLHAR COM FOCO NA INTERMULTICULTURALIDADE	THAIS JULIANA PALOMINO.
2010	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	OS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA NOS DISCURSOS DE PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS.	CAROLINA MONTEIRO SANTEE.
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	PROGRAMA DE MENTORIA DA UFSCAR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE TRÊS PROFESSORAS INICIANTES	FERNANDA MIGLIORANÇA.
2011	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PROFESSORAS INICIANTES BEM- SUCEDIDAS: UM ESTUDO SOBRE SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	SILMARA DE OLIVEIRA GOMES PAPI.
	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DA VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	MARIA DO CARMO CUSTÓDIO.

APÊNDICE B – SELEÇÃO DE TRABALHOS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES PARA REVISÃO DE LITERATURA A PARTIR DA LEITURA DOS RESUMOS

Busca de teses e dissertações no Banco de Teses da Capes: trabalhos selecionados para a revisão

Descritores: Início de carreira, início de carreira na educação infantil e professores em início de carreira

Nível: Mestrado e Doutorado

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO			
ANO	UNIVERSIDADE	TÍTULO	AUTOR
2007	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	APRENDENDO A SER PROFESSOR: DIFICULDADES E INICIATIVAS NA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE	ANA CRISTINA GIPIELA PIENTA.
2009	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO (A) PROFESOR (A) EM INÍCIO DE CARREIRA	ELIANA WANESSA LIMA TABOSA.
2011	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENT	NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NA SUA INSERÇÃO NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	NAIARA MENDONÇA LEONE.

TESES DE DOUTORADO			
2008	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	APRENDENDO A SER PROFESSORA: UM ESTUDO SOBRE A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTES NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.	ADRIANE KNOBLAUCH.
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	"O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTES MEDIANTE UM GRUPO COLABORATIVO DE TRABALHO"	ELIZA CRISTINA MONTALVÃO.
2010	UNIVERSIDADE	PROGRAMA DE MENTORIA DA UFSCAR	FERNANDA

	FEDERAL DE SÃO CARLOS	E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE TRÊS PROFESSORAS INICIANTES	MIGLIORANÇA.
2011	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	PROFESSORAS INICIANTES BEM-SUCEDIDAS: UM ESTUDO SOBRE SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	SILMARA DE OLIVEIRA GOMES PAPI.

APÊNDICE C – CONTATO ESTABELECIDO COM OS INICIANTES PARA SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Contato estabelecido no dia 03/03/2013 via correio eletrônico com os formandos em 2011/02, turma de Pedagogia Matutino (UFES).

Olá.

Estou fazendo uma pesquisa sobre início de carreira e gostaria de saber com o que vocês atuaram no primeiro ano de formados e agora, nesse segundo ano que se inicia, com o que pretendem atuar, ou se vão continuar, enfim. Me ajudaria muito se respondessem, pra eu dar prosseguimento à pesquisa de campo. Posso contar com vocês?

Para facilitar, responda ao questionário abaixo. E fique livre para acrescentar o que acharem importante, ok?!

No seu primeiro ano após formado (2012), o que você fez quanto à sua carreira profissional? (Marque quantas opções forem necessárias)

- Trabalhei como professor na Educação Infantil
- Trabalhei como gestor na Educação Infantil
- Trabalhei como auxiliar na Educação Infantil
- Trabalhei como professor em Séries Iniciais
- Trabalhei como gestor em Séries Iniciais
- Trabalhei como auxiliar em Séries Iniciais
- Trabalhei como gestor em Séries Finais e/ou Ensino Médio
- Trabalhei como gestor em espaços não-escolares
- Me dediquei à Cursos de Pós-Graduação (Lato Sensu e/ou Strictu Sensu)
- Não trabalhei na área da Educação
- Outro (especifique)

No seu segundo ano após formado (2013), o que você pretende fazer quanto à sua carreira profissional? (Marque quantas opções forem necessárias)

- Vou trabalhar/estou trabalhando como professor na Educação Infantil
- Vou trabalhar/estou trabalhando como gestor na Educação Infantil
- Vou trabalhar/estou trabalhando como auxiliar na Educação Infantil
- Vou trabalhar/estou trabalhando como professor em Séries Iniciais
- Vou trabalhar/estou trabalhando como gestor em Séries Iniciais
- Vou trabalhar/estou trabalhando como auxiliar em Séries Iniciais
- Vou trabalhar/estou trabalhando como gestor em Séries Finais e/ou Ensino Médio
- Vou trabalhar/estou trabalhando como gestor em espaços não-escolares

- () Vou me dedicar/estou me dedicando à Cursos de Pós-Graduação (Lato Sensu e/ou Strictu Sensu)
- () Não pretendo trabalhar na área da Educação
- () Outro (especifique)

Alguma informação que pretende acrescentar?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL DAS PROFESSORAS INICIANTES

A constituição do Início da Carreira Docente: Diálogos com Professoras iniciantes na Educação Infantil

Olá, você está sendo convidada a participar da pesquisa A Constituição do Início da Carreira Docente: Diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil. A pesquisa tem como objetivo compreender como se constitui o início da carreira de professoras que tem a Educação Infantil como ponto de partida na trajetória profissional docente. Este questionário compõe a primeira parte da nossa pesquisa. O objetivo é conhecer o seu perfil pessoal e profissional. Essas questões são fundamentais para a produção de dados consistentes que, sobretudo, respeitam sua história de vida, seu contexto social e a sua atuação profissional. Ressaltamos que as informações aqui fornecidas serão analisadas em grupos temáticos, em conjunto com as informações das demais respondentes. Quando nos encontrarmos para a entrevista individual você terá a opção de assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que, caso esteja de acordo, possamos utilizar este questionário e nossos diálogos para a produção de dados da pesquisa.

Agradecemos sua colaboração e disponibilidade!

*Obrigatório

Parte I - Dados pessoais

1 - Ano de nascimento *

2 - Naturalidade *

Cidade Natal

3 - Endereço atual *

Bairro e Cidade

Parte II - Sua vida pessoal

4 - Estado Civil *

Solteira

Casada

Divorciada

Separada

Outro:

5 - Você mora: *

Sozinha

Com sua família

Com seu cônjuge/companheiro (a)

Com amigos

Outro:

6 - Quantas pessoas moram com você? *

7 - Defina o grau de proximidade das pessoas que moram com você *

Exemplo: pai, mãe, irmão, 2 sobrinhos, uma cunhada / moro sozinha/ moro com meu marido/ etc.

8 - Qual é o maior nível de escolaridade da sua mãe? *

Ensino Fundamental incompleto

Ensino Fundamental completo
 Ensino Médio incompleto
 Ensino Médio completo
 Superior completo
 Superior incompleto
 Pós-graduação
 Outro:

9 - Qual é o maior nível de escolaridade do seu pai? *

Ensino Fundamental incompleto
 Ensino Fundamental completo
 Ensino Médio incompleto
 Ensino Médio completo
 Superior incompleto
 Superior completo
 Pós-graduação
 Outro:

10 - Indique o tipo de trabalho dos seus pais *

Exemplo: pai - aposentado e mãe- vendedora. Caso sejam falecidos, indique.

11 - Se você tem irmãos, indique o nível de escolaridade e tipo de trabalho/estudo atual*

Exemplo: irmã mais nova - ensino médio em andamento/ irmã mais velha - ensino superior completo, trabalha como pedagoga ou/ não tenho irmãos.

12 - Se você é casada, indique o nível de escolaridade do seu marido e tipo de trabalho/estudo atual *

Se não for casada, indique.

Parte III - Sobre sua Educação Básica

13 - Quando criança, você frequentou a educação infantil? *

Sim
 Não

14 - Tipo de instituição *

Pública
 Privada
 Não frequentei a Educação Infantil
 Outro:

15 - Idade com a qual frequentou a Educação Infantil

Exemplo: "de 2 a 6 anos"

16 - Sobre o ensino fundamental *

Instituição pública
 Instituição privada
 Outro:

17 - Sobre o ensino médio *

Pode marcar mais de uma opção
 Instituição pública
 Instituição privada
 Outro:

18 - Você fez algum curso técnico ou magistério antes de ingressar no curso de Pedagogia? *

Sim

Não
Outro:

Parte IV - Trabalho e renda

19 - Tipo de instituição de Educação Infantil que você atuou em 2012 *

Privada
Pública
Outro:

20 - Tipo de instituição de Educação Infantil que você atua em 2013 *

Atuo na mesma instituição/rede do ano anterior

Privada
Pública
Outro:

21 - Tipo de vínculo de emprego que você possuiu com a instituição de Educação Infantil na qual trabalhou no ano de 2012 *

Estatutário (concurado)
CLT (Carteira assinada)
Temporário/ substituto/ designado
Voluntário
Outro:

22 - Tipo de vínculo de emprego que você possui com a instituição de Educação Infantil na qual trabalha em 2013 *

Atuo na mesma instituição/rede do ano anterior

Estatutário (concurada)
CLT (Carteira assinada;0
Temporário/ substituto/ designado
Voluntário
Outro:

23 - Você atuou ou atua em outro trabalho na Educação? *

Se sim, especifique o tipo de trabalho e o período em que atuou (ou desde quando iniciou este trabalho)

24 - Você exerce alguma outra atividade remunerada? *

Se sim, especifique

25 - Você é a principal provedora de renda da sua casa? *

Sim
Não
Outro:

26 - Renda individual mensal *

Salário bruto que você recebe por sua atuação na Educação

Até 1 salário mínimo (Até R\$ 678,00)
De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 678,00 a R\$1365,00)
De 2 a 3 salários mínimos (de R\$ 1355,00 a R\$2034,00)
De 3 a 4 salários mínimos (de R\$2034,00 a R\$2712,00)
De 4 a 5 salários mínimos (de R\$2712,00 a R\$3390,00)
De 5 a 6 salários mínimos (de R\$3390,00 a R\$4068,00)
De 6 a 7 salários mínimos (de R\$4068,00 a R\$4746,00)
De 7 a 8 salários mínimos (de R\$4746,00 a R\$5424,00)
De 8 a 9 salários mínimos (de R\$5424,00 a R\$6102,00)
De 9 a 10 salários mínimos (de R\$6102,00 a R\$6780,00)
Mais de 10 salários mínimos (mais e R\$6780,00)

27 - Renda individual mensal incluindo o que você recebe em outra atividade remunerada (se houver)

Atuação na educação + outra atividade

28 - Renda familiar mensal *

Soma de toda a renda das pessoas que moram com você

Até 1 salário mínimo (até R\$678,00)

De 1 a 2 salários mínimos (de R\$1355,00 a R\$2034,00)

De 2 a 3 salários mínimos (de R\$1355,00 a R\$2034,00)

De 3 a 4 salários mínimos (de R\$2034,00 a R\$2712,00)

De 4 a 5 salários mínimos (de R\$2712,00 a R\$3390,00)

De 5 a 6 salários mínimos (de R\$3390,00 a R\$4068,00)

De 6 a 7 salários mínimos (de R\$4068,00 a R\$4746,00)

De 7 a 8 salários mínimos (de R\$4746,00 a R\$5424,00)

De 8 a 9 salários mínimos (de R\$5424,00 a R\$6102,00)

De 9 a 10 salários mínimos (de R\$6102 a R\$6780,00)

Acima de 10 salários mínimos (acima de R\$6780,00)

29 - Em relação ao seu salário, você se considera: *

Recebendo remuneração compatível com a dedicação ao trabalho

Recebendo remuneração incompatível com a dedicação ao trabalho

Conformada, pois o salário é sempre baixo

Outro:

Parte V - Formação

30 - Depois de formada, você iniciou algum tipo de pós-graduação? *

Não

Sim - pós-graduação *Strictu sensu* (mestrado)

Sim - pós-graduação *latu sensu* (especialização)

Outro:

31 - Se sim, especifique o tema da sua pós-graduação

32 - Se sim, especifique o período do curso e se concluiu ou está em andamento

Exemplo: 20 meses – concluído

33 - Justifique sua escolha/não escolha por fazer pós-graduação *

34 - Você é filiado a algum partido político? *

Sim

Não

Outro:

35 - Você participa de algum movimento social? *

Sim

Não

Outro:

36. Se sim, indique qual

Parte VI - Tempo livre

37 - O que você costuma fazer no seu tempo livre? *

Descanso

Lazer

Esportes

Leitura de livros

Leitura de jornais
Leitura de revistas
Internet
Família
Serviços domésticos
Teatro
Cinema
Festas
Outro:

Parte VII - Conclusão

38. Chegamos ao final do questionário. Agradecemos a sua participação! Em breve entraremos em contato para marcarmos a segunda parte da pesquisa, a entrevista individual.

Caso queira acrescentar alguma informação, fique à vontade.

APENDICE E – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

1. Fale sobre como é o seu início da carreira na EI.
2. Como você começou atuar na Educação Infantil (EI)? Era sua primeira opção depois de formada?
3. Na graduação nós fizemos quatro disciplinas relacionadas especificamente com a EI (Infância e Educação, Trabalho Docente na EI, Currículo na Educação Infantil e Estágio Supervisionado na Educação Infantil). A partir delas, quais eram as expectativas sobre a EI e em que sentido essas expectativas correspondem ou não ao seu contexto de trabalho?
4. Quais são as maiores dificuldades e os maiores desafios que você encontra no trabalho na EI?
5. A que você recorre para enfrentar as dificuldades e desafios da EI? Você estabelece parceria com os docentes com mais tempo de experiência? Estabelece algum tipo de parceria?
6. Você participa formação continuada (dentro ou fora do centro de EI)? Se sim, como são essas vivências? Como a formação continuada contribui com os desafios cotidianos?
7. Fale-me sobre o seu cotidiano de trabalho no centro de EI (quantas crianças na sala? Tem assistentes? Pedagogas? Quem são os demais trabalhadores docentes da instituição?
8. Você tem uma rotina diária? Quem define o que deve ser feito?
9. Como são as condições de trabalho da instituição? De que maneira elas afetam o seu trabalho?
10. Como são as relações que você tem com as crianças?
11. Como são as relações que você tem com as famílias das crianças?
12. Como são as relações que você tem com os demais trabalhadores docentes?
13. Que tipo de vínculo empregatício você tem com a instituição de EI? Está inserida em um plano de cargos e salários? Em que sentido suas condições de emprego afetam o seu trabalho?
14. Você acredita que sabe o que deve ser feito na EI? Como você aprendeu/está aprendendo?

APÊNDICE F – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COLETIVAS

- 1 – Fale para o grupo como foi o início da sua carreira. Como um relato.
- 2 – Quando vocês iniciaram, vocês se sentiam diferentes em relação ao grupo por estarem iniciando a carreira?
- 3 – Vocês sentiam que por serem iniciantes (terem concluído a formação inicial mais recentemente) tinham mais a contribuir?
- 4 – Hoje vocês se sentem preparadas para serem professoras de EI?
- 5 – Quem atua nas duas etapas (EI e EF) ou já atuou, aponte a diferença na sua atuação direta.
- 6 – O que vocês consideram como avanço na EI no sentido de constituir a Educação Básica.
- 7 – O que vocês consideram como desafio na EI no sentido de constituir a Educação Básica.
- 8 – Quais os desafios que vocês enxergam na formação de professores? Seja formação inicial ou continuada?
- 9 – O que vocês têm a dizer sobre a carreira docente/prestígio social/melhoria dos salários?
- 10 – O que significa ser professor na família de vocês?
- 11 – Que conselhos vocês dariam para as colegas que iniciarão a carreira no próximo ano em Educação Infantil.

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - GRAVAÇÃO DE ÁUDIO DAS ENTREVISTAS E A TRANSCRIÇÃO E A UTILIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES NA PESQUISA.

Você está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa **“A Constituição do início da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil”**, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de Valéria Menassa Zucolotto. O propósito da pesquisa é compreender como se constitui o início da carreira dos professores que tem a Educação Infantil como ponto de partida. Para a produção dos dados, está prevista a realização de entrevista individual e coletiva. Você está sendo consultada sobre a sua adesão a este procedimento, o que implica responder às questões propostas nos roteiros de entrevista, autorizar a gravação do áudio das entrevistas para transcrição posterior e autorizar o uso das respostas em estudos sobre o início da carreira de professores na Educação Infantil. No caso de haver concordância em participar, assine a autorização a seguir. Em caso de dúvidas, procure a coordenação da pesquisa Valéria Menassa Zucolotto (valeriazucolotto@gmail.com / 27-92839811).

AUTORIZAÇÃO

Eu,.....
portador/a da Carteira de Identidade nº, telefone (....)
....., informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa **“A Constituição do início da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil”**

(Cidade), (data).....de de 2013.

Assinaturas

Coordenadora da pesquisa

Professora

.....

.....

**APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
ENTREVISTA COM PROFESSORAS PREVIAMENTE SELECIONADOS DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO**

A pesquisa intitulada “**A Constituição do início da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil**”, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de **Valéria Menassa Zucolotto**, sob orientação da Prof.^a Dr^a Valdete Côco, tem o propósito de compreender como se constitui o início da carreira dos professores que tem a Educação Infantil como ponto de partida. Para a produção dos dados, está prevista a realização de entrevista individual com uma professora de Educação Infantil do município de, que está em seu segundo ano de atuação na Educação Infantil. Solicitamos autorização para realização da entrevista nas dependências da instituição na qual a professora atua. Informamos que antes da realização da entrevista será aplicado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os gestores da instituição e para a professora.

No caso de haver concordância, assine a autorização a seguir. Em caso de dúvidas, procure a coordenação da pesquisa Valéria Menassa Zucolotto (valeriazucolotto@gmail.com / 27-92839811).

AUTORIZAÇÃO

Eu,, gerente da Educação Infantil do município de, portador/a da Carteira de Identidade nº, telefone (....), informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que autorizo a realização das entrevistas nas dependências da instituição de Educação Infantil em que atua no município, como parte integrante da pesquisa “**A Constituição do início da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil**”.

.....de de 2013.

Assinaturas

Valéria Menassa Zucolotto

Gerente de Educação Infantil do município

.....

.....

**APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
GESTORES DAS INSTITUIÇÕES**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
ENTREVISTA COM PROFESSORA PREVIAMENTE SELECIONADA NA
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

A pesquisa intitulada “**A Constituição do início da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil**”, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de **Valéria Menassa Zucolotto**, sob orientação da Prof.^a Dr^a Valdete Côco, tem o propósito de compreender como se constitui o início da carreira dos professores que tem a Educação Infantil como ponto de partida. Para a produção dos dados, está prevista a realização de entrevista individual com uma professora de Educação Infantil do município de, que está em seu segundo ano de atuação na Educação Infantil, atuando nesta instituição. Solicitamos autorização para realização da entrevista nas dependências desta instituição.

No caso de haver concordância, assine a autorização a seguir. Em caso de dúvidas, procure a coordenação da pesquisa Valéria Menassa Zucolotto (valeriazucolotto@gmail.com / 27-92839811).

AUTORIZAÇÃO

Eu,, portador/a da Carteira de Identidade nº, telefone (....), gestor(a) do Centro Municipal de Educação Infantil....., com a função de, informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que autorizo a realização da entrevista nas dependências desta instituição de Educação Infantil, como parte integrante da pesquisa “**A Constituição do início da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil**”.

.....de de 2013.

Assinaturas

Valéria Menassa Zucolotto

Gestor(a)

.....

.....