

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SOLANGE CARDOSO**

**PROFESSORAS INICIANTEs DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ENCANTOS E DESENCANTOS DA DOCÊNCIA**

MARIANA-MG

2013

SOLANGE CARDOSO

**PROFESSORAS INICIANTEs DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ENCANTOS E DESENCANTOS DA DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Maria Fernandes Nunes

MARIANA-MG

2013

C268p

Cardoso, Solange.

Professoras iniciantes da Educação Infantil [manuscrito] : encantos e desencantos da docência / Solange Cardoso - 2013.  
156f.: tab.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Célia Maria Fernandes Nunes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto.  
Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação.  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Área de concentração: Educação.

1. Prática de ensino - Teses. 2. Professores - Formação - Teses.  
3. Profissões - Desenvolvimento - Teses. 4. Educação de crianças - Teses.  
I. Nunes, Célia Maria Fernandes. II. Universidade Federal de Ouro Preto.  
III. Título.

CDU: 37.013:373.2/.3

Catálogo: [sisbin@sisbin.ufop.br](mailto:sisbin@sisbin.ufop.br)

**Solange Cardoso**

**Professores da Educação Infantil:  
encantos e desencantos no início da docência**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Maria Fernandes Nunes (Orientadora)**

Departamento de Educação/ UFOP

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Magna Bonifácio de Araújo**

Departamento de Educação/ UFOP

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alvanize Valente Fernandes Ferenc**

Departamento de Educação/ UFV

Para Renato, por sonhar junto comigo.

## AGRADECIMENTOS

E dois anos se passaram...

Nesse período houve chegadas, despedidas, encontros, aprendizagens, crescimento, saudade, gratidão... É hora de agradecer a todos que estiveram presentes nesse momento.

A Deus, pelas bênçãos, pela luz que ilumina minha vida e pela certeza de estar tão perto de mim.

Aos meus pais, pela caridade incondicional, por sempre acreditarem em mim e por terem me ensinado a “voar sozinha”.

Ao Renato, pelo amor, dedicação e companheirismo.

Aos meus irmãos e sobrinhos, pela energia boa, pela alegria que me recarregava a cada encontro.

À professora Célia Maria Fernandes Nunes, pelas orientações, pela oportunidade de inserir em diversos espaços e atividades da UFOP, permitindo que nesse período eu vivenciasse e aprendesse sobre a pesquisa, mas também sobre o ensino e a extensão.

Às professoras Regina Magna Bonifácio de Araújo e Alvanize Valente Fernandes Ferenc pelas contribuições que tanto enriqueceram nosso trabalho, por partilharem seus conhecimentos e por estarem presentes em dois momentos singulares desse trabalho: a qualificação e a defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, pelos ensinamentos. Em especial, ao professor Jardilino que me fez compreender e enxergar a Educação pela lente da Sociologia e da Política de uma forma ímpar.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação e aos funcionários do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, pela cordialidade no atendimento.

Ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais, por inspirar, por acolher, por estar num cantinho reservado com a natureza tão próxima.

Aos secretários de educação e diretores das escolas em que a pesquisa foi realizada, pela disponibilidade em colaborar.

Às professoras iniciantes da Região dos Inconfidentes, por aceitarem participar desta pesquisa e colaborarem para que eu aprendesse sobre o início do desenvolvimento profissional na Educação Infantil.

Aos colegas do Programa de Pós Graduação em Educação, pela convivência, especialmente à Nayara e à Angelita, pela parceria nos estudos, pelo incentivo e pela amizade.

Aos colegas da república Via Láctea, pela amizade e pela boa convivência.

Aos amigos de sempre, pela torcida e pela amizade.

E em especial, um agradecimento ao meu vovô Juversino, que partiu enquanto eu desenvolvia esta pesquisa, deixando uma grande saudade. Por todas as lembranças e momentos que vivemos juntos lá na sua roça, naquele lugarzinho onde só tinha a sua casinha simples, onde, à beira de um fogão de lenha, num passeio de charrete ou num banquinho no terreiro, um avô experiente ensinou as mais lindas lições de vida para a sua neta iniciante.

*Convenceram-me de que os dias não são meus, são nossos, e que não só eu aprendi, mas outros poderão aprender deles e com eles.*

*Magda Soares*



## RESUMO

O início da carreira docente, marcado pela passagem da condição de aluno para professor, representa a primeira etapa do desenvolvimento profissional docente. Essa fase da carreira caracteriza o início da docência como um momento marcado por muitas angústias, descobertas, desafios, tentativas do tipo “erro e acerto” e, ainda, como um momento em que o professor vive um “choque de realidades”. Esta pesquisa refere-se a um estudo sobre o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes da Educação Infantil. Para compreendermos essa fase da carreira e os sujeitos que dela fazem parte nos apoiamos em autores como Garcia (1998; 1999; 2009), Huberman (2000), Tardif e Raymond (2000) e Lima (2006; 2011). Definimos como questão de investigação compreender os desafios e dilemas das professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil da rede Pública Municipal da abrangência da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, MG, Brasil. No intuito de encontrarmos respostas para o nosso problema de investigação, traçamos os objetivos visando identificar e analisar os dilemas e tensões vivenciados pelas professoras da Educação Infantil nos primeiros anos do desenvolvimento profissional. Como referencial metodológico, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem predominantemente qualitativa. Para a coleta de dados optamos por utilizar o questionário, a observação e a entrevista semiestruturada; e, para a exploração dos dados, optamos pela *análise de prosa*. O estudo revelou que as professoras iniciantes da Educação Infantil vivenciam diversos dilemas e tensões nos primeiros anos da carreira, identificados em sua fala por meio da constatação de fatores que, ao mesmo tempo, levam ao encanto e/ou desencanto. O encantamento se manifesta quando elas revelam que se sentem realizadas por estarem na profissão que sempre sonharam, por estarem trabalhando com alunos da faixa etária que se identificam e que sentem “amor” por eles, por assumirem uma sala de aula sozinha, por poderem receber e dar carinho e perceberem que as experiências com a sala de aula e os estágios contribuíram para que elas não ficassem perdidas, bem como que podem recorrer a seus pares para buscarem apoio. Mas, atrelado a essas constatações positivas, há o “desencantamento” revelado por elas quando percebem que o curso de formação inicial não as preparou para atuarem com esse segmento de ensino; quando elas notam que há uma significativa distância entre os conhecimentos teóricos e a prática, diante da dificuldade de não terem a quem recorrer e buscar apoio na sala de aula; e quando precisam improvisar diante de situações inesperadas em sala de aula. A pesquisa nos revelou a necessidade de se reconhecer a importância e a necessidade de construção de propostas, programas e ações de iniciação à docência de maneira a possibilitar uma maior aproximação da prática educativa na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Professor iniciante. Educação Infantil. Desenvolvimento Profissional.

## ABSTRACT

The beginning of the teaching career, marked by the passage of the student status to teacher, as a student towards professional represents the first step in the professional teaching development. This phase characterizes the beginning of the career of teaching as a time marked by many anxieties, discoveries, challenges, and attempts such as "trial and error" and also as a moment where the teacher lives a "clash of realities". This research refers to a study on the professional development of beginning teachers of Early Childhood Education. In order to understand this phase of his career and the subjects belonging to it we support on authors such as Garcia (1998; 1999; 2009), Huberman (2000), Tardif and Raymond (2000) and Lima (2006; 2011). We define research as problem understanding the challenges and dilemmas of the beginning teachers who work in Early Childhood Education from the municipal public network coverage of the 25th Regional Superintendent of Education Ouro Preto, MG, Brazil. In order to find answers to our research problem we establish the objectives to identify and analyze the dilemmas and tensions experienced by teachers of Early Childhood Education in the first years of professional development. As methodological research developed a predominantly qualitative approach. For the collection of data we decided to use a questionnaire, observation and semi-structured interview and for the exploitation of the data analysis we chose prose. The study found that beginning teachers of Early Childhood Education experience various dilemmas and tensions in the first years of his career that were identified in the speech by finding factors that lead to both charm and/or disenchantment. The enchantment comes when they reveal that they feel taken for being in the profession who they have always dreamed, to be working with students from the age group they identify and feel "love" for them, take a own classroom, able to receive and give affection realize that the experiences with classroom and contributed to the stages they would not get lost and they can turn to their peers to seek support. But, linked to these positive findings, there is the "disenchantment" revealed by them when they realize that the initial formation course not prepared them to work with this segment of education; when they notice that there is a significant distance between the theoretical knowledge and practice, before the difficulty of having no one to turn to and seek support in the classroom; and must improvise when faced with unexpected situations in the classroom. The research revealed the need to recognize the importance and necessity of building proposals, programs and activities of initiation to teaching in order to enable further approximation of educational practice in Early Childhood Education.

**Keywords:** Beginner Teacher, Early Childhood Education, Professional Development.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	20
1.1 As políticas de formação dos professores da Educação Infantil .....	24
1.2 A formação dos professores da Educação Infantil na legislação brasileira .....	26
1.3 A política de formação de professores em nível médio: a (re)implantação do Curso Normal em Minas Gerais .....	32
<b>CAPÍTULO 2 – O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE</b> .....	36
2.1 As pesquisas brasileiras sobre professores iniciantes .....	38
2.2 Os programas e ações de apoio ao professor iniciante .....	51
2.3 O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes .....	54
2.3.1 Desenvolvimento Profissional e <i>habitus</i> professoral no início da carreira .....	62
<b>CAPÍTULO 3 – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	67
3.1 Os instrumentos da pesquisa e sua aplicação .....	68
3.2 Os caminhos para definir os sujeitos e o local da pesquisa .....	71
3.3 Conhecendo os professores da pesquisa: uma apresentação geral .....	75
3.3.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa: as professoras de Acaiaca .....	80
3.3.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa: as professoras de Diogo de Vasconcelos .....	82
3.3.3 Perfil dos sujeitos da pesquisa: as professoras de Itabirito .....	85
3.3.4 Perfil dos sujeitos da pesquisa: as professoras de Ouro Preto .....	89
3.4 O tratamento dos dados coletados .....	90
<b>CAPÍTULO 4 – ENCANTOS E DESENCANTOS DAS PROFESSORAS INICIANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO DOS INCONFIDENTES</b> .....	93
4.1 Professora de Educação Infantil: o “sonho” e o “amor” por crianças pequenas.....	94
4.2 As experiências com a sala de aula e os estágios: facilitadores no início da carreira docente .....	102

4.3 O processo de socialização entre pares: aprendendo sobre a docência.....	107
4.4 O ser professora iniciante na Educação Infantil: alguns desafios .....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE E .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE F .....</b>	<b>155</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Informativo geral sobre o número de trabalhos encontrados e com interface com o tema pesquisado nas quatro bases de dados .....	39
<b>Tabela 2</b> – Distribuição de escolas por rede em cada município da pesquisa.....	73
<b>Tabela 3</b> – Número de professores da Educação Infantil identificados e selecionados para a pesquisa.....	75
<b>Tabela 4</b> – Formação dos professores quando iniciaram a docência .....	77
<b>Tabela 5</b> – Nível de instrução mais alto dos sujeitos da pesquisa .....	78
<b>Tabela 6</b> – Curso superior que fez ou está fazendo .....	79
<b>Tabela 7</b> – Razões pela opção do curso de graduação .....	79
<b>Tabela 8</b> – Natureza da instituição em que cursou a graduação .....	79
<b>Tabela 9</b> – Instituições em que cursaram a graduação .....	80
<b>Tabela 10</b> – Modalidade do curso superior .....	80
<b>Tabela 11</b> – Perfil das professoras entrevistadas no município de Acaiaca – MG .....	81
<b>Tabela 12</b> – Perfil das professoras entrevistadas no município de Diogo de Vasconcelos – MG .....	82
<b>Tabela 13</b> – Perfil das professoras entrevistadas no município de Itabirito – MG .....	85
<b>Tabela 14</b> – Perfil das professoras entrevistadas no município de Ouro Preto – MG ...	89

## INTRODUÇÃO

Iniciar a apresentação de uma pesquisa exige apresentar o problema que será investigado e também os sentidos e significados que me levaram a optar por estudar uma temática específica. Nesta perspectiva, estudar a escola, os sujeitos que fazem parte dela e as relações que se estabelecem neste ambiente, bem como os sentimentos que florescem nos sujeitos, sempre me interessaram e me motivaram a olhar para esta instituição procurando vê-la para além de um espaço de ensino-aprendizagem.

No decorrer da minha trajetória, tanto como estudante do curso de Pedagogia quanto profissional, atuando como docente da Educação Infantil das séries iniciais do Ensino Fundamental, do Normal – Médio e do Ensino Superior, vivenciei momentos que proporcionaram-me reflexões e, ao mesmo tempo, despertaram inquietações. Ser professora desses diferentes segmentos de ensino, ora formando alunos ora formando futuros formadores, fazia com que questionasse, principalmente, a formação inicial, pois queria compreender como o professor, com apenas essa formação e sem experiência, vivencia o início da sua carreira.

Essa inquietação ficou ainda mais forte quando tive a oportunidade de atuar como professora substituta em uma Instituição Federal de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais, na área de Didática e Metodologia do Ensino. Durante quase dois anos ministrei disciplinas de Metodologia e conteúdos da Língua Portuguesa, Geografia e Ciências, Didática e Estágio Supervisionado em Ciência e Biologia. Essas disciplinas proporcionaram um significativo aprendizado, pois, ao mesmo tempo em que me preocupava em contribuir com a formação inicial desses futuros professores, questionava se o que eu estava oferecendo seria, de fato, significativo e útil para tais alunos atuarem, posteriormente, como docentes e para que se sentissem preparados para iniciar a vida profissional.

Dentre essas disciplinas, o Estágio Supervisionado foi o que mais me inquietou, pois acreditava que, como professora da formação inicial, deveria proporcionar e oferecer o máximo de conhecimento possível sobre a escola. Sentia-me responsável por criar experiências e vivências que ajudassem os alunos a conhecer a escola como um todo e as relações ali existentes. Sobre os primeiros contatos dos estagiários com a escola, Zeichner (1995) aponta que esses momentos devem ser desenvolvidos com o intuito de proporcionar ao aluno uma vivência integral, que o possibilite conhecer toda a escola e não se limitar a acompanhar apenas um professor de um conteúdo ou turma específica.

Como professora responsável pela disciplina de estágio, além da proximidade com os alunos no curso de formação inicial, tive contato com estagiários quando atuei como supervisora escolar do Estado de Minas Gerais. Estes convívios contribuíram para que eu pudesse pensar que o estágio<sup>1</sup> contribuiria mais com a formação dos licenciandos e ajudá-los como futuros professores quando iniciassem a carreira. Para Lima (2004) a fase de inserção na docência começa já no processo de formação inicial por meio dos estágios e das práticas de ensino, “[...], entretanto, neste caso, o contato dos estudantes com o campo profissional é exógeno, ou seja, eles ainda não são efetivamente profissionais” (LIMA, 2004, p. 85).

Diante da experiência de ministrar a disciplina de Estágio Supervisionado, assim como eu, os licenciandos também consideravam o estágio como o momento “único” de conhecer a escola, pois muitos alunos relataram que só tinham contato com esta neste momento, sendo que as outras relações foram quando ainda eram estudantes da Educação Básica. Essa constatação instigou-me a pensar que, após a formação inicial, muitos desses alunos se tornariam professores e teriam pouca experiência para iniciar a vida profissional. Essa preocupação me remetia, também, ao início da minha carreira, pois, quando iniciei na vida profissional - como docente na Educação Infantil - surgiram questionamentos acerca de onde estavam os conhecimentos para eu atuar naquele segmento de ensino, e, o que eu faria naquele momento com meus conhecimentos teóricos diante de tantas crianças cheias de energia que exigiriam de mim um conhecimento prático que eu não havia adquirido na graduação, pois, a parte prática que eu havia aprendido focava as séries iniciais do Ensino Fundamental. Então, senti “perdida”, angustiada e com a sensação de ter feito um curso que contribuiu pouco para eu atuar nesse segmento e, também, com a certeza que eu tinha um grande desafio a vencer que exigiria de mim um esforço próprio.

Segundo Lima (2004), nada há de se estranhar, pois o próprio senso comum dá conta de entender que todo começo é difícil. A gravidade da questão está na forma como o processo se dá na maioria das nossas escolas, pois as próprias professoras iniciantes têm de se responsabilizar individualmente por esse processo de sobrevivência, onde o movimento, na maioria das vezes, é de disposição e busca pessoal.

As inquietações e as reflexões sobre o papel do estágio na formação inicial me acompanharam até o momento em que ingressei no mestrado. E, aos poucos, fui

---

<sup>1</sup> Gatti (2011) aponta que os estágios exigidos no Brasil, pelas normas do Conselho Nacional de Educação não oferecem tempo e oportunidades completas de preparo para a imersão na profissão, seja pelo cumprimento apenas burocrático dos estágios, seja pela falta de planejamento e acompanhamento dos mesmos.

percebendo que a minha preocupação não era apenas com a formação inicial e com o estagiário, mas também com o desenvolvimento profissional e os dilemas e tensões que esse novo professor vivencia no início da carreira

Neste sentido, os estudos realizados no mestrado colaboraram para que eu pudesse compreender que a formação inicial não consegue preparar os professores para todas as situações que serão vivenciadas na escola, devido ao dinamismo e às particularidades de cada escola e de seus sujeitos. Essa compreensão desloca nosso foco da formação inicial, não deixando de considerar sua importância no processo de formação dos docentes, mas relativiza sua responsabilidade e aponta a necessidade de acompanhamento do professor no início da carreira.

Essa constatação fez com que eu percebesse que esse deslocamento de foco não encerrou minha preocupação com a formação inicial e com o estágio supervisionado, mas, sim, que houve uma ampliação sobre a temática que me inquieta e impulsiona a pesquisar, pois o tempo todo eu me preocupava com essa transição da fase de aluno para professor, de estudante para profissional. Além disso, me levou, também, a perceber que o meu foco em relação aos sujeitos não mudou, pois continuo querendo conhecer o professor; contudo, se aperfeiçoou sob o ângulo do desenvolvimento profissional, ou seja, na perspectiva do professor iniciante<sup>2</sup>.

Como destaca Marcelo Garcia<sup>3</sup> (1998, p.51)

[...] se inicialmente a preocupação centrava-se principalmente nos professores em formação, pouco a pouco foi aparecendo considerável literatura de pesquisa a respeito dos professores principiantes e dos professores em exercício. A análise dos processos de inovação e mudança, suas implicações organizacionais, curriculares e didáticas faz com que, cada vez mais, a pesquisa sobre a formação de professores seja percebida como necessidade indiscutível.

Além da preocupação com a formação para o campo de atuação, autores como Garcia (1999) e Lima (2006) têm apontado em seus estudos a importância da investigação de aspectos relativos à etapa de iniciação na carreira docente, haja vista que, para os referidos autores, essa etapa é a mais importante no desenvolvimento da carreira docente ao tempo em que é, também, a mais complexa, uma vez que é marcada por momentos de tensão e de dúvida diante de uma fase cheia de novidades.

---

<sup>2</sup> Ao longo do texto usaremos e citaremos as denominações professores principiantes, professor em início de carreira, professor novato, professor em início da docência como denominações equivalentes a professor iniciante.

<sup>3</sup> Professor da Universidade de Sevilha (Espanha) que coordena uma rede de pesquisas que estuda os professores em início de carreira.



Segundo Garcia (1999), nos anos iniciais de inserção profissional, os professores passam por um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos desconhecidos, sendo, pois, cobrados a adquirir conhecimento profissional e conseguir manter um equilíbrio profissional e pessoal em um período de tempo muito breve. Lima (2006) contribui com esta ideia, apontando que o início da docência é vivido como um período muito difícil e sofrido, sendo que ele é apontado como um dos momentos que mais causam mal-estar nos professores.

Optamos por estudar a fase de iniciação à carreira, por esta se apresentar como a mais desafiadora de todo o desenvolvimento profissional docente e, também, por considerarmos ser uma etapa ainda pouco estudada. Esse período apresenta características e necessidades próprias, marcada por um misto de sentimentos e comportamentos, onde podemos observar que os professores apresentam uma grande disponibilidade para aprender e ensinar e ficam “encantados” por estarem assumindo a sala de aula. Contudo, eles vivenciam o sentimento de angústia e de medo diante do novo, bem como enfrentam a dificuldade em manter a disciplina dos alunos, os problemas relacionados com o processo de distribuição de turmas, a preocupação consigo mesmo em relação às suas habilidades, capacidades e competências, a recepção e socialização com os pares, entre outros.

Deste modo, a opção por estudar os professores da Educação Infantil se deve à afinidade com esse segmento de ensino, bem como ao fato de observar que muitas das minhas ex-alunas, ao iniciarem a carreira, começaram na Educação Infantil. Elas partilhavam comigo as tensões vividas e também recorriam a mim para trocaram ideias ou pedirem ajuda para desenvolver alguma atividade. Algumas delas, começaram a trabalhar antes de concluírem a graduação; deste modo, percebia que elas, assim como eu, se sentiram “perdidas” no início da docência nesse segmento de ensino, que, ao mesmo tempo encanta por ter tantas particularidades; e, desencanta, por exigir determinados conhecimentos que não foram adquiridos na formação inicial, gerando angústia, ansiedade e um misto de emoção. Por meio do relato das ex-alunas e pelo modo que iniciei a carreira, ficou evidenciado que a destinação de turmas para as professoras iniciantes recai sobre a Educação Infantil. Uma ex-aluna chegou a relatar que na escola em que ela foi chamada para trabalhar havia uma vaga para professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas, por ela ser iniciante, preferiram que ela ficasse com uma turma da Educação Infantil. Essas constatações estão presentes nos estudos sobre a Educação Infantil apontando que esse segmento é marcado por

preconceito, como se fosse o mais fácil para se trabalhar e o que exige menos qualificação e menos experiência dos profissionais.

Diante da complexidade de se investigar os professores da Educação Infantil<sup>4</sup> em início de carreira, dada as particularidades que marcam o início do desenvolvimento profissional e a pouca atenção voltada para esses profissionais e para esse segmento de ensino, as nossas indagações são as seguintes: quais são os dilemas e tensões vivenciados pelos professores iniciantes no início da carreira? Quais as expectativas e motivações que marcam a sua carreira? Quais são os seus desafios? Como eles se sentem nos primeiros anos da docência? O que os fazem querer continuar na profissão? O que marca essa transição de aluno para professor, de estudante para profissional? Como eles se comportam diante do “novo”? Onde buscam apoio? Como se desenvolvem profissionalmente nos primeiros anos da docência?

Essas inquietações e questionamentos foram importantes para problematizarmos e elaborarmos a seguinte questão de investigação: “quais são os dilemas e tensões vivenciados pelas professoras<sup>5</sup> da Educação Infantil da rede Pública Municipal de abrangência da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto/MG no início da carreira e do desenvolvimento profissional?”

---

<sup>4</sup> Ao longo do nosso trabalho nos referimos ao segmento Educação Infantil, mas o nosso foco é na etapa referente à pré-escola, pois de acordo com Kramer (1999), creches e pré-escolas são etapas da Educação Infantil. No entanto, mesmo pertencendo a um mesmo segmento, essas duas etapas são distintas no Brasil, pois são diferenciadas ora pela idade das crianças - (a creche atenderia crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6); ora pelo modo de funcionamento (a creche teria atuação em horário integral e a pré-escola meio período); ora pela instância administrativa a que se vincula (a creche se subordinaria às instituições médicas ou assistenciais, a pré-escola à educação). Hoje, no Brasil, diversas instituições se referem à creche ou pré-escola usando um ou outro critério, de modo que esta é uma denominação ainda pouco uniforme para os que atuam na área e para a população em geral. A partir de meados dos anos 1980, os movimentos em defesa das populações infantis com vistas à Constituinte e à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vêm usando a expressão "educação da criança de 0 a 6 anos" ou "Educação Infantil" para designar o trabalho em creches e pré-escolas, expressões que se consolidaram em documentos oficiais.

Segundo o documento elaborado pela Secretaria de Educação Básica (SEB)/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE)/Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF) o programa de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos é uma das prioridades do Ministério da Educação. Vale ressaltar que conforme o PNE (Plano Nacional de Educação), a determinação legal (Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental) de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: “*oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade*”. O PNE estabelece, ainda, que a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, deve se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos. Ressalta também que esta ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos.

<sup>5</sup> Ao longo do trabalho vamos nos referir aos participantes da pesquisa utilizando palavras no feminino, pois o grupo de sujeitos selecionado para participar da pesquisa é composto apenas por mulheres.

Assim, na tentativa de encontrarmos respostas para a nossa questão de pesquisa propusemos, como objetivo geral, identificar e analisar os dilemas e tensões vivenciados pelas professoras da Educação Infantil nos primeiros anos do desenvolvimento profissional. E, visando nortear nossa pesquisa e também privilegiar outros aspectos, propusemos como objetivos específicos: mapear e analisar os principais desafios enfrentados pelas professoras iniciantes da Educação Infantil, bem como relacionar as principais características que marcam o início do desenvolvimento profissional docente.

Consideramos os conflitos vivenciados e apontados pelas professoras iniciantes por acreditarmos que eles apresentam características de pertencimento a uma categoria profissional que carrega consigo particularidades merecedoras da nossa atenção, para que possamos compreender como essas professoras vivenciam o início da carreira.

Diante dessa contextualização da minha trajetória profissional e acadêmica que conduziram à proposta de investigar as professoras da Educação Infantil no início do desenvolvimento profissional, assim como a questão de investigação e os objetivos apresentados nesta dissertação, organizamos nosso trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, focamos a formação de Professores da Educação Infantil, destacando dentro dessa temática: as políticas de formação dos professores da Educação Infantil; a formação dos professores na legislação brasileira e a política de formação de professores em nível médio, em que apresenta o caso da (re)implantação do curso Normal Médio em Minas Gerais.

No segundo capítulo, buscamos definir o início da carreira docente e os professores que estão inseridos nela, ou seja, os professores iniciantes. Apresentamos, ainda, o que as pesquisas brasileiras têm apontado sobre os professores iniciantes e o que os programas e ações têm realizado para atender e acompanhar estes profissionais. Apresentamos os estudos sobre o Desenvolvimento Profissional destacando o início da carreira como a primeira etapa desse processo, apontando, ainda, sobre a incorporação do *habitus* professoral nessa fase.

No terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa, evidenciando os caminhos percorridos para alcançarmos nossos objetivos e a resposta de nossa questão de investigação. Apresentamos, também, o perfil dos sujeitos pesquisados e os instrumentos de pesquisa utilizados para coletar e analisar os dados.

Já no quarto capítulo, apresentamos nossas análises a partir dos dados levantados com os sujeitos desta pesquisa, a partir do que eles consideram como desafio e dilema no início do desenvolvimento profissional docente nesse segmento de ensino. Dentre os temas recorrentes encontrados em suas falas (e que consideramos serem mais relevantes

para essa dissertação), destacamos: professora de Educação Infantil: o “sonho” e o “amor” por crianças pequenas; as experiências com a sala de aula e os estágios: facilitadores no início da carreira docente; o processo de socialização entre pares: aprendendo sobre a docência e o ser professora iniciante na Educação Infantil: alguns desafios.

Ao final, buscamos responder às perguntas que nos inquietavam e que nos motivaram a desenvolver essa pesquisa, além de apontarmos nossas considerações finais a respeito do trabalho realizado, bem como foram realizadas novas indagações para trabalhos futuros.

## 1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Reconhecendo a relevância da temática sobre a formação de professores e, considerando que, atualmente, esse tema vem sendo objeto de análise de diversos autores<sup>6</sup>, apresentaremos, inicialmente, a dimensão conceitual desse termo e as diferentes perspectivas de análise da formação docente, para, em seguida, apresentarmos as características que marcam a formação dos professores de um segmento específico, a Educação Infantil. Para iniciarmos, recorreremos ao conceito de Formação de Professores apresentado por Garcia (1999), dada a sua abrangência e completude na nossa perspectiva. Para o referido autor

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em pesquisa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências, disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Neste sentido, a formação de professores é um termo susceptível de várias perspectivas de análise. Considerando as perspectivas apresentadas por Garcia (1999), em que ele prefere chamar de orientações, temos: *orientação acadêmica*, *orientação tecnológica*, *orientação personalista*, *orientação prática* e *orientação social-reconstrucionista*. O referido autor considera a complexidade desse processo e apresenta as características fundamentais de cada uma.

Assim, a *orientação acadêmica* se caracteriza por enfatizar o papel do professor como um especialista em uma ou em várias áreas disciplinares, ou seja, uma orientação que visa o domínio do conteúdo pelo professor. Podemos perceber, ainda, nesta orientação, que além do professor necessitar ser um especialista no que vai ensinar, ele deve também ser capaz de transformar o conhecimento do conteúdo em conhecimento de como ensinar.

A *orientação tecnológica* enfoca a sabedoria da prática e o aprender com a experiência se baseando na competência que é definida pela ação. No entanto, não se limita apenas à ação do saber-fazer, mas inclui também conhecimentos e atitudes.

---

<sup>6</sup> Tais como Nóvoa (1995); Alarcão (1996); Schön (1998); Veiga (1998); Garcia (1999); Contreras (2002); Perrenoud (2002); Imbernón (2009); entre outros.

Já a *orientação personalista* tem seu foco na pessoa por se destacar a individualidade em que cada professor se autodescobre e toma consciência de si próprio, atentando para as suas características pessoais e únicas que ele aprende a utilizar para realizar os seus propósitos na educação dos outros.

No que se refere à *orientação prática*, tem-se que esta se baseia na aprendizagem pela experiência e pela observação. No entanto, enfatiza-se a importância desse processo acontecer com os professores que são considerados/apontados como bons e, ainda, que essa prática aconteça em um período prolongado.

Finalizando as cinco orientações, apontamos a *orientação social-reconstrucionista*, que enfatiza a formação de professores como um meio para desenvolver nos alunos a capacidade de análise do contexto social sob o qual circunda os processos de ensino-aprendizagem. Neste, o professor é concebido como um ativista político e sujeito comprometido com o seu tempo.

Apresentamos também os modelos de formação continuada apresentados por Demailly (1995, p.142), que faz a seguinte definição: “[...] modos de socialização que comportam uma função consciente de transmissão de saberes e saber-fazer”. Segundo a autora, os modelos de formação continuada de professores classificam-se em: *forma universitária, forma escolar, forma contratual e forma interativo-reflexiva*.

A *forma universitária* é um modelo que se caracteriza pela valorização do caráter pessoal do ensino ministrado, que considera as competências, o prestígio e as tomadas de posição pessoal do formador. Tem, pois, caráter voluntário e seu objetivo principal é a transmissão dos saberes teóricos, evidenciando que os mestres são produtores dos saberes e os alunos meros receptores.

A *forma escolar* se caracteriza por organizar o seu ensino por meio de um poder legítimo, na qual os professores ensinam saberes que são definidos, exteriormente, por um programa oficial sem a participação dos formadores, implicando na passividade no que se refere ao planejamento.

A *forma contratual* é caracterizada pela negociação entre o formador e o formando, na qual há uma relação de troca, uma relação contratual do programa pretendido, das modalidades materiais e das ações pedagógicas da aprendizagem.

A *forma interativo-reflexiva* está ligada à resolução de problemas reais com ajuda mútua dos formandos, estimulando o desenvolvimento de saberes diversos que são parcialmente produzidos e não transmitidos na relação pedagógica que caracteriza a formação.

Por meio destas diferentes orientações, podemos perceber que as concepções de formação do professor são variadas e, muitas vezes, contraditórias. Estas diferentes perspectivas influenciam, a nosso ver, diretamente e de forma determinante nos conteúdos, nos métodos e nas estratégias para formar os professores.

Atualmente, tem-se evidenciado que novas tendências têm sido desenvolvidas pelos pesquisadores, corroborando as necessidades reais e significativas da formação de professores. No entanto, vale ressaltar que, embora estejam surgindo novas tendências que se diferem dos modelos já existentes, há interfaces entre eles, pois nenhum deles se “[...] encontram em seu estado puro” (DEMAILLY, 1995, p. 145).

Os estudos recentes têm apontado para uma formação que tem como eixo principal a escola e os seus desafios do cotidiano, implicando também na perspectiva de formar professores reflexivos.

Nóvoa (1995) apresenta um ponto de vista que considera tanto o desenvolvimento pessoal do professor quanto o desenvolvimento organizacional da escola, sinalizando esta como um local central deste processo. Para este autor, o espaço de desenvolvimento da formação docente é o lugar onde o professor constrói a sua profissão, por isso ressalta a relação existente entre profissão e formação em seus trabalhos.

Segundo o referido autor, a formação de professores

[...] tem ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importante. Estes dois esquecimentos inviabilizam que a formação tenha como eixo de referencia o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p. 24).

Considerando o desenvolvimento pessoal, Nóvoa (1995, p.25) aponta que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva para que o professor desenvolva seu pensamento de maneira autônoma e para que participe da sua própria formação, e, acrescenta que “[...] a formação se dá por meio de um trabalho de flexibilidade crítica das suas práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. No que se refere ao desenvolvimento organizacional, Nóvoa (1995) destaca que, mesmo reconhecendo que a mudança educacional<sup>7</sup> depende dos

---

<sup>7</sup> Vale ressaltar que a mudança educacional depende de outros fatores que vão além da formação dos professores e dos investimentos nos projetos da escola, pois uma boa formação, mas péssimas condições de trabalho, não contribuirão para mudanças positivas e não garantirão uma educação de qualidade.

professores e da sua formação, não pode haver mudanças sem que se considere os investimentos nos projetos da escola. O autor aponta, ainda, para a importância de se reconhecer e valorizar o saber docente, considerando que existem diferentes etapas do desenvolvimento profissional, e que, em cada etapa, os professores expressam distintas necessidades e pretensões.

Candau (1999) apresenta três eixos que têm orientado essas tendências sobre a formação de professores diante dos desafios atuais da escola básica, a saber: a escola como *lócus* de formação continuada; a valorização dos saberes da experiência docente e a consideração do ciclo de vida dos docentes. Apresentaremos, brevemente, as características de cada eixo, ressaltando as considerações dos autores que se destacam em cada uma delas.

No que se refere à escola como *lócus* de formação, encontramos em Nóvoa (1991) as contribuições para compreendermos esse aspecto. Segundo o autor, a escola é um local adequado e privilegiado para se desenvolver saberes e adquirir experiências, pois o seu cotidiano coloca o professor diante de situações diversas e significativas que contribuem para a aprendizagem da docência. No entanto, o referido autor ressalta que

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 30).

Nóvoa (1991) ressalta, também, que para a escola se estabelecer como um *lócus* de formação continuada é preciso criar espaços e tempos institucionalizados que favoreçam processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica. Para tanto, o estudioso aponta o pedagogo como um dos responsáveis pela formação nas escolas.

Quanto ao segundo eixo das novas tendências de formação continuada, a *valorização do saber docente*, temos as contribuições de Tardif (1991) que desenvolve seu trabalho considerando os saberes particulares dos professores que são construídos e reconstruídos no cotidiano escolar, ou seja, os saberes da experiência que surgem das práticas e são desenvolvidos e incorporados por meio das vivências do dia a dia da escola.

E o terceiro eixo orientador das recentes tendências da formação continuada de professores situa-se na *consideração do ciclo de vida dos docentes*. Neste eixo, destacamos o trabalho de Hubermann (2000) que considera que, em cada etapa da vida profissional, os professores manifestam sentimentos, dificuldades e expectativas



distintas. Este autor ressalta que não há uma linearidade entre as etapas e que elas não são estáticas; sendo assim, os professores podem expressar, ao mesmo tempo, características de etapas diferentes, pois o tempo e a forma como cada um vivencia esses estágios são influenciados por fatores diversos. Dessa forma, não se pode “enquadrar” todos os professores em um determinado tempo de serviço ou em um mesmo estágio. É preciso considerarmos também a singularidade que é trazida por cada professor em sua bagagem sociocultural.

### **1.1. As políticas de formação dos professores da Educação Infantil**

Apresentamos a seguir as mudanças que causaram mais impacto na Formação dos Professores da Educação Infantil no Brasil, destacando as políticas de formação dos professores que atuam na educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, a partir da década de 1990. A escolha por este recorte temporal se justifica por haver, a partir dessa época, definições legais e sociais sobre a Educação Infantil e sobre os seus profissionais bem como por concordarmos com Didonet (2000, p.14), para quem “[...] a política educacional não se define em termos fechados e conclusivos, porque ela é um processo e, como tal, se revela em cada época e contexto em uma ou várias formas de ação”.

As políticas de formação dos professores da Educação Infantil estão atreladas às modificações sobre a compreensão do que é ser criança e de suas necessidades; assim, é necessário associar essas compreensões com as políticas de cada período histórico e político. A compreensão sobre a criança é algo recente na história da Educação Infantil brasileira. Por muito tempo esta foi vista como um ser sem significação social ou mesmo um ser inapto, a-histórico (KRAMER, 1987). Historicamente, essa compreensão favoreceu para que houvesse apenas a preocupação com o cuidar e, como consequência disso, admitia-se que, para trabalhar com essa faixa etária, bastava ser “[...] mocinha, bonita, alegre e gostar de crianças” (KISHIMOTO, 1999).

Esse longo período de secundarização e de preconceito fez com que esse campo não tivesse uma identidade definida, contribuindo, assim, para que houvesse diferentes maneiras de estruturar as instituições bem como diferentes profissionais que a ela se destinavam. Essa indefinição contribuiu para desqualificar os profissionais; e, ainda hoje, os reflexos desse período são notados, como por exemplo, os baixos salários, a pouca atratividade pela profissão e o desprestígio social. Além disso, nas instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos, os professores não encontram boas condições para desenvolverem seus trabalhos. Muitas instituições não dispõem de mobiliário e

brinquedos adequados, as turmas têm número de crianças acima do que é considerado o ideal e muitas professoras não contam com a presença de uma monitora para auxiliá-las. Assim, o trabalho pedagógico não encontra, segundo acreditamos, as condições mínimas necessárias para ser bem desenvolvido, contribuindo para que o professor priorize mais o cuidar do que o educar.

Segundo Rosemberg (1994), até o século XIX, no Brasil, a educação das crianças se relacionava com a capacitação das cuidadoras<sup>8</sup>, não havia perspectiva profissional, bastava que as mulheres fossem boas mães ou boas tias. Como não existia preocupação com a Educação Infantil, não havia também preocupação com a qualificação especializada dessas “cuidadoras”. Assim, a mulher exercia seu papel de educadora tanto em casa como em outros espaços e contextos. Havia forte prevalência dos dons femininos sobre uma formação mais sistematizada, especializada e profissional.

A compreensão de que a relação estabelecida entre uma mãe e seus filhos difere da relação de uma professora com as crianças passou a ser cada vez mais aceita. A relação da professora - profissional da educação - com as crianças requer dela uma formação que contemple diversas áreas da educação a fim de que possa desenvolver seu trabalho de forma satisfatória. Além disso, um novo olhar sobre a criança, compreendendo-a como um ser social (como um ser que precisa mais do que cuidados básicos) contribuiu para que houvesse modificações no que se refere ao tratamento que os adultos oferecem a ela. Se antes bastava “cuidar”, a partir dessas novas concepções, passou-se a esperar que o professor oferecesse uma educação integral, que contemplasse tanto o cuidar<sup>9</sup> quanto o educar. Para Kishimoto (1999), o cuidar e o educar devem ser vistos como fatores que se complementam e que são indissociáveis nesse segmento, uma vez que cuidar implica educar.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL,1998) aponta que educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros, em uma atitude

---

<sup>8</sup> Além da denominação “cuidadoras”, outras, como berçaristas, pajens, mães crecheiras, monitoras e auxiliares de desenvolvimento infantil, também eram utilizadas. A LDBEN (9394/96) reconhece que o profissional que trabalha diretamente com crianças, em diferentes segmentos de ensino, é um professor.

<sup>9</sup> Cuidar significa contemplar tanto os aspectos relacionados ao corpo quanto os aspectos afetivos. O cuidado básico com o corpo está relacionado aos hábitos de higiene, alimentação saudável, atividades físicas e repouso. Já os aspectos afetivos relacionam-se com o vínculo que os professores criam com as crianças a fim de que elas se sintam motivadas e seguras para se autoconhecerem e desenvolverem a criatividade, autonomia e outras habilidades.

básica de aceitação, respeito e confiança, além do acesso aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural pelas crianças.

No documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*, o trabalho pedagógico na Educação Infantil, ao conciliar o cuidar e o educar, “[...] atende às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão *adultocêntrica* em que a criança é concebida apenas como um *vir a ser* e, portanto, necessita ser *preparada para*” (BRASIL, 2006, p. 8).

Esse reconhecimento da criança como um ser completo implicou na busca por oferecer a ela um desenvolvimento que contemple e trate os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais como aspectos intrínsecos nessa etapa, e não como áreas separadas

As formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido (BRASIL, 2006, p. 8).

Essas novas compreensões sobre a criança e sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil têm proporcionado, desde o final do século XX, discussões e propostas políticas acerca da formação dos professores para atuarem nesse segmento de ensino. Essas discussões têm ganhado espaço, sendo que cada vez mais essa temática tem sido discutida e pesquisada, pois, para que os professores possam oferecer uma educação de qualidade, é preciso que eles também recebam uma formação de qualidade e desfrutem de boas condições de trabalho, segundo entendemos.

## **1.2. A formação dos professores da Educação Infantil na legislação brasileira**

Recorremos à Constituição Federal de 1988 para contextualizar as políticas de formação dos professores da Educação Infantil a partir da década de 1990. Este documento reconhece a Educação como um direito da criança e, a partir dele, surgem novas discussões e legislações que afetam tanto o segmento quanto a formação dos profissionais que nele atuam.

A Constituição Federal de 1988, embora não tenha se referido à formação dos professores da Educação Infantil, propiciou significativos avanços para o segmento e suscitou consideráveis debates. Pela primeira vez, foram incluídas no texto de uma Constituição Federal especificações voltadas para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos. O referido documento determinou que é dever da família, da sociedade e do Estado

assegurar à criança o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária e à educação. E a educação deve ser diferente daquela oferecida no meio social e familiar e garantida desde o seu nascimento. Além disso, assegurou, no artigo 208, inciso IV, que as crianças menores de 6 anos devem ser atendidas na Educação Infantil em creches e pré-escolas. Especificou, ainda, que a criança deve ser vista como um sujeito de direito, um ser social, um cidadão que precisa receber uma educação que contemple os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, ou seja, uma educação integral.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069/90, reforçou o reconhecimento da educação como um direito das crianças de 0 a 6 anos, visando o desenvolvimento pessoal pleno e o exercício da cidadania. Assegurou, entre outros direitos, o acesso e a permanência em instituições educacionais públicas e gratuitas.

Para Carvalho e Carvalho (2008), o atendimento em instituições educacionais representou um avanço, uma vez que rompeu com a tradição assistencialista. Entretanto, ainda não se pode afirmar que houve de fato um rompimento com a tradição assistencialista, pois, segundo Cabral (2005, p.105), “[...] em algumas regiões e instituições, continua a prevalecer uma forte concepção de cunho assistencialista, comandada, geralmente, por educadores leigos (empíricos), que nelas atuam” (p. 105).

Campos (2006) reforça a forte presença do assistencialismo e destaca a organização da Educação Infantil antes deste segmento ser incluído na educação básica

[...] organizada de forma caótica, com diversos órgãos oficiais atuando paralelamente, com preocupações predominantemente assistenciais, de forma descontínua no tempo e levando a percursos escolares distintos para crianças de diferentes grupos sociais, sendo as creches geralmente voltadas para as famílias mais pobres, administradas por entidades filantrópicas ou comunitárias conveniadas com diversos órgãos públicos, as crianças ali permanecendo até o ingresso no ensino primário, muitas vezes em condições precárias e sem nenhuma programação pedagógica (CAMPOS, 2006, p. 3).

Observamos que não há de se estranhar que o caráter assistencial continue ainda nos dias atuais, uma vez que a alteração na instituição, agora como instituição educacional, não consegue garantir sozinha o rompimento com as práticas assistenciais. Para a implementação de um caráter educacional percebemos que é preciso que haja mais compromissos políticos e financeiros e que ocorram modificações também na formação dos professores, a fim de que estes possam ter uma visão holística sobre a infância, a criança e a Educação Infantil.

Ainda na década de 1990 foram publicados dois documentos importantes para a Educação Infantil: em abril de 1994, o documento intitulado *Por uma política de*

*Formação do Profissional de Educação Infantil*<sup>10</sup>; e, em dezembro do mesmo ano, *Política Nacional de Educação Infantil*. Por meio destas publicações, o Ministério da Educação apontou a importância da formação especializada dos professores da Educação Infantil e ressaltou o quanto esse segmento é fundamental na formação dos cidadãos. Reforçou, ainda, que

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados em educação, qualquer que seja a modalidade. No caso da criança menor [...] a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento (BRASIL, 1994, p. 11).

No documento *Política Nacional de Educação Infantil* pudemos notar também uma atenção especial voltada para os responsáveis por esse segmento, ao considerar que os adultos que trabalham em creches e pré-escolas “[...] devem ser reconhecidos como profissionais, devendo-se a eles condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada, condizentes com o papel que exercem” (MEC/SEF/Coedi, 1994, p. 19).

As discussões e as diretrizes legais apresentadas na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e nos documentos publicados em 1994 (*Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil e Política Nacional de Educação Infantil*) contribuíram para que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reforçasse alguns aspectos e apresentasse outros. Antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 (LDBEN) - porém, as propostas voltadas para a formação dos professores da Educação Infantil tinham sido, a nosso ver, discretas e isoladas contribuindo pouco para que houvesse uma formação com base sólida e comum, sobretudo porque esse segmento ainda não fazia parte da educação básica.

A LDBEN, por ser uma lei que se refere especificamente sobre a educação, contém um capítulo específico destinado à Educação Infantil, que apresenta, com detalhes, várias questões referentes ao atendimento educacional da criança de 0 a 6 anos. Essa lei promoveu significativa valorização desse segmento ao reconhecê-lo como a primeira etapa da educação básica, fazendo com que as instituições que atendem as crianças dessa faixa etária fossem inseridas na área da educação. Essa inserção na área educacional contribuiu para que as crianças de 0 a 6 anos pudessem receber uma educação adequada às especificidades de sua idade, conforme podemos observar. Além

---

<sup>10</sup> O documento *Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil* foi elaborado no Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional do setor, realizado em Belo Horizonte, em abril de 1994, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro.

disso, em decorrência dessa inserção, a formação exigida para os professores que atuam nesse segmento passou a ser a mesma dos professores que trabalham com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Possibilitou, ainda, que os professores passassem a gozar do direito de receber formação inicial ou em serviço e também a serem valorizados quanto à contratação, ao salário e outros benefícios.

No que se refere ao *locus* dessa formação, a LDBEN determinou, em seu artigo 62, que a formação dos professores da educação básica deverá ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Vale ressaltar que a criação dos institutos superiores de educação e dos cursos normais superiores aconteceu devido à aprovação desta lei.

Assim como outras determinações dessa lei, a definição do *locus* para a formação dos professores também provocou discussões e polêmicas. Houve, inclusive, um decreto presidencial que definiu em seu artigo 3º, parágrafo 2º, que “[...] a formação das professoras de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. Essa definição provocou diversas manifestações, levando o governo a editar o Decreto nº 3.554/2000, e substituir a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”.

Essa lei determinou, também, que todos os profissionais que atuam diretamente com crianças em creches ou pré-escolas (sejam professoras ou auxiliares) deveriam ter formação específica na área até o final da “Década da Educação” (1997-2007). Apesar da formação em nível superior constituir um ideal a ser buscado, Pereira (1999, p.111) afirma que, ao estabelecer essa urgência em qualificar um grande número de professores sem os devidos investimentos financeiros por parte do governo e em estipular um prazo, a lei contribuiu para “[...] resgatar e reviver cenários marcados pela improvisação, aligeiramento e desregulamentação”.

Embora a LDBEN tenha estabelecido que a formação dos professores para a educação básica deverá acontecer em nível superior, essa orientação tem provocado muitas discussões e diferentes interpretações. Se, por um lado, essa deliberação parece apontar para um avanço em direção à profissionalização da área; por outro, ela retrocede ao admitir que, para a Educação Infantil, a formação mínima poderá ser em nível médio, na modalidade normal. Dessa forma, percebemos a retomada das “velhas concepções” que sempre acompanharam esse segmento, como a secundarização, o preconceito e o desprestígio.

Para Carvalho e Carvalho (2008, p.8), esse tratamento diferenciado na formação dos professores faz reacender concepções preconceituosas que sempre se relacionaram

com a área, “como a de que tal trabalho não requer de seu profissional um preparo específico consistente, bastando, para exercê-lo, ter alguns daqueles atributos de mãe ou mesmo da jardineira de Froebel”<sup>11</sup>.

Outro ponto importante é apresentado por Campos (2006), ao explicar que a exigência pela formação em nível superior tem levado os sistemas de educação, especialmente as creches, a buscarem “subterfúgios” – como por exemplo, contratando educadores como se desempenhassem atividades de limpeza, para fugir ao requisito de formação prévia.

Para Kramer (2011, p.81)

Trabalhar em creches e pré-escolas exige dos professores conhecimento do desenvolvimento infantil, de questões curriculares e pedagógicas, da função cultural e social da creche e da escola relevantes para a elaboração de propostas pedagógicas, organização do tempo e espaço, planejamento e registro de atividades, acompanhamento de cada criança e dos projetos realizados, da relação com as famílias e comunidade, aspectos complexos que demandam formação.

Esses aspectos apontados por Kramer (2011) evidenciam a necessidade de professores qualificados e com formação especializada para oferecer uma educação de qualidade na Educação Infantil. Embora essa necessidade esteja comprovada, consideramos ser a situação da formação desses professores ainda crítica no Brasil. O Plano Nacional de Educação<sup>12</sup> apontou que, em 2001, ainda havia professores sem formação mínima - nível médio - atuando na Educação Infantil: cerca de 11.349 professores estavam em creches e 17.604 atuavam em pré-escolas.

Autores como Rosemberg (1994), Kramer (2011) e Campos (2006) compartilham o fato de que a formação profissional dos professores da Educação Infantil se destaca como um dos aspectos mais importantes para que a qualidade no ensino seja garantida. Porém, os cursos de formação de professores reservam pouco espaço em sua grade curricular para trabalhar com o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, reservando mais espaço para trabalhar com os conteúdos e metodologias de ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental.

---

<sup>11</sup> Segundo Amude e Silva (2008), era meta do educador Froebel a formação de mulheres, chamadas de jardineiras, para que pudessem trabalhar com as crianças. Ele acreditava que as mulheres eram naturalmente dotadas de todos os pré-requisitos necessários para a realização da educação. Elas cuidavam das crianças tal qual se cuida de um jardim. Essa mulher devia ser também mãe, símbolo do afeto e do cuidado. Froebel dava grande importância à família. As jardineiras tomavam a frente de todo o processo. Sua proposta se expandiu por inúmeros países e levou contribuições para a Alemanha, Ásia e América. A educação da criança para Froebel era vista como ponto crucial para o desenvolvimento da sociedade capitalista. A criança, em contato com a natureza, entrava em contato com o Deus na natureza e com as leis desta. Para ele, isso era um pré-requisito para a harmonia do viver em sociedade.

<sup>12</sup> Fonte: MEC/INEP/SEEC – Censo Escolar 2001 – Funções Docentes.

Cumprer ressaltar que a responsabilização pela qualidade da Educação Infantil não está relacionada apenas à formação dos professores, uma vez que a qualidade é um somatório de aspectos que deve considerar também investimentos na estrutura física das escolas, materiais pedagógicos adequados, espaços apropriados para atender essa faixa etária, participação da família, entre outros, ou seja, uma implicação simultânea de fatores.

A aprovação da LDBEN suscitou ainda discussões, bem como a elaboração de documentos visando regulamentar alguns critérios para garantir a qualidade do ensino na Educação Infantil. Destacamos o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)*, elaborado pelo Ministério da Educação em 1998, e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 1999.

O RCNEI foi elaborado com o objetivo de orientar o trabalho educativo do professor e consistiu na primeira proposta curricular oficial destinada à Educação Infantil. Contudo, sua elaboração foi marcada por “atropelamentos” e pela falta de consenso na área sobre a elaboração desse documento naquele momento.

Segundo Cerisara (1999, p.44)

[...] a Educação Infantil pela sua especificidade ainda não estava madura para produzir um referencial único para as instituições de Educação Infantil no país. Os pesquisadores e pesquisadoras da área revelam que o fato de a Educação Infantil não possuir um documento como este não era ausência ou falta, mas sim especificidade da área que precisa ainda refletir, discutir, debater e produzir conhecimentos sobre como queremos que seja a educação das crianças menores de sete anos em creches e pré-escolas.

A autora ressalta, ainda, que o RCNEI não deve ser visto como um material obrigatório para orientar o trabalho educativo dos professores, sendo que nenhuma instituição educativa deve se subordinar a ele. Ao contrário disso, para ela, tal deve ser lido como um material de apoio que, assim como tantos outros, contribui para a reflexão das professoras que trabalham com crianças de 0 a 6 anos.

Já as *Diretrizes Curriculares Nacionais* devem ser seguidas, na opinião de Cerisara (1999), pois apresentam as diretrizes obrigatórias que guiam todas as instituições de Educação Infantil e que, de forma clara, definem os fundamentos norteadores que as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar, como: Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; e



Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil apontam os objetivos principais que se relacionam com a formação integral da criança e define que os responsáveis pela Educação Infantil elaborem os projetos e se responsabilizem por eles.

Retomando a questão do nível de escolaridade dos professores da Educação Infantil, uma consulta<sup>13</sup> realizada em 2011 envolvendo 53 instituições<sup>14</sup> que atendem a Educação Infantil de quatro Estados brasileiros (Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul) apontou que, quanto à escolaridade dos professores, mais de 10% têm escolaridade muito baixa, sendo analfabetos ou não tendo completado o Ensino Fundamental; e que quase um quinto, do total de 430 participantes da pesquisa, não conta com escolaridade suficiente para preencher o requisito mínimo legal para professores de Educação Infantil: o curso de magistério no Ensino Médio.

A aceitação do curso de magistério no Ensino Médio como formação mínima para atuar na Educação Infantil, a constatação de um número expressivo de professores sem essa formação mínima e, ainda, a necessidade de mais recursos humanos para atuar nesse segmento de ensino têm feito surgir algumas iniciativas e políticas no cenário da educação brasileira. Notamos que essas medidas parecem retroceder à década de 1990, como enfocaremos, a seguir, na situação de Minas Gerais.

### **1.3. A política de formação de professores em nível médio: a (re)implantação do Curso Normal em Minas Gerais**

Em Minas Gerais, destacamos o retorno dos cursos de magistério em nível médio. Até 1998, o curso de magistério formava professores para atuar na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Após ser reformulado, o curso

---

<sup>13</sup>A consulta, intitulada: *Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*, foi realizada em três regiões brasileiras (Nordeste, Sudeste e Sul), visando cobrir diferentes realidades geográficas, sociais e culturais. Realizada por uma equipe de pesquisa com competência já acumulada no campo da Educação Infantil, ela teve como proposta colher dados sobre as percepções existentes a respeito da qualidade da Educação Infantil e contribuir para uma reflexão sobre esse tema nos bairros onde essas instituições estão inseridas e entre os grupos que atuam nesse segmento.

<sup>14</sup>As 53 instituições participantes da pesquisa foram compostas por creches e pré-escolas públicas municipais e estaduais, privadas, comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares. Foram incluídas na pesquisa creches, pré-escolas, centros de Educação Infantil, classes anexas a escolas de Ensino Fundamental e classes isoladas de Educação Infantil consideradas como anexas a estabelecimentos de ensino próximos.

recebeu o nome de Normal/Educação Infantil e, a partir de 2008, foi implantado em algumas escolas estaduais.

A oferta desses cursos aconteceu em 55 escolas estaduais e teve como objetivo implantar o curso em pelo menos uma escola de cada uma das Superintendências Regionais de Ensino <sup>15</sup> (SRE) do Estado.

O curso Normal-Nível Médio foi reestruturado durante ao longo de dez anos (1998-2008) pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a fim de atender à solicitação das prefeituras que almejavam melhorar a qualidade de formação dos profissionais que atuam nas escolas infantis e nas creches municipais. O curso foi organizado para atender os alunos que concluíram o Ensino Fundamental e que precisaram completar a escolaridade mínima para o exercício da profissão, bem como para atender os professores que atuavam em creches municipais ou conveniadas com os municípios, mas que ainda não possuíam formação específica.

O referido curso tem uma proposta curricular que atende a duas diferentes situações, quais sejam: a) para os alunos egressos do Ensino Fundamental abrange tanto as disciplinas do Ensino Médio quanto as disciplinas pedagógicas, que são ministradas em quatro anos letivos, incluindo 800 horas de prática de formação. A experiência profissional do aluno pode ser aproveitada, desde que seja comprovada a prática em creches ou instituições de Educação Infantil, até o limite de 20% do total. b) para os alunos que já concluíram o Ensino Médio, a proposta curricular contempla apenas os conteúdos pedagógicos ao longo de três semestres, ou seja, um ano e meio, incluindo também 800 horas destinadas ao estágio profissional. Aos alunos que possuem prática profissional comprovada em creches ou instituições de Educação Infantil é oferecido um plano de estudo diferenciado que considere essa experiência prática.

O retorno do magistério, com essa nova estrutura visa a formação de professores para atuar apenas na Educação Infantil. Isso reforça, segundo acreditamos, o que a

---

<sup>15</sup> De acordo com a Resolução CEE n.º 440, de 13 de dezembro de 2000, ficou autorizado, a partir do início do ano letivo de 2008, o funcionamento do Curso Normal em Nível Médio, para formação de Professor de Educação Infantil, nas seguintes SREs e cidades relacionadas: Almenara (Almenara), Araçuaí (Araçuaí e Salinas), Barbacena (Barbacena), Campo Belo (Campo Belo), Caratinga (Inhapim), Caxambu (Caxambu), Conselheiro Lafaiete (Conselheiro Lafaiete), Coronel Fabriciano (Coronel Fabriciano), Curvelo (Curvelo), Divinópolis (Divinópolis), Governador Valadares (Governador Valadares e Conselheiro Pena), Guanhães (Santa Maria do Suaçuí), Ituiutaba (Ituiutaba), Janaúba (Jaíba e Janaúba), Januária (Januária), Leopoldina (Leopoldina), Manhuaçu (Manhuaçu), Metropolitana A (Belo Horizonte), Metropolitana B (Belo Horizonte), Metropolitana (Belo Horizonte), Monte Carmelo (Monte Carmelo), Montes Claros (Bocaiúva e Montes Claros), Muriaé (Muriaé), Pará de Minas (Bom Despacho e Pará de Minas), Paracatu (Paracatu e Unai), Passos (Passos), Patos de Minas (Patos de Minas), Patrocínio (Patrocínio e Serra do Salitre), Pirapora (Pirapora), Poços de Caldas (Poços de Caldas), Ponte Nova (Ponte Nova e Viçosa), Pouso Alegre (Pouso Alegre), São João Del Rei (São João Del Rei), São Sebastião do Paraíso (São Sebastião do Paraíso), Sete Lagoas (Sete Lagoas), Teófilo Otoni (Teófilo Otoni), Ubá (Ubá), Uberaba (Frutal e Uberaba), Uberlândia (Uberlândia) e Varginha (Varginha).

história da Educação Infantil sempre destacou: preconceito e secundarização. Se nos outros segmentos de ensino, a partir da Lei 9394/96, admite-se que a formação seja apenas em nível superior, por que retornar com o magistério em nível médio apenas para a Educação Infantil? Por que permitir esse retrocesso na formação dos profissionais desse segmento?

É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de 0 a 6 anos (KISHIMOTO, 1999, p. 75).

Sabemos que a (re)implantação desse curso se deve às necessidades das prefeituras que têm em seu quadro de pessoal um número expressivo de professores sem uma formação profissional mínima; deve-se, também, à necessidade de mais profissionais para atuarem na Educação Infantil. Entretanto, essa proposta do governo de Minas – apesar de estar amparada pela Lei 9394/96, em seu art. 62 que prevê “(...) admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” – faz com que a formação dos professores da Educação Infantil retroceda às décadas em que ainda não se exigia uma formação qualificada.

Embora a formação em nível médio vise à qualificação dos docentes, esse tipo de formação está aquém do que se espera de um professor que atua na educação de crianças de 0 a 6 anos de idade. A aceitação da formação em nível médio priva os professores de receberem a formação em um ambiente universitário, que se configura como um *locus* privilegiado de formação inicial por buscar respeitar “[...] os tempos necessários à elaboração de conhecimentos que se constituam como articulações entre diferentes teorias e entre teoria e prática” (CARVALHO, 2008, p. 9).

Para Kuenzer (1999, p.63), não há como formar um professor da Educação Infantil senão “[...] preparando-o para a pesquisa em educação, o que só é possível pela formação inicial em graduação em universidade, sempre ligada à extensão e às práticas, como forma de articulação entre teoria e intervenção na realidade”.

Kishimoto (1999) reforça as observações de Carvalho (2008) e Kuenzer (1999) ao apontar que quem não se forma em universidade não se beneficia do “caldo cultural” propiciado pelas reflexões sobre as ciências da educação, o qual, aliado ao tratamento dos conteúdos, em um espaço que se torna pedagógico, favorece as ações criativas e as estratégias de aprendizagem.

Essas constatações sobre as políticas de formação de professores da Educação Infantil em Minas Gerais – ao orientarem e permitirem que alguns cursos de formação de professores da Educação Infantil aconteçam fora do ambiente universitário tenham duração mais curta e custos mais baixos – mostram que elas levam a uma notável perda de qualidade e apontam muito mais para retrocessos do que avanços, conforme observamos a partir das nossas referências bibliográficas.

Diante do exposto, sobre as políticas de formação de professores da Educação Infantil após 1990 ainda em constante transformação e apontando para a necessidade de políticas educacionais que contribuam de fato para uma formação de qualidade, notamos que esse período é marcado ao mesmo tempo por avanços e retrocessos. Tais avanços têm ocorrido com menor frequência, ainda que discretos, lentos e polêmicos.

Contudo, esse segmento e a formação de seus profissionais retrocedem a cada vez que os interesses políticos sobressaem e não consideram as particularidades deste segmento, quando as legislações atentam mais para o aumento de dados quantitativos, quando não consideram que essa etapa difere das demais e exige um olhar e propostas diferenciadas e quando esperam aumento na qualidade da Educação Infantil, mas não investem efetivamente na formação e nas condições de trabalho dos professores.

Algumas evidências estão presentes na formação dos professores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos – como: a pouca exigência do nível de formação (aceitando como formação mínima o curso normal em nível médio), a aceitação de que a formação aconteça fora do ambiente universitário, a (re)implantação de cursos normais em Minas Gerais e a redução do tempo de duração dos cursos. Esses aspectos contribuem para que essa área não progrida. Além disso, contribuem, também, para que os professores da Educação Infantil continuem a sofrer preconceitos, sejam mal remunerados e permaneçam sem uma identidade profissional.

O quadro atual da Educação Infantil aponta para a urgência nas reformas da formação de seus professores. Assim, consideramos que o que vem sendo desenvolvido nas instituições educativas infantis precisa ser repensado e reavaliado. A prática pedagógica desenvolvida precisa de espaço “[...] para a vida, para a vivência das emoções e dos afetos – alegrias e tristezas –, para as relações entre coetâneos e não-coetâneos, para os conflitos, confrontos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças” (CERISARA, 2002, p. 340). Logo, as reformas precisam ser pontuais e direcionadas, a fim de que esse segmento de ensino considere que os professores da Educação Infantil são capazes de desenvolver um trabalho que contribua para o pleno desenvolvimento das crianças.

## 2. O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

O início da carreira profissional docente é considerado, para muitos autores, como um período marcado por muitas angústias, descobertas, tentativas do tipo “erro e acerto” e ainda como um momento em que o professor vive um *choque de realidades* (GARCIA, 1999; HUBERMAN, 2000; LIMA, 2004; GUARNIERI, 2005; MARIANO, 2006). Para Garcia (1999, p.112), ao se tratar da carreira docente é preciso reconhecer que os professores, no que se refere ao “aprender a ensinar”, passam por diferentes fases e cada uma delas seja marcada por “exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas”.

Lima (2004, p.8) reconhecendo o quanto a entrada na carreira é assinalada por características marcantes, ressalta que “[...] a fase inicial da construção da docência configura-se como um período de aprendizagens intensas e de grandes dificuldades, de modo que superá-las e conseguir permanecer na profissão implica mesmo num verdadeiro processo de sobrevivência”.

Outra observação interessante também é apresentada por Tardif e Raymond (2011, p.229) quando apontam que “[...] ao estream em sua profissão, muitos professores se lembram de que estão mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis”. Esses autores apontam, ainda, que os acontecimentos que marcam o período inicial da carreira docente adquirem importância fundamental no estabelecimento de práticas que poderão influenciar o professor ao longo de toda sua trajetória profissional.

Lima (2004), se reportando aos trabalhos de Veenman (1988) e Valli (1992), destaca que dentre as principais dificuldades sentidas nesse momento de sobrevivência se evidenciam: a imitação acrítica de condutas de outros professores; o isolamento; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial; o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica; a manutenção da disciplina; o estabelecimento de regras de conduta dos alunos; a motivação e o trato com as características individuais dos alunos; o relacionamento com pais, alunos e comunidade; a preocupação com a própria capacidade e competência; a docência vista como trabalho cansativo físico e mentalmente.

Guarnieri (2005) direciona seus estudos para o processo de aprender a ensinar e apresenta considerações decorrentes da perspectiva dos professores iniciantes. A primeira delas é que, ao se deparar com a situação real em que se desenvolve a prática

pedagógica, o professor iniciante possa abandonar ou rejeitar os conhecimentos teórico-acadêmicos que adquiriu na formação inicial pela dificuldade em colocá-los em prática; essa atitude contribui para que o professor incorpore a cultura existente na escola, de forma passiva, resistindo às mudanças e evitando os conflitos pela adesão a um modelo aceito e inquestionável. A segunda implicação consiste no fato do professor iniciante ter uma concepção teórica definida e, assim, tentar aplicá-la de uma forma direta em sua prática. Essa atitude pode levá-lo a não perceber as limitações que o conhecimento teórico possui, fazendo com que passe a julgar a prática pedagógica da escola como inadequada, ultrapassada e impeditiva para a realização de ações mais conscientes. E ainda que o professor considere a prática e a cultura escolar como tradicionais, pois, diante de determinados problemas ele não saberá como resolvê-los de maneira coerente com a sua concepção teórica. Assim, essa constatação poderá levá-lo a adotar as formas de agir dos professores que já estão na escola, provocando uma frustração e um conflito para si próprio. A terceira implicação consiste no fato de que o professor iniciante, embora possa criticar a cultura da escola e as práticas docentes, seja capaz perceber os aspectos positivos e estes podem passar a constituir parâmetros para que ele perceba os limites e problemas da sua prática e das concepções teóricas que ele já tinha incorporado.

Por meio dessas constatações, podemos notar que essa etapa espera e exige do professor determinados comportamentos e conhecimentos que nem sempre eles possuem no início da docência, ainda que tenham passado pela escola, seja como aluno ou mesmo como estagiário; pois estes não tiveram, ainda, experiências no “papel” de profissionais.

O termo “papel” é apresentado por Mariano (2006), por meio de uma comparação, por ele feita, entre professor iniciante e os atores de teatro, que estão sempre incorporando novos personagens, assumindo novos papéis. Segundo o autor, o início da docência pode ser comparado a uma peça teatral, pois chega um momento em que os professores precisam “[...] sair da plateia e subir no palco para apresentar o espetáculo da docência” (MARIANO, 2006, p. 18). Para ele esta é uma tarefa complexa, pois, por mais que haja uma idealização do que se deseja encontrar, é sempre necessário usar de improvisos e ter uma preparação constante para assumir esse papel. E complementa afirmando que

A cada dia, construímos uma cena. Porém, o espetáculo nunca estará totalmente preparado, mesmo que a ele dediquemos a nossa melhor atuação. Por mais que estudemos o nosso papel e nos julgemos preparados para assumi-lo, sempre iremos encontrar situações nunca antes imaginadas nem vivenciadas (MARIANO, 2006, p. 18).

Essas observações apresentadas por Mariano (2006) evidenciam que, por mais que haja uma boa preparação e uma boa formação, ainda é difícil que eles se sintam seguros e preparados para assumirem novos “papéis” e serem professores iniciantes. A formação que recebem na graduação oferece apenas uma visão geral sobre algumas situações que poderão vivenciar na escola, uma vez que não é possível prever todos os imprevistos e todas as situações que irão/poderão surgir.

Essa análise apresentada por Mariano (2006) nos remete a um estudo feito por Rocha (2006), em que ela investigou o desenvolvimento profissional de uma professora com doutorado iniciando na carreira docente nas séries iniciais. Segundo a pesquisadora, a professora relatou que tinha a impressão de estar começando do zero, pois sentia que os anos de estudo e de pesquisa não contribuíram para o exercício da profissão docente, bem como afirmava que a ansiedade sentida parecia superar a própria capacidade profissional. Para Lima (2004), isso configura o início da docência como um momento de não *expertise*, uma vez que as dificuldades vivenciadas nesta etapa do desenvolvimento profissional podem ser sentidas até mesmo por professoras com um percurso de formação acadêmica mais longa.

## **2.1. As pesquisas brasileiras sobre professores iniciantes**

Considerando a necessidade de encontrar fontes que nos aproximassem da temática que envolve os professores iniciantes, e, com o intuito de situar na literatura essa temática, realizamos um levantamento em quatro bases de dados brasileiras e buscamos conhecer outros dois levantamentos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros no campo da Formação de Professores, com o foco nos professores iniciantes. Assim, visamos apresentar o que as pesquisas brasileiras têm evidenciado sobre esses professores e os principais achados e lacunas nas pesquisas sobre essa temática.

O nosso levantamento se apoiou nos trabalhos apresentados nas Reuniões da ANPED<sup>16</sup> – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no Grupo de Trabalho 8 (GT 8) – Formação de Professores; nos trabalhos publicados na Revista

---

<sup>16</sup> A ANPED — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação consolidou-se como sociedade civil e independente em 1979, admitindo sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). As atividades da ANPEd estruturam-se em dois campos: Programas de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu* e Os Grupos de Trabalho (GTs) que congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação.

Brasileira de Educação (RBE), também da ANPEd, na Revista Educação e Sociedade <sup>17</sup>, da UNICAMP (Universidade de Campinas) e na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação).

Esse levantamento foi desenvolvido por meio virtual, tendo como período para a pesquisa a década que corresponde os anos 2000 a 2010. Esse recorte temporal se faz necessário uma vez que determinados temas poderão apresentar um número muito vasto de pesquisas, o que pode vir a prejudicar a qualidade do estudo se não houver uma delimitação. Considerando o que foi apontado anteriormente, ressaltamos que a seleção dos trabalhos foi realizada em bases de dados brasileiro, reconhecidas como importantes meios de divulgação das pesquisas na área da Educação brasileira.

Apresentamos na Tabela 1 o número de trabalhos levantados e também o número de trabalhos selecionados.

**Tabela 1** – Informativo geral sobre o número de trabalhos encontrados e com interface com o tema pesquisado nas quatro bases de dados

Base de dados	Total	Interface com o tema
GT8-ANPED	314	14
RBE- ANPED	413	0
Educ. e Sociedade	744	0
RBEP	329	1
TOTAL	1800	15

Fonte: Levantamento realizado em quatro bases de dados brasileiras.

Nota-se que a porcentagem de trabalhos sobre Professores Iniciais, nestas bases de dados no período que delimitamos, é pouco expressiva, totalizando apenas 15 (0,82%) de um total de 1800 trabalhos publicados. Tal constatação serviu como mais um elemento motivador para investirmos na investigação dessa temática.

Dentre as referidas bases de dados, percebe-se uma maior expressividade nos trabalhos do GT8 da ANPEd, em que foram identificados 14 trabalhos, o que corresponde a apenas 0,77% do total de trabalhos publicados e 99% do total de trabalhos selecionados. Na Revista Brasileiras de Estudos Pedagógicos foi identificado apenas 1 (um) trabalho, o que representa 0,05% do total de trabalhos publicados e 1%

<sup>17</sup> A revista Educação & Sociedade é uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). É considerada como um dos mais importantes periódicos editados hoje na área da Educação no país. Publicada desde 1978, a revista tem periodicidade quadrimestral. Além disso, um número especial temático tem sido organizado a cada ano, desde 1995, transformando a revista em uma publicação trimestral.



do total de trabalhos selecionados. E nas outras duas bases de dados, a Revista Brasileira de Educação e Educação e Sociedade, não foi localizado nenhum trabalho.

A constatação desse número pouco expressivo de trabalhos dentro desta temática nos remete a Garcia (1999), Mariano (2005) e Lima (2006) quando apontam que há uma escassez e uma carência significativa de pesquisas sobre essa temática.

Para Papi e Martins (2010, p.7) “[...] há uma tendência crescente de realização desses estudos, embora seja relevante salientar que as pesquisas sobre professores iniciantes ainda não acontecem em grande quantidade em relação às pesquisas em educação, em sentido amplo”. Lima (2004, p.85) corrobora essa afirmação apontando que essa fase da carreira do professor

[...] tem merecido menos atenção por parte da pesquisa na área de formação de professores do que, a meu ver, deveria. Haja vista que, por exemplo, não houve trabalhos com esse tema apresentados na ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) entre os anos de 1999 e 2003.

No que se refere às instituições em que os estudos foram realizados, destaca-se a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Essa Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) apareceu no levantamento como a que mais tem se dedicado a estudar essa temática, sendo que dos 15 (quinze) trabalhos, 7 (sete) foram desenvolvidos nessa IFES.

Outro dado que merece destaque diz respeito aos autores mais recorrentes, visto que na maioria dos trabalhos, notamos que os autores mais citados são: Nóvoa (1995), Garcia (1999), Huberman (2000), Tardif (2002) e Lima (2006).

As referências sobre Garcia e Lima estão voltadas diretamente para os professores iniciantes, pois ambos se destacam por serem referências para os estudos com essa temática. Já Huberman é também um autor muito recorrido por ter feito um estudo buscando compreender cada etapa do desenvolvimento profissional. Logo, os pesquisadores que visam compreender as etapas da docência recorrem a ele uma vez que, além de limitar cada etapa (em anos), apresenta as características mais marcantes em cada uma delas. E no que se refere aos autores Tardif e Nóvoa, tem-se que ambos são referências para quem estuda não só esta temática, mas também para quem se dedica a estudar outros aspectos relacionados à formação de professores.

Apresentamos, a seguir, os achados nos trabalhos identificados no GT8 - ANPEd e na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, haja vista que os trabalhos selecionados foram publicados nessas duas bases de dados.

Os trabalhos selecionados apresentam características afins que merecem ser agrupadas e analisadas separadamente. Adotamos como critério para agrupar os trabalhos os segmentos de ensino que os pesquisadores escolheram para desenvolver seus trabalhos. Essa escolha se deve ao fato de que a maioria destes trabalhos identificou já no título a etapa analisada.

Dos 15 trabalhos selecionados, 12 identificaram o segmento, sendo que 6 (seis) abordaram as séries iniciais do Ensino Fundamental, 4 (quatro) abordaram o Ensino Superior e 3 (três) optaram pela Educação Infantil. Vale ressaltar que um dos trabalhos abordou tanto as séries iniciais quanto a Educação Infantil; os outros 3 (três) trabalhos foram relacionados à outras categorias.

No que se refere aos trabalhos<sup>18</sup> voltados para o Ensino Superior, nota-se a preocupação dos pesquisadores em compreender como ocorre a socialização profissional, a profissionalização e os processos formativos desses professores. Essas três categorias foram as mais recorrentes, e, ao serem analisadas, apresentaram um consenso acerca das percepções que os autores têm sobre as mesmas.

Dentre esses quatro trabalhos, apenas 1 (um) identificou que sua pesquisa foi com professores engenheiros, mas não especificou em quais engenharias esses professores exerciam a docência. Os demais trataram os professores de forma generalizada, sem a preocupação de identificar o curso.

No que se refere à socialização profissional, os autores apontam que esta tem sido uma categoria pouco estudada. Segundo Ferenc (2007, p.1) “[...] no Brasil, os poucos estudos que buscam a compreensão dos processos de socialização de professores na profissão têm se voltado para os níveis não universitários”. A autora destaca que, entre os poucos trabalhos que utilizam essa categoria, evidenciam-se os trabalhos de Ludke (1996) e Nunes (2002), fazendo menção de que estes autores se utilizam da socialização para compreender o processo de aprender a ensinar.

Os referidos autores apontam que no ambiente universitário não há a preocupação em socializar, em acolher os novatos e em apresentá-los à instituição e aos seus pares. A socialização é apontada nas entrevistas e nas narrativas realizadas como um processo sofrido, pois sentem falta de receptividade, do acolhimento e têm que buscar sozinhos, ou com ajuda dos alunos, se inteirar de suas funções, seus espaços, normas e regras da instituição.

---

<sup>18</sup> Os trabalhos selecionados apresentavam os seguintes títulos: 1- A descoberta da docência por engenheiros-professores e suas representações; 2- Educação Superior: A entrada na docência universitária; 3- Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional e 4- Narrativas de professores universitários sobre seu processo de socialização profissional.

Quanto à profissionalização, esta tem ocorrido pautada nas crenças e nas representações sociais sobre o que é ser professor, que são construídas antes de se tornarem profissionais e ao longo da docência, apontando para a insuficiência de processos de profissionalização da docência no Ensino Superior.

Já o processo formativo aparece como um aspecto recorrente entre os autores, que o apontam como um processo que deve englobar as dimensões pessoal, profissional e institucional, considerando como os professores vão se transformando ao longo do tempo.

Dentre as dimensões que se encontram no processo formativo, evidencia-se a preocupação em enfatizar e apreciar os aspectos pessoais, considerando a trajetória de vida de cada um e, também, como sujeitos de sua própria vida. Logo, torna-se notável para nós a preocupação em prezar pelas expectativas, sentimentos, relações interpessoais e vivências afetivas que acompanham a trajetória de cada professor.

Além dessas categorias apresentadas, cabe-nos destacar alguns apontamentos que também foram recorrentes nos trabalhos. Para os professores desse segmento, a docência apresenta-se de forma positiva no momento em que se deparam com situações de realização e gratificação pessoal e profissional em situações de homenagem em formaturas, quando veem os alunos ingressando no mercado de trabalho, quando desenvolvem pesquisas, quando são reconhecidos por seus pares, etc. Quanto aos aspectos negativos, destaca-se o isolamento, a ausência de espaços de interlocução pedagógica, a insegurança diante dos colegas mais experientes e dos alunos, a busca pela disciplina na sala de aula, a cobrança para se vencer o programa da disciplina, a cobrança por produtividade, a valorização e hierarquia entre funções, dentre outros.

No que se refere às séries iniciais do Ensino Fundamental, dos 15 trabalhos selecionados para esse estudo, 7 deles procuraram compreender os professores iniciantes nesse segmento do ensino, destacando-se, pois, como o mais investigado.

Os trabalhos que abordaram esse segmento apresentaram, em sua maioria, a preocupação em compreender como ocorre e como se caracteriza a aprendizagem da docência e o aprender a ser professor. Aparecem como aspectos recorrentes os sentimentos que emergem quando os professores se veem diante dos desafios dessa nova etapa de aprendizagem, que agora passa a ocorrer no ambiente profissional e não mais em ambientes estudantis.

Os trabalhos apontam que os professores entendem essa fase inicial da docência como uma etapa de intensa aprendizagem e de grande importância, mas consideram-na uma etapa muito dolorosa, uma vez que vem acompanhada de sentimentos como:

solidão, vontade de desistir, cansaço, nervosismo, sensação de incompetência, exaustão, desilusão, incapacidade, frustração e desgaste físico e emocional.

Os principais desafios apontados nesses trabalhos giram em torno das aprendizagens que ocorrem dentro da sala de aula e que exigem dos professores determinadas atitudes que eles julgam, muitas vezes, não estarem preparados. Diante de determinadas situações como a agressividade entre os alunos, a desmotivação dos alunos, a indisciplina e o fato de terem que conviver com a heterogeneidade e as individualidades dos alunos, os professores se julgam despreparados e apontam esses acontecimentos como inesperados.

Vale ressaltar que entre esses trabalhos, um deles estava voltado para compreender a entrada na docência de uma professora doutora. Assim, foi evidenciado que a docente, mesmo tendo um nível de formação mais elevado no caso o doutorado, as dificuldades enfrentadas foram semelhantes as demais professoras que, em sua maioria, possuem apenas a graduação. Para a professora doutora, essa etapa não foi tão sofrida devido ao apoio que recebeu da direção e de seus pares; ela considerou esse apoio determinante para a continuidade na profissão.

Como sugestão dos próprios professores e, a partir das percepções que vêm sendo construídas por meio das pesquisas, notamos a necessidade de se criar na escola espaços onde os professores iniciantes possam receber apoio, assistência e orientação: seja pela direção, pela coordenação, por seus pares ou por mentores/tutores.

Para Rocha (2006, p.7) torna-se necessário pensar “[...] na importância da mediação de uma política institucional que se comprometa com o apoio ao professor iniciante, a fim de ajudá-lo a acionar os seus diversos saberes e transformá-los em possibilidades para a sua prática profissional”.

Essas propostas corroboram com o pensamento de Mariano (2005), pois o autor aponta que, no início da docência, os professores não deveriam se responsabilizar sozinhos por pensar a sua prática e, nem mesmo, se sentir como os únicos responsáveis pelas aprendizagens que ocorrem nessa fase do seu desenvolvimento profissional.

Nunes (2002) traz importantes considerações a esse respeito apontando que a aprendizagem da docência deveria começar na formação inicial, mas, para isso, algumas modificações precisariam ser feitas para que se atingissem bons resultados. Dentre suas propostas, apresentam-se as seguintes: destacar a disciplina prática de ensino frente às demais disciplinas criando espaços para que ela seja oferecida em todos os anos do curso de formação inicial; estimular a reflexão sobre a realidade concreta das escolas públicas e privadas; e incentivar o trabalho integrado entre os colegas do programa

visando a troca de experiências e estratégias metodológicas que vão se construindo ainda nessa etapa da formação e também que vão sendo incorporadas baseando nas experiências vividas enquanto estudante da graduação e da Educação Básica.

Quanto à Educação Infantil, esse segmento apresentou um menor número de trabalhos - apenas três - sendo que um deles abordou tanto a Educação Infantil quanto as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Visando compreender o porquê dessa pequena expressividade, valemo-nos das colocações feitas pelas autoras, Ambrosseti e Almeida (2007), de um dos trabalhos, que salientam que a Educação Infantil é um segmento cujas referências profissionais ainda estão pouco claras uma vez que, desde a sua criação, sempre esteve associada a um trabalho que requer menor qualificação e remuneração, sendo que isso acaba refletindo também nas pesquisas.

No entanto, as referidas autoras reconhecem que os professores que fazem parte desse grupo constituem atualmente um novo grupo de profissionais, haja vista que a partir das novas diretrizes legais esse segmento passa a fazer parte da primeira etapa da Educação Básica exigindo que os profissionais tenham uma formação específica.

Nos três trabalhos que optaram por estudar os professores iniciantes nesse segmento de ensino, notou-se que um abordou o conceito de profissionalidade e o outro, os processos de formação dos professores.

No que se refere à profissionalidade, Sacristán (1995, p.65) aponta que este conceito relaciona-se com tudo que é específico na ação docente, isto é, o “[...] conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Entretanto, o autor ressalta a dificuldade em apresentar uma definição exata para esse conceito, pois, do ponto de vista sociológico, a docência é considerada uma semiprofissão se comparada às demais profissões liberais clássicas. Sendo assim, o autor aponta que a profissionalidade docente se encontra em constante elaboração “[...] devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma, tem de ser contextualizado”.

As autoras Ambrosseti e Almeida (2007) destacam que essa concepção tem sugerido uma nova perspectiva, passando a abordar não somente as concepções normativas que a analisam, mas buscando também compreendê-la em sua complexidade, como uma construção social. Essa construção social implica em compreender os professores como atores sociais que, ao interagirem com o espaço institucional, constroem sua vida e sua profissão.

Visando compreender a profissionalidade como uma construção social, Tardif(2002) contribui com o apontamento de que a subjetividade tem sido evidenciada e passou a ocupar o centro das pesquisas sobre o ensino, sendo que, por meio dela, há o reconhecimento dos professores como sujeitos ativos e produtores de saberes específicos em seu ambiente profissional.

Outra característica que pode ser destacada é a importância do espaço escolar na construção da profissionalidade. Através de relatos colhidos no trabalho, Ambrosseti e Almeida (2007) identificaram o quanto o ambiente e a gestão escolar influenciam na profissionalidade. Nos relatos das participantes, uma professora enfatizou que em uma escola seu trabalho fluía bem devido ao clima de harmonia, cooperação, união, respeito e partilha que sempre se faziam presentes; ao contrário da outra escola, em que o grupo era fechado, egoísta nas partilhas e a coordenadora era extremamente autoritária, de modo que o trabalho era tenso, desencadeava estresse emocional e, por isso, não era produtivo.

Já no que se refere aos processos de formação, as autoras Nono e Mizukami (2006) se apoiam nas colocações feitas por Imbernón (2001) e comungam o entendimento no sentido de que as diferentes etapas pelas quais os professores passam ao longo do seu desenvolvimento profissional são vivenciadas de modos diferenciados, não havendo uma uniformidade sobre os modos de experimentar cada etapa. E ainda, que em cada etapa os professores enfrentam diferentes problemas, necessidades, desafios e dilemas que contribuirão para a construção do seu conhecimento profissional, da sua formação, haja vista a dinamicidade que marca cada etapa, caracterizando o processo de formação como algo não estático e não linear.

Já os trabalhos relacionados a outras categorias tiveram como objetivo, ora apresentar aspectos mais gerais sobre os resultados de pesquisas recentes sobre a temática proposta, ora focar especificamente o programa de iniciação a docência para professores de Educação Física.

Os dois trabalhos que apresentaram os resultados de pesquisas sobre os professores iniciantes são de autoria de Mariano e integram sua dissertação de mestrado, sendo um deles apresentado em 2005 e o outro em 2006.

O trabalho apresentado em 2005 objetivou identificar as características do início da docência visando compreender como tem sido a discussão a respeito do professor iniciante como um profissional reflexivo, já que a literatura tem apontado o processo de reflexão como um fator que pode amenizar as dificuldades enfrentadas nessa etapa da carreira.

Todavia, em seu trabalho, Mariano (2005) questionou qual era essa reflexão e qual era o sentido atribuído a esse termo. Para isso, o autor buscou dialogar com autores como: Libâneo (2002), Pimenta (2002), Contreras (2002), André (2003) e Zeichner (2003), a fim de promover uma discussão entre os estudos da ANPEd e as contribuições que esses autores podem oferecer.

Sabemos que adotar a reflexão<sup>19</sup> para compreender a formação dos professores contribui para dar-lhes um lugar de destaque, ao tempo em que reconhece-os como participantes de suas ações e não simples aplicadores de soluções prontas. Entretanto, Contreras (2002) faz importantes considerações ao salientar que, ao se definir o professor - seja como pesquisador, artista ou como profissional reflexivo - comete-se sempre o mesmo erro de não propor qual deva ser o conteúdo da reflexão e seus limites. O referido autor questiona se a forma como essas ideias se apresentam não pode estar justificando determinados princípios de nossa sociedade, tais como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social.

Contreras (2002) chama atenção, ainda, para o fato de que quando se relaciona o professor a um artista reflexivo, pode-se notar que as críticas estão relacionadas ao fato do docente enfrentar, individualmente, o desafio de encontrar formas de ação em sala de aula que sejam expressão de aspirações educativas, de poder se autoanalisar e de limitar a concepção do professor pesquisador à reflexão apenas da sua prática não se atentando para as características institucionais nas quais se desenvolve seu trabalho e a forma pela qual o contexto condiciona o seu trabalho.

Por meio desse trabalho, Mariano (2005) conclui que falar de professor como profissional reflexivo no início da carreira só faz sentido se tal proposta estiver carregada de crítica, conteúdo e objetivo.

Quanto ao trabalho publicado em 2006, Mariano se ateve em apresentar algumas características das pesquisas sobre o processo de aprendizagem dos Professores Iniciantes.

Contudo, podemos evidenciar uma consideração feita por esse autor que destaca ser possível verificar que os estudos que envolveram sentimentos e dilemas, percepções, socialização profissional e construção dos saberes docentes, foram analisados a partir

---

<sup>19</sup> De acordo com Dorigon e Romanowski (2008), o substantivo reflexão e seu correspondente adjetivo reflexivo são protagonistas de investigações e debates na educação. Assim, termos como pensamento reflexivo (Dewey), ensino reflexivo (Zeichner) e prática reflexiva (Schön) são frequentemente associados à investigação sobre as práticas dos professores que se apresentam como um modo possível dos professores refletirem sobre suas práticas de ensino, permitindo que por meio da reflexão eles possam refletir sobre suas ações, podendo voltar atrás e rever acontecimentos e práticas.

das práticas pedagógicas e de depoimentos; em todos eles foi notável a preocupação em se compreender os desafios e sentimentos que afloram nos primeiros anos da docência.

No que se refere ao trabalho em que apresentou as contribuições e os desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física, podemos destacar que esses programas têm sido apresentados por vários autores como uma estratégia adequada para minimizar os problemas que os professores vivenciam no início da carreira. E foi por meio dessa percepção que as autoras Ferreira e Reali (2005) julgaram ser interessante conhecer como ocorre um desses poucos programas existentes no Brasil, atentando-se para contribuições que eles podem oferecer aos professores novatos e os desafios que ele apresenta.

Quanto às contribuições as autoras destacaram que o papel da mentora<sup>20</sup> se evidencia como uma contribuição muito significativa, já que ela procura oferecer não só apoio técnico, mas também apoio humanista e crítico. Através de encontros entre ela e os novatos são criados espaços para que os professores aprendam com suas próprias práticas, por meio de reflexões sobre a profissão, sobre os problemas enfrentados, o contexto do trabalho, as aulas e os alunos, procurando estabelecer relações de confiança e partilha para que os desafios possam ser vencidos. Há, ainda, a oportunidade dos novatos compartilharem informações e sentimentos, segundo as autoras.

Com relação aos desafios fica evidenciada a dificuldade do mentor em instigar os professores a relatarem suas práticas, abordando o que pensam e o que sentem; também se evidencia a falta de disponibilidade de tempo dos novatos para fazer leitura de textos e participar dos encontros.

Entretanto, podemos observar que na maioria dos trabalhos os pesquisadores são muito enfáticos ao relatarem os desafios e os dilemas que os professores vivenciam no início da docência, o que faz com que acabem por associar essa etapa a sentimentos negativos como: desilusão, cansaço, despreparo, incompetência, solidão entre outros. Ou seja, enfatizam mais os aspectos relacionados à “sobrevivência” do que os aspectos relacionados à “descoberta” da profissão.

---

<sup>20</sup> Para Garcia (1999) o mentor é caracterizado nos programas de iniciação à docência como o professor que oferece apoio aos professores principiantes. No Brasil, é comum referir a esses professores também como tutores. Para Ferreira e Reali (2005) embora as nomenclaturas mentor/tutor apresentem significados comuns, elas possuem origens distintas. Mentor advém da cultura britânica e norte-americana, e tutor da espanhola. As referidas autoras optaram por utilizar o termo mentor em seu trabalho, por considerarem que a definição da língua portuguesa para o termo mentor é mais adequada que o termo tutor. Segundo a definição da língua portuguesa consultada pelas autoras mentor é “pessoa que guia, ensina ou aconselha outra; guia, mestre, conselheiro” (FERREIRA, 1988, p. 428).



Mediante essa evidência, torna-se necessário, segundo julgamos, considerar um outro aspecto da temática - os aspectos positivos – quais seja: olhar o que vem dando certo na prática pedagógica desses professores iniciantes. Como aponta André (1992, p.37), “[...] por que não voltar os olhos para a face mais positiva da escola e procurar aprender algo dos seus sucessos?”.

Avançando nestes levantamentos de pesquisas sobre os professores iniciantes, destacam-se os estudos feitos por Papi (2011) e Mariano (2006). No que se refere ao balanço realizado por Papi, a autora aponta que seu levantamento das pesquisas realizadas sobre professor iniciante teve como fonte: as pesquisas apresentadas no GT4 (Didática), GT8 (Formação de Professores) e GT14 (Sociologia da Educação) dos encontros realizados nos anos de 2005, 2006 e 2007, que correspondem as 28<sup>a</sup>, 29<sup>a</sup> e 30<sup>a</sup> reuniões da ANPED, trabalhos de Mariano (2005, 2006) disponibilizados na página on-line da ANPED, Banco de Teses da CAPES (trabalhos de Mestrado e Doutorado) nos anos 2000 a 2007, pesquisa denominada “Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação”, nos anos de 1997 a 2002, realizada por Brzezinski (2006), bem como na leitura dos títulos de pesquisa apresentadas pela autora e dos resumos cujos trabalhos foram selecionados.

Quanto às pesquisas apresentadas nos três referidos GTs da ANPEd, Papi identificou 236 trabalhos por meio da localização de palavras semelhantes a professor iniciante no título dos trabalhos. Desses 236 trabalhos, 14 deles se relacionavam com a temática investigada, representando 5,93%. A autora aponta que a maioria dos trabalhos enfatizam de forma descritiva os processos de constituição da prática do professor iniciante, seus saberes, socialização profissional, pontuando dificuldades e possibilidades utilizadas pelos professores para resolvê-los. E, complementa, dizendo que duas pesquisas se relacionam ao desenvolvimento de proposta específicas para a inserção profissional do professor iniciante.

Quanto aos dados evidenciados por Mariano, em 24 estudos<sup>21</sup>, sendo 6 da ANPED e 18 do ENDIPE, nos anos de 1995 a 2004 sobre a aprendizagem profissional do professor iniciante, Papi destaca os seguintes dados: seis estudos analisaram a socialização profissional dos professores iniciantes; quatro pesquisas focaram a atenção para as impressões, dilemas e percepções dos professores no período da inserção

---

<sup>21</sup> Segundo Mariano o seu levantamento envolveu estudos apresentados em todos os GTs da ANPEd, onde foram encontrados 4 trabalhos, num total de 2314, e 2 pôsteres, em 724, o que corresponde a 0,2% da produção científica da entidade. No que se refere ao ENDIPE, foram encontrados 10 painéis, em 2146, 7 pôsteres, em 1381, e 1 troca de experiência em 788 (incluindo *workshops*, simpósios, etc.), correspondendo a 0,3% dos trabalhos apresentados (2005, p. 2).

profissional; três estudos visaram ao conhecimento das contribuições formativas para os professores de algumas abordagens de pesquisa, como *coaching*, casos de ensino, etc.; três pesquisas analisaram como se dá o processo de construção dos saberes docentes; três trabalhos investigaram os recursos teóricos e práticos utilizados pelo professor em sua prática pedagógica; e as demais temáticas fizeram referência à relação entre a formação inicial e o início da docência bem como a programas de iniciação profissional, organização do trabalho pedagógico e as influências do âmbito pessoal e profissional na constituição da prática docente.

Já no mapeamento a partir da consulta ao Banco de Teses da CAPES, entre os anos de 2000 a 2007, Papi (2011) localizou 54 trabalhos, e, considerando os aspectos amplos presentes nos títulos, juntou-os em 3 grandes grupos: um que analisa diferentes questões relacionadas a prática pedagógica do professor iniciante e a inserção em outras áreas profissionais; outro que faz referência mais especificamente a formação inicial e um terceiro que tem um caráter de maior proposição em relação a formação do professor iniciante.

No seu último levantamento, a referida autora analisou uma pesquisa realizada por Brzezinski (2006), denominada “Estado do Conhecimento”<sup>22</sup>, na forma de levantamento e análise de conteúdo das dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil, credenciados pela CAPES/MEC nos anos de 1997 a 2002. Por meio dessa análise, Papi constatou que não houve referência específica ao professor iniciante. Ainda que Brzezinski (2006) tivesse apresentado categorias próximas ao tema, não houve referências explícitas ao período de iniciação profissional. Além disso, a autora analisou 742 títulos selecionados por Brzezinski (2006) e desse total ela encontrou 17 trabalhos que sugeriam tratar sobre a temática, porém, ao realizar a leitura dos resumos desses referidos trabalhos, constatou que apenas 4 faziam referência direta a essa etapa do desenvolvimento profissional docente.

Essas constatações feitas por Papi (2011, p.21) levaram-na a apontar que esses resultados podem “[...] ser um indicativo de certa fragilidade no tratamento do tema pelos pesquisadores brasileiros”.

Considerando os levantamentos feitos por autores brasileiros sobre as pesquisas que envolvem o professor iniciante, ressaltaremos os dados apontados por

---

<sup>22</sup> Segundo Ferreira (2002), este tipo de estudo tem sido muito produzido no Brasil e em outros países nos últimos quinze anos. Denominados “estado do conhecimento” ou “estado da arte” esses estudos são definidos como de caráter bibliográfico e trazem em comum o desafio de mapear e discutir certa produção, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas pesquisas (p. 258).

Mariano (2005), que buscou identificar questões como: a origem dos trabalhos; a situação da pesquisa à época da apresentação nos eventos; as instituições de origem dos autores; os níveis de ensino pesquisados; os autores mais utilizados e os tipos de estudos realizados.

Dos 24 estudos selecionados, o autor aponta que 3 são oriundos de dissertações de mestrado, 4 são de teses de doutorado e 4 se referem a projetos de pesquisa; nos demais não foi mencionado a procedência. Sobre a situação dos estudos, tem-se que 7 eram trabalhos concluídos, 6 estavam em andamento e o restante não mencionou a situação da pesquisa. No que se refere às instituições de origem, destacam-se a UNESP/Araraquara com 3 trabalhos e a UFSCar com 6, correspondendo a 25% do universo encontrado. As demais instituições apresentaram distribuição equitativas das produções, sem grandes destaques.

Ao organizar esses dados por regiões, Mariano (2005) apresentou os seguintes números: 3 são da Região Centro-Oeste, 4 da Região Sul, 4 da Região Nordeste e 13 da Região Sudeste. Olhando para os níveis de ensino pesquisados, constatou que 8 trabalhos debruçam-se, exclusivamente, sobre as séries iniciais do Ensino Fundamental, 4 analisam a educação superior e somente 1 focalizou a Educação Infantil. Outros 2 abordaram, conjuntamente, a Educação Infantil e as séries iniciais. Mariano ressalta, também, que demais estudos apresentaram situações peculiares, sendo que alguns buscaram analisar a prática pedagógica de professores iniciantes no trabalho com um componente curricular específico, a Matemática, por exemplo; e outros enfocaram a inserção de pedagogos em redes municipais de ensino. Houve ainda, os trabalhos que, talvez devido aos limites de um resumo, não mencionaram o foco de análise.

Outro dado que Mariano (2005) buscou levantar foi em relação aos autores mais utilizados por estes estudos, bem como o tipo de estudo feito. Segundo o referido autor, em âmbito internacional, destacam-se Marcelo García (9 pesquisas), Tardif (7 pesquisas) e Pérez Gómez (5 pesquisas). E em âmbito nacional, os destaques são Mizukami e Pimenta, aparecendo em 4 trabalhos cada uma. Quanto ao tipo de estudo feito, apareceram: análise de caso, análise da prática pedagógica, sendo que o tipo que apareceu com maior frequência foi a análise de depoimentos.

Ao apresentar suas considerações finais, Mariano (2005, p.4) corrobora o apontamento feito por Papi (2011) evidenciando que o início da docência se configura como uma temática pouco explorada e que, por ser um período com características próprias, ainda há muito a se investigar sobre os professores iniciantes. Passados sete anos, Mariano (2012, p.83) aponta que “[...] o interesse de pesquisadores brasileiros em

estudar o período de iniciação na profissão docente vem conquistando espaço, ainda de maneira tímida, especialmente após a virada do século XXI”.

## 2.2. Os programas e ações de apoio ao professor iniciante

Reconhecendo a importância de se pensar em políticas e em programas de iniciação à docência, neste item, destacaremos alguns dados apresentados na literatura sobre a necessidade de haver um tratamento diferenciado para os professores que se encontram nessa etapa do desenvolvimento profissional.

Para Garcia (1999), o programa de iniciação à docência deve ser assumido como uma extensão da formação inicial e como uma conexão entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional. Os programas devem considerar que a carreira é um *continuum* e que o professor iniciante que se formou há pouco necessita de um acompanhamento diferenciado e de uma assessoria para se desenvolver no primeiro ano profissional. Esta concepção do *continuum* pressupõe que o início da docência é apenas uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional docente, mas por possuir características próprias, deve propor um acompanhamento diferenciado para os professores.

Ferreira e Reali (2005, p.2) caracterizam os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução como

[...] aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais têm como objetivo auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais. No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais.

Como tem sido apontando ao longo desta pesquisa, sabemos que a carreira docente possui diferentes fases que são marcadas por características próprias. Diante disso, somos levados a considerar que os docentes devem receber formação e apoio diferenciado de acordo com as suas especificidades profissionais.

No entanto, como aponta Romanowski (2012), apesar de o número<sup>23</sup> de professores iniciantes no Brasil ser elevado, muitos ainda não possuem formação

---

<sup>23</sup> Segundo Romanowski (2012, p.3) em relação aos professores iniciantes efetivos, isto é pertencentes ao quadro permanente do magistério, os dados do Censo do INEP (2003) sobre profissionais da educação básica apontam que do total de 1.542.878 professores respondentes, 874.262, possuía menos de 1 ano de experiência, correspondendo a 56,6%, e 119.762 tinha de 1 a 5 anos de experiência. Somados totalizam

adequada e assumem a docência em condições precárias. Para esta autora, tal situação é agravada pela falta de políticas e de programas direcionados a este período de iniciação do desenvolvimento profissional do professor.

Gatti (2012, p.3) chama a atenção para diversos aspectos que acometem o professor nessa etapa, apontado que

Os professores recém-formados encontram-se em uma condição em que estão legalmente habilitados para o exercício profissional, mas, não estão preparados de modo suficiente para o início de seu exercício profissional. Ele se defronta com uma situação complexa que integra objetivos a atingir, formas de comunicação didática com crianças ou jovens, emoções e reações, alunos heterogêneos, com suas características individuais e socioculturais, os conteúdos disciplinares que tem que manejar e ajustar a um nível escolar determinado, a idade dos estudantes, o clima psico-sociológico da escola, entre outros aspectos que estão presentes nas relações na educação escolar.

Para reforçar essa ideia defendida por Gatti (2012), valemo-nos de uma colocação feita por Reali *et al* (2008, p.79) em que ela observa que não tem havido um tratamento diferenciado para os professores iniciantes. Segundo a autora, considerando a realidade brasileira, podemos observar que as escolas têm exigido do professor iniciante “[...] desempenhos semelhantes aos experientes e os programas de formação continuada não têm dado ênfase às especificidades das fases da carreira, desenvolvendo propostas generalizantes, mesmo quando centradas na escola”

Para Gatti (2012), a questão de se pensar em um tratamento direcionado a esses professores está relacionada diretamente com as políticas educacionais de meados dos anos noventa que apontava para a necessidade de valorização dos professores. Segundo a autora, essa valorização que aborda os aspectos relativos às condições e o apoio do trabalho docente, tornou-se um lema das políticas educacionais, já que seus impactos refletiam na qualidade da educação escolar ofertada nas redes públicas de ensino.

Nesta direção, as autoras Papi e Martins (2008, p.4376) ressaltam que o apoio aos professores em início de carreira já vem sendo apontado no quadro das demandas por uma educação de qualidade em alguns países europeus, destacando, ainda, que na Europa há documentos que privilegiam essa fase do desenvolvimento profissional. Para exemplificar elas citam a rede institucional Eurydice<sup>24</sup> que, além de ressaltar a relevância do apoio ao professor iniciante para facilitar a entrada na profissão,

---

994.024 professores, 64,4%, com experiência inicial e principiante. Os professores de 6 a 20 anos de experiência totalizam 302.862, 19,6%, e com mais de 20 anos somam 134.802 professores, 8% do total.

<sup>24</sup> Eurydice é uma rede institucional, criada em 1980 pela Comissão Europeia, que reúne e difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, sob a forma de estudos e análises de temas específicos. Essa rede procura evidenciar as diferenças e as tendências comuns entre os sistemas educativos europeus e contribuir para melhorar as políticas educativas e enriquecer o debate sobre a educação na Europa. Disponível em <http://www.eurydice.org>. Acesso em: 08 nov. 12.

apresenta, ainda, um panorama de algumas Medidas de Apoio aos Novos Professores, desenvolvidas por diferentes países da União Europeia.

Visando localizar e caracterizar as políticas e os programas de apoio ao Professor Iniciante, nos apoiaremos na pesquisa <sup>25</sup> coordenada por Gatti *et al* (2011), que teve como objetivo principal fazer um levantamento das políticas relativas à formação, carreira e avaliação dos professores da educação básica e aos subsídios oferecidos ao seu trabalho.

Por meio desse levantamento, as autoras destacam que tal investigação identificou e analisou: políticas relativas à formação inicial e continuada dos docentes; formas de apoio ao trabalho docente, em termos de recursos materiais e de subsídios didático-pedagógicos; aspectos relativos à carreira docente, como formas de ingresso e de progressão no magistério, incentivos e avaliação docente e programas de acompanhamento aos professores iniciantes. As referidas autoras ressaltam que, para definirem os focos da pesquisa, foi fundamental o contato com o relatório de pesquisa “Formação Continuada de Professores no Brasil: uma análise das modalidades e práticas em estados e municípios brasileiros”, desenvolvido por Davis, Nunes e Almeida (2011). Esse relatório traçou um panorama das experiências de formação continuada no país e, entre os vários achados da pesquisa, destaca que não foram encontradas ações formativas voltadas aos professores iniciantes.

Para Gatti *et al* (2011), o contato com esse relatório de pesquisa foi uma referência importante, pois foram selecionados estados e municípios <sup>26</sup> que não foram contemplados. Sendo assim, puderam contribuir para a ampliação da base de informações e puderam indicar os aspectos comuns e diferentes do estudo.

Apontaremos, a seguir, alguns resultados da pesquisa coordenada por Gatti *et al.*, enfatizando aspectos mais abrangentes. As autoras observaram que na Secretaria Estadual de Educação (SEE) do Espírito Santo e do Ceará houve modificações visando a capacitação do professor iniciante já no concurso. Na SEE - Espírito Santo, por exemplo, o concurso é composto de duas etapas, sendo que a primeira é um processo de

---

<sup>25</sup> André (2012) aponta que essa pesquisa, realizada em 2011, é fruto de uma iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) e do Ministério de Educação (MEC), com Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). E destaca ainda que metodologia da pesquisa incluiu análise de documentos oficiais da União, Estados e Municípios brasileiros; revisão de estudos acadêmicos, como teses e dissertações; depoimentos e entrevistas junto aos responsáveis pelos órgãos gestores das políticas; registros de campo.

<sup>26</sup> Das 5 regiões do país, foram selecionados cinco estados e em cada região, foram escolhidos dois municípios, perfazendo um total de 5 secretarias estaduais e 10 municipais, o que resultou em 15 estudos de caso.

formação de 60 horas que visa a convivência intensa entre os professores, sendo que, somente após essa etapa, os professores são submetidos a uma prova eliminatória.

Um dado interessante também foi identificado na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jundiaí – São Paulo, que tem duração de 30 dias. Nesse período os professores iniciantes recebem salário, mesmo antes de assumirem a sala de aula. Na SME de Sobral-Ceará, eles também recebem curso de capacitação que é oferecido durante todo o estágio probatório, com duração de três anos, uma vez por semana durante o horário noturno. Essa SME tem ainda outra obrigatoriedade a ser cumprida pelos professores que é a participação de, no mínimo, 50% da carga horária em um programa que auxilia na sua formação profissional e cultural

A carga horária total da formação é de 200 horas aula, sendo necessários 80% de frequência dos professores participantes “para ter seu estágio concluído satisfatoriamente e uma avaliação favorável dos professores formadores em relação ao seu desempenho e participação no curso”. Os profissionais em formação no estágio probatório recebem incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas para participar da formação. Os critérios para a concessão dessa gratificação estão regulamentados em lei. O investimento é incluído na folha de pagamento dos professores logo após o início da formação (GATTI *et al.*, 2011, p. 214).

Na SME de Campo Grande - Mato Grosso do Sul o programa para professor iniciante visa, além de suprir lacunas da formação inicial, inseri-los na Política de Educação de Qualidade adotada pela SME com o intuito de esclarecer como funciona o sistema de ensino de Campo Grande. Para isso, os coordenadores do programa, apresentam os documentos e as políticas que nortearão a sua vida profissional.

Para Gatti *et al.* (2011), apesar das iniciativas terem apontado bons resultados, ainda é preciso haver algumas alterações para que elas não sejam apenas pontuais, mas para que se pense em ações que poderão ser desenvolvidas em programas de acompanhamento ao longo do trabalho nos primeiros anos.

### **2.3 O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes**

Nos estudos sobre a formação e profissão docente, um dos aspectos que tem sido identificado como relevante refere-se à importância de se pensar a complexidade do início da carreira, considerando que este é um período marcado pela passagem da condição de aluno para professor e que representa a primeira etapa do desenvolvimento profissional docente.

Segundo Lima (2004, p.85), essa é uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido como um *continuum*, da qual fazem parte a experiência acumulada durante a passagem pela escola como estudante, a formação profissional específica – que tem sido denominada formação inicial –, a iniciação na carreira e a formação contínua

Para situarmos essa etapa, recorreremos a Huberman (2000) e Chakur (2005) que focalizam em seus trabalhos as fases da vida profissional dos professores. Escolhemos esses dois autores por serem apontados como referências no estudo dessa temática e por analisarem e apresentarem olhares diferentes sobre o desenvolvimento profissional.

Huberman (2000) desenvolveu um estudo sobre o *Ciclo de Vida dos Professores*<sup>27</sup>, enquanto que Chakur (2005) realizou seu estudo sobre o desenvolvimento profissional docente por meio de uma leitura piagetiana. Apresentamos, também, os trabalhos de outros autores que abordam esse desenvolvimento e que foram analisados por Chakur (2005).

*O Ciclo de Vida dos Professores*, desenvolvido por Huberman (2000), apresenta características presentes em cada fase do desenvolvimento e possibilita compreendermos sobre o quanto a carreira docente é marcada por características próprias, que a difere em cada etapa. No entanto, o autor ressalta a não uniformidade do sentimento vivenciado pelos professores nessas etapas, pois suas definições apresentam um entendimento mais generalizante sobre as diferentes etapas. E evidencia ainda ser importante considerar que o desenvolvimento profissional docente deve ser visto como um processo contínuo e não como uma série sucessiva. Assim, Huberman (2000) organizou as etapas do ciclo considerando os anos de carreira e as características recorrentes observadas em cada uma.

Para o referido autor, a fase de entrada na carreira ou a fase do *tateamento* corresponde aos três primeiros anos da docência. Essa fase é caracterizada pela “sobrevivência” e pela “descoberta”. A “sobrevivência” relaciona-se com

[...] o “tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da 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 didático inadequado etc (HUBERMAN, 2000, p. 39).

---

<sup>27</sup> Considerando que o estudo desenvolvido por Huberman (2000) foi desenvolvido em outra realidade, ressaltamos que as características descritas por ele em cada fase não são totalmente válidas no Brasil. Há algumas semelhanças, mas no Brasil os professores vivenciam essas fases em momento diferentes. Contudo, ainda não há pesquisas brasileiras para descrever cada fase do desenvolvimento profissional dos professores brasileiros.



Já o aspecto da “descoberta” relaciona-se ao entusiasmo do professor diante das novidades que vão sendo desvendadas a cada dia em sua profissão e que estão atreladas à experiência de se sentir responsável por uma turma ou por se sentir como um membro de um grupo. O autor ainda destaca que esses dois aspectos podem ser vividos em paralelo, sendo que a descoberta permite suportar o aspecto da sobrevivência.

A fase da *estabilização* corresponde ao período entre 4 a 6 anos de carreira, caracterizada pelo comprometimento definitivo na docência e, ainda, como uma fase de tomada de responsabilidades.

A fase da *diversificação* e a fase do *questionamento* ocorrem no mesmo período, qual seja entre 7 a 25 anos de carreira. No entanto, a primeira é marcada pela quebra da rigidez pedagógica (quando o professor começa a fazer experimentações) enquanto a segunda é caracterizada pelas dúvidas quanto à carreira e quanto à profissão.

Já no período entre 25 a 35 anos de carreira, ocorre a fase da *serenidade e distanciamento afetivo*, identificadas por características que vão ao encontro do nome que a define. Neste mesmo período observa-se, também, a fase do *conservadorismo*, marcada pelo distanciamento das lamentações frente à profissão. Por último, a fase do *desinvestimento*, que ocorre entre 35 a 40 anos de docência, quando os professores se afastam da profissão e dedicam o seu tempo mais a si próprios.

No Brasil, a fase do *desinvestimento* tem ocorrido bem mais cedo. As más condições de trabalho como, por exemplo, os baixos salários, a dupla e até tripla jornada de trabalho, a falta de recursos materiais nas escolas, a falta de incentivo e de condições para participar de cursos e a falta de valorização da profissão, são alguns dos elementos que contribuem para que os professores não invistam na carreira. Além disso, muitos professores, por não encontrarem nessa profissão o retorno que almejavam, desistem logo no início da carreira.

As características apontadas por Huberman (2000) em cada fase do ciclo profissional nos ajudam a compreender as ações dos professores em seus processos formativos e a pensarmos que, em cada etapa, devemos considerar as particularidades, os sentimentos, os dilemas e os desafios que eles estão vivenciando. O autor ressalta que não há sequências universais, pois o desenvolvimento das mesmas se relacionam com as condições sociais e com o período histórico; e ainda que cada etapa prepara a seguinte, mas sem determinar a ordem da fase que virá na sequência.

Chakur (2005), embora concorde com Huberman (2000) que o desenvolvimento profissional está relacionado com o desenvolvimento pessoal, sendo que as trajetórias

individuais e coletivas dos docentes sofrem interferência tanto das condições de trabalho quanto do contexto cultural, histórico e institucional, questiona a ausência de um mecanismo regulador responsável pelo controle dos “desvios de rota”<sup>28</sup>. Também aponta que uma leitura piagetiana sobre o desenvolvimento profissional é mais coerente e consistente para interpretar esses desvios.

Dessa forma, para desenvolver seu estudo sobre o desenvolvimento profissional a autora se apoia nas seguintes construções teóricas de Piaget (1975): a teoria de equilibração das estruturas cognitivas, a tomada de consciência e o desenvolvimento do juízo moral.

Segundo Chakur (2005), a teoria da equilibração das estruturas, descrita por Piaget (1975), parte do postulado de que assimilação e acomodação constituem os componentes de todo equilíbrio cognitivo, responsáveis, portanto, pela conservação do sistema cognitivo. A assimilação refere-se à incorporação de conteúdos, das formas de organização presentes no sujeito. A acomodação funciona de modo complementar, ajustando essas formas aos conteúdos que o meio oferece. Assim, os esquemas e as estruturas, organizadores da conduta, estão em constante processo de diferenciação visando dar conta tanto dos objetos quanto das divergentes situações que os sujeitos encontram em suas atividades de assimilação. Em situações de intercâmbio com o meio, o sujeito, ao colocar em funcionamento um determinado esquema, pode, a qualquer momento, se ver diante de novos objetos e de novas situações que oferecem obstáculos à sua assimilação, provocando desajustes que precisam ser compensados para que haja reequilíbrio. Assim, o esquema se diferencia ora para se ajustar à situação (acomodação), ora para combinar com outros (assimilação recíproca) para abranger o objeto ou a situação que inicialmente não apresentava ser assimilável.

Segundo Chakur (2005), o desequilíbrio que surge nesses processos de intercâmbio são para Piaget (1975) o que provoca a superação do estado atual visando atingir novos conhecimentos, ou seja, a reequilibração, que significa estar melhor que a forma anterior.

Quanto à ideia de Piaget (1975), sobre a *tomada de consciência*, Chakur (2005) nos diz que na vida cotidiana, muitas vezes, agimos sem estarmos realmente conscientes, pois os hábitos, de um modo geral, não requerem compreensão para terem êxito. Os reforços e as correções eventuais, por serem quase sempre imediatos, dispensam a necessidade de tomada de consciência para que as ações sejam eficazes.

---

<sup>28</sup> Para Chakur (2001) o termo “desvio de rotas” está relacionado com os rumos divergentes e sem qualquer explicação racional que os docentes podem tomar em seu desenvolvimento profissional.

Sendo assim, a referida autora diz que Piaget aponta que a tomada de consciência está relacionada à constatação consciente do sucesso ou do fracasso que são resultantes das ações embutidas de objetivos e resultados. A noção piagetiana de conscientização não ocorre de forma ou modo mecânico: “Existem *graus de consciência*, o que significa dizer graus de reflexão” (CHAKUR, 2005, p. 400).

No que se refere ao desenvolvimento do juízo moral na criança, Chakur (2005) destaca os estudos realizados por Piaget (1994) no qual ele investiga a prática e a consciência da regra no contexto do jogo coletivo. Por meio das análises das condutas infantis, Piaget (1994) aponta que, no início, a criança se localiza numa fase de anomia, em que sente dificuldade de seguir e de se interessar pelas regras coletivas. Após essa etapa, ela vivencia a heteronomia, ocasião em que já demonstra interesse em participar de jogos com regras, compreendendo que as regras devem ser fielmente seguidas. Na etapa da autonomia, a criança compreende que as regras são acordos feitos entre os jogadores e que qualquer jogador pode criar novas regras desde que elas sejam aceitas por todos do grupo.

Para Chakur (2005), essas ideias, centrais na obra piagetiana, foram importantes para que ela desenvolvesse o seu estudo<sup>29</sup> sobre o desenvolvimento profissional. Segundo a referida autora, estudar essa temática sob uma perspectiva construtivista que

[...] concebe o professor como agente que constrói *esquemas profissionais* de natureza representativa, conceitual e/ou pragmática, na medida em que interage com um meio específico – o ambiente escolar; para que tais esquemas progridam e se aperfeiçoem, é fundamental à *tomada de consciência*, pelo professor, dos obstáculos enfrentados (CHAKUR, 2005, p. 401).

O estudo realizado por Chakur (2005) trouxe novas compreensões para entendermos o desenvolvimento profissional. A realização desse trabalho permitiu que a autora chegasse às seguintes conclusões: o desenvolvimento profissional dos professores ocorre numa sequência de níveis hierárquicos caracterizados por um aperfeiçoamento progressivo; a construção da profissionalidade docente se configura na sequência como um patamar mais equilibrado em relação ao anterior; os avanços notados quando se passa de um a outro nível evolutivo têm muito a ver com a tomada

---

<sup>29</sup> Segundo Chakur(2005) seu estudo destinou-se a investigar a possibilidade de níveis evolutivos na profissionalidade de professores de 1a a 4a séries (I Ciclo), tomando para estudo a prática pedagógica, a autonomia e a identidade profissional, tal como enunciadas em seus discursos, e também comparar os depoimentos desses professores com os apresentados por um grupo de professores de 5a a 8a séries (II Ciclo) de pesquisa anteriormente realizada (CHAKUR, 2005). Os participantes da pesquisa foram 14 professoras que davam aulas para turmas de 1a a 4a séries de uma escola estadual da cidade de Araraquara, SP, com idade variando de 27 a 59 anos, e tempo de serviço entre 8 e 23 anos.

de consciência do professor da própria prática, a visão e a atitude docentes para com os alunos; o envolvimento do professor com as questões do ensino e a responsabilidade que sentem pela aprendizagem dos alunos e pela própria atuação.

Vale ressaltar que Chakur (2005) desenvolveu seu estudo a fim de encontrar os níveis de construção da profissionalidade docente nos níveis evolutivos da formação de professores porque, ao analisar os trabalhos de outros autores, não os encontrou e notou que esses estudos demonstram pouca preocupação em caracterizar o processo desse desenvolvimento. Por meio das propostas de alguns autores, observou que eles se referiam mais à aprendizagem do que ao desenvolvimento profissional. Além disso, os seus projetos anteriores indicaram que, ao longo dos anos, houve progressos em sua prática pedagógica, na autonomia de trabalho e na própria identidade profissional.

Além de Huberman (2000), que elaborou o *Ciclo de Vida dos professores* para compreender o desenvolvimento profissional docente, Chakur (2005) analisou os trabalhos de outros autores como Cavaco (1995), Berliner (1988), Levin & Ammon (1992), Lidstone & Hollingsworth (1992), Scardamalia & Bereiter (1989) e Kagan (1990).

Para Chakur (2005), o trabalho<sup>30</sup> de Cavaco (1995), assim como o de Huberman (1995), é bastante conhecido como um estudo que retrata o desenvolvimento profissional de professores, sendo considerado como uma referência sobre o tema. Cavaco parte da ideia que os saberes profissionais são adquiridos por meio das experiências práticas e a identidade do professor é construída através de um processo de socialização centrado na escola, onde os professores vão se apropriando de competências profissionais e, com isso, interiorizam as normas e os valores que regulam tanto a atividade quanto o papel do professor.

Cavaco (1995) se apoia na ideia de que existem certas tendências gerais no ciclo de vida dos professores e que comporta uma sequência de fases cuja ordem obedece ao tempo de carreira. Para a mencionada autora, o desenvolvimento profissional está dividido em quatro fases: a primeira compreende os primeiros anos do magistério e é marcada por desequilíbrios e reorganizações e pela busca acelerada pelo desenvolvimento profissional e pessoal, na qual os professores, ainda inseguros, procuram encontrar soluções para situações complexas, e, muitas vezes, acabam adotando modelos tradicionais abandonando as propostas inovadoras que eram defendidas por eles. A segunda fase ocorre quando o professor tem uma idade em torno

---

<sup>30</sup> O trabalho realizado por Cavaco (1995) pesquisou a trajetória de vida pessoal e profissional de vários professores portugueses, de diferentes idades e tempos de exercício no magistério secundário.

dos 30 anos, sendo marcada pela experimentação de competências e por sentimentos de segurança, expansão e autonomia; nessa fase suas preocupações estão mais voltadas para as tarefas pedagógicas. No entanto, nessa segunda fase ele pode seguir caminhos diferentes, dependendo das condições que encontra: pode enriquecer seu trabalho ou pode adotar uma rotina repetitiva, priorizando outras atividades para complementar o seu salário. A terceira fase ocorre entre os 35 e 40 anos, período em que é comum os momentos de desânimo e de questionamento do trabalho. Assim como na segunda fase, nesta, o professor também pode optar por dois caminhos: deixar o seu trabalho cair na rotina e se fechar para os desafios e oportunidades ou aceitar os desafios e buscar alternativas para solucioná-los, valorizando-se pessoalmente e exercendo sua autonomia. A quarta fase, quando a aposentadoria já está próxima de ocorrer, apresenta-se “confusa e contraditória”. O professor se mostra disponível para aprender coisas novas, procura compreender e criar mudanças e se mostrando aberto a ajudar os iniciantes. No entanto, também é levado a se fechar, a não crer em mudanças positivas, a não partilhar projetos e a fugir dos desafios.

Para Chakur (2005), assim como Cavaco (1995) e Huberman (2000), a sequência no desenvolvimento profissional não é universal e seu desenvolvimento depende das condições sociais e do período histórico. De acordo com esses autores, cada etapa prepara a seguinte, mas sem chegar a determinar a ordem seguida.

Outro estudo analisado por Chakur (2005) foi o trabalho desenvolvido por Berliner (1988) que também descreveu uma sequência de fases no desenvolvimento profissional, enfatizando as diferenças que existem entre os professores iniciantes e os professores *peritos*, ou seja, os professores mais experientes. O referido autor descreve os cinco estágios que levam o professor do estágio da ignorância para o estágio da perícia ou expertise.

O estágio 1, *Principiante*, é a etapa dos profissionais que têm até 1 ano de formação. Nesse estágio os professores tendem a se conformar com as regras e os procedimentos ensinados. O estágio 2, *Principiante avançado*, refere-se aos professores com 2 ou 3 anos de atuação profissional, sendo que nessa fase possuem um conhecimento estratégico que os fazem ignorar ou seguir regras. No estágio 3, *Competente*, os professores se situam entre 3 e 4 anos de atuação e já começam a fazer suas escolhas de forma mais consciente sobre o que vão desenvolver, estabelecendo prioridades, decidindo sobre seus planos, mas ainda não desenvolvem seu trabalho de forma rápida. Já no estágio 4, *Proficiente*, que ocorre em torno dos 5 anos de profissão, predomina a intuição a docência, ocasião em que os professores conseguem perceber,

sem esforço consciente, os motivos pelos quais suas atividades estão falhando. Por último, tem-se o estágio 5, *Perito*, no qual os professores têm um desempenho fluido e ágil sem fazer muito esforço, pois sabem onde estão e o que devem fazer. Nesse último estágio eles apresentam tanto uma compreensão intuitiva da situação quanto um sentido não analítico e não deliberativo da resposta apropriada que deve ser oferecida.

No que se refere ao estudo<sup>31</sup> de Levin e Ammon (1992), Chakur (2005, p.399) discute que esses autores contrapõem as ideias de Cavaco (1995) e Huberman (2000), pois “[...] sugerem que a ordem sequencial das etapas é invariante, mas sem atentar para o aspecto contingencial das circunstâncias de vida individual e/ou histórico-sociais”.

Levin e Ammon (1992) analisaram os dados da pesquisa segundo o modelo dos níveis de concepção pedagógica, que supõe que as compreensões mais avançadas evoluem de outras primitivas, seguindo uma sequência invariante. O referido modelo é composto por cinco níveis que se diferenciam em sua concepção pedagógica e estão dispostos em quatro áreas: comportamento, desenvolvimento, aprendizagem e ensino.

Outro trabalho analisado por Chakur (2005) é o de Scardamalia e Bereiter (1989), que foi elaborado a partir de trabalhos dos demais autores que discutem sobre o desenvolvimento profissional. Scardamalia e Bereiter (1989) procuraram contrastar quatro concepções abrangentes de ensino aprendizagem, quais sejam: transmissão cultural, treinamento de habilidades, promoção do desenvolvimento natural e promoção de mudança conceitual. Tais pesquisadores puderam observar que os professores mais experientes, peritos, enfrentam os problemas práticos baseados na concepção da *solução progressiva do problema*. Enquanto os professores iniciantes, não peritos, baseiam na concepção da minimização do problema, procurando evitá-los.

Por último, Chakur (2005) apresenta suas análises sobre o trabalho de Kagan (1990) que procurou avaliar em sua pesquisa o pensamento do professor focando a ambiguidade da noção de cognição do professor<sup>32</sup>. Segundo Chakur (2005), essa autora identificou alguns problemas ao realizar sua pesquisa sobre a cognição do professor, indicando os seguintes problemas: a expressão cognição do professor é demasiadamente ampla para apresentar alguma utilidade; a impossibilidade de avaliar a expressão de

---

<sup>31</sup> Levin e Ammon (1992) desenvolveram um estudo longitudinal acompanhando por cinco anos o desenvolvimento do pensamento pedagógico de quatro professores da escola elementar. A pesquisa teve três momentos: o primeiro deles quando os sujeitos começaram o programa de educação ainda em pré-serviço; o segundo, dois anos depois, quando se graduaram e o terceiro, durante o terceiro ano de ensino efetivo.

<sup>32</sup> Segundo Kagan (1990 *apud* CHAKUR, 2005, p. 6) a expressão refere-se aos pensamentos dos professores no planejamento e no momento de instruir seus alunos para desenvolver as atividades, as crenças sobre os estudantes e a aprendizagem, as reflexões sobre o seu desempenho ao ensinar, as rotinas que elaboram seu repertório instrucional e sua autoconsciência sobre as estratégias utilizadas para resolver problemas em sala de aula.

modo direto uma vez que as cognições são geralmente inconscientes e os professores têm dificuldade para descrevê-las; arriscada generalização dos resultados já que dedicam pouco tempo nas avaliações sobre o pensamento do professor e os julgamentos comparativos em torno do seu valor, adequação e reflexão bem ou mal feita.

Esses estudos sobre o desenvolvimento profissional docente, elaborados por autores como Huberman, Chakur (2005) e outros autores contribuem de maneira significativa para entendermos as especificidades presentes na etapa que escolhemos para desenvolvermos nossa pesquisa: o início da carreira docente, ou, melhor dizendo, o início do desenvolvimento profissional.

### **2.3.1. Desenvolvimento Profissional e *habitus* professoral no início da carreira**

É na perspectiva da compreensão sobre o desenvolvimento profissional docente que procuramos nortear a nossa pesquisa, escolhendo os professores que se encontram na fase inicial desse processo *continuum*.

Valemo-nos, então, da colocação feita por Lima (2004, p.85) para reforçarmos o nosso entendimento de que esse é um processo *continuum*, pois dele faz parte toda a “[...] experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, a formação profissional específica – denominada formação inicial –, a iniciação na carreira e a formação contínua”..

Garcia (1999) complementa a colocação feita por Lima sinalizando que esse processo agrega, além da continuidade, uma evolução já que não vê a formação separada por momentos distintos: a formação inicial e, depois dela, a formação continuada como aperfeiçoamento. Assim, Garcia (1999) concebe a formação de professores enquanto um processo em constante continuidade, destacando que o período inicial da docência apresenta-se como parte importante desta busca do tornar-se professor.

Garcia (2009, p.10/11), dez anos mais tarde - em seu trabalho intitulado *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*, ressalta que está emergindo uma nova perspectiva que entende o desenvolvimento profissional docente como tendo as seguintes características:

1. Baseia-se no construtivismo e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;

2. Entende-se como sendo um processo de longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Assim sendo, considera-se que as experiências são mais eficazes se permitirem que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um acompanhamento adequado, indispensável para que a mudança se produza;
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos, ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula. As experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores;
4. O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que ele é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual envolvem os professores enquanto profissionais;
5. O professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando ascende à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;
6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos, razão pela qual não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. As escolas e docentes devem avaliar as suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais para decidirem qual o modelo de desenvolvimento profissional que lhes parece mais benéfico.

Consideramos essas características apresentadas por Garcia(2009) visando compreender a fase inicial desse processo. Segundo o autor,

[...] deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as



ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (GARCIA, 2009, p. 7).

A partir das características apresentadas por Garcia(2009), percebemos que os professores necessitam de um espaço real para vivenciar experiências eficazes e se desenvolverem profissionalmente. No entanto, ao iniciarem as experiências docentes, eles percebem que é esperado comportamentos específicos em relação ao seu trabalho, ou seja, incorporem o *habitus* que corresponda aos comportamentos já adotados pelos professores que estão inseridos na escola.

A fim de compreendermos a noção de *habitus* desenvolvida por Bourdieu (1983) e relacioná-la com o tema central desse estudo, faz-se necessário compreendermos onde o pensador localiza essa noção dentro de seus conhecimentos teóricos.

Segundo Nogueira (2009, p.22), o conhecimento do mundo social para Bourdieu está apoiado sobre três modos: fenomenológico, objetivista e praxiológico. O primeiro modo restringe-se a captar a experiência primeira do mundo social, tal como é vivida cotidianamente pelos membros da sociedade. Entretanto, esse modo de conhecimento contribui para “uma concepção ilusória do mundo social, conferindo aos sujeitos excessiva autonomia e consciência na condução de suas ações e interações”. O conhecimento objetivista, caracteriza-se por construir relações objetivas, que ultrapassam o plano da consciência e das intencionalidades individuais. Já o conhecimento *praxiológico* defendido por Bourdieu é apontado como uma alternativa de articular o subjetivismo e o objetivismo, sendo assim, um duplo processo de “interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade”, como ele se refere.

É dentro desse conhecimento *praxiológico* que surge o *habitus* “[...] como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades” (SETTON, 2002, p. 62).

Assim tomamos como referência o conceito de *habitus* definido por Bourdieu como

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 1983,p. 65).

Vale ressaltar, como destaca Nogueira (2009), que o *habitus* funciona de forma flexível, permitindo que sejam feitas adaptações e improvisações diante de novas situações, podendo ser reformulado constantemente. Ainda que reflita o universo social no qual o indivíduo foi originalmente socializado, ele não é um conjunto de regras fixas que determinam a partir do passado, as ações do presente do indivíduo. No entanto, alguns indivíduos, diante de situações novas, podem não conseguir se adaptar e assim seu *habitus* construído anteriormente é que será manifestado.

Setton (2002, p.67) comunga dessa observação feita por Nogueira (2009) ao apontar a necessidade de se considerar o *habitus* como um sistema flexível, em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: “[...] um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção”.

Reconhecendo que o *habitus* corresponde ao modo pelo qual cada indivíduo percebe, incorpora e expressa as normas sociais por meio de seus pensamentos e ações, podemos relacioná-lo ao desenvolvimento profissional, apontando como um elemento que deve ser considerado nesse processo *continuum*. No desenvolvimento profissional docente reconhece-se que cada um detém conhecimentos prévios e que os conhecimentos continuarão a ser apreendidos ao longo da carreira, ou seja, o *habitus* vai sendo *percebido, incorporado e expressado ao longo da carreira*.

Trazendo o nosso objeto de estudo, o professor da Educação Infantil em início de carreira, para ser “iluminado” tanto pelas características que marcam o desenvolvimento profissional docente como pelo *habitus*, apontamos que ao iniciar a docência, os professores iniciantes vivenciam um “choque de realidade”<sup>33</sup>, pois estão diante de um espaço que agora passa a ser visto pelo olhar de um profissional, pelo olhar de quem está neste espaço para assumir um novo papel, que não é mais o de estudante e sim de docente.

Para Silva (2005) as dificuldades no início da docência são perfeitamente compreensíveis, pois durante a formação os estudantes são submetidos a desenvolver atividades que diferem muito das atividades que devem desenvolver enquanto profissionais. Para ela “[...] durante a formação os discentes estruturam o *habitus*

---

<sup>33</sup> O choque de realidade, termo criado por Veenman (1988), tem sido muito utilizado por autores que estudam a etapa inicial da carreira. Esse termo se refere ao choque que os Professores Iniciantes sentem ao perceberem que a realidade da docência se difere com o que imaginavam encontrar quando eram estudantes.

estudantil, e não o *habitus* professoral, pois o último será desenvolvido somente no e com o exercício da docência” (SILVA, 2005, p. 160).

Reforçando e completando essa ideia, a referida autora diz ainda que: “[...] a teoria se aprende quando se está cursando a formação, mas a prática aprende-se quando se está exercendo a profissão, e somente com o exercício da prática é que é desenvolvido e incorporado um tipo de *habitus*” (SILVA, 2005, p. 160).

Diante dessa observação feita por Silva somos levados, então, a compreender que enquanto os professores iniciantes não incorporarem o *habitus* dos professores, (para ela, o *habitus professoral*), eles se sentirão angustiados e com a sensação de não saberem como agir, uma vez que estão diante de situações novas, mas com *habitus* “velhos”, ou melhor, *habitus* que não correspondem ainda a esse novo grupo no qual se inseriram.

Segundo Silva (2005, p.160), os professores no início da carreira ainda não incorporaram o *habitus* professoral e não viveram experiências práticas suficientes como docentes para construir individualmente as regras coletivas desse grupo. Deste modo, ressalta que durante a formação os estudantes não aprendem as práticas pedagógicas dos professores. Ou seja, “[...] os discentes não aprendem práticas específicas de mestres” De acordo com essa autora, durante a formação

[...] os estudantes não organizam a disciplina de seus colegas nas classes em que estudam, isso é tarefa de seus mestres. Nos cursos de formação de docentes os alunos leem e discutem sobre o tema “disciplina na sala de aula”, mas não praticam a ação de manter a classe disciplinada como se fossem professores. Mesmo que se leve em consideração que estudantes apreendem “tipos de comportamentos” com seus professores e suas professoras (e pode-se dizer ao longo de qualquer tipo de formação), eles não praticam tais comportamentos quando são alunos (SILVA, 2005, p. 161).

Compreendemos assim o *habitus professoral* como uma noção que só é desenvolvida e incorporada com a prática, que embora dependa “[...] da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional” (SILVA, 2005, p.161).

É nessa direção que entendemos o desenvolvimento profissional como um processo de longo prazo que reconhece que os professores aprendem no decorrer do tempo e, especialmente, em contextos concretos. Sendo assim, somos levados a compreender que, o professor iniciante como os gestores, professores experientes, pais e alunos precisam reconhecer que esse é um processo que precisa de tempo para acontecer.

### 3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente capítulo tem como propósito apresentar os caminhos percorridos para a realização da pesquisa.

Diante das inquietações já apresentadas, pesquisamos estudos realizados que abordam a temática e identificamos que esse tema é ainda pouco explorado, mas que vem crescendo significativamente nas últimas décadas dada a importância de se conhecer melhor a etapa do desenvolvimento profissional docente. Diante de uma variedade de aspectos que envolvem essa temática, optamos por investigar os professores da Educação Infantil que estão iniciando a carreira na rede Pública Municipal da abrangência da 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto/MG, tendo como objetivo geral identificar e analisar os dilemas e as tensões que eles vivenciam nos primeiros anos da docência.

Apresentaremos, a seguir, os elementos metodológicos que constituíram e deram suporte para o desenvolvimento da pesquisa: tipo de abordagem; instrumentos para a coleta de dados; perfil dos sujeitos da pesquisa e os procedimentos para a análise dos dados coletados. Posteriormente, definiremos e delinearemos a questão e os objetivos de nossa pesquisa, iniciando o processo de escolha de um aporte teórico-metodológico para subsidiar e guiar o desenvolvimento da mesma. Atentamo-nos em fazer escolhas que nos ajudassem a fazer um entrelaçamento coerente entre os diversos aspectos que configuram a pesquisa.

Diante do desafio de compreender um determinado grupo de sujeitos que se encontra em uma mesma etapa do desenvolvimento profissional, optamos pela abordagem predominantemente qualitativa. Essa abordagem apresenta uma maior adequabilidade, pois, segundo Chizzotti (2003), proporciona que encontremos o sentido de um determinado fenômeno quanto ao significado que as pessoas dão a eles, bem como proporciona uma maior integração entre pesquisador e pesquisados. Escolhemos este caminho em razão da possibilidade de criação de espaços para ouvirmos de forma particular os sujeitos da pesquisa, buscando compreender e analisar os dilemas e tensões vivenciadas por eles.

De acordo com Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Isso justifica a escolha por esta opção metodológica, uma vez que durante o desenvolvimento deste trabalho estivemos diante de situações reais nas quais os sujeitos

da pesquisa estavam envolvidos. Ainda, segundo as referidas autoras, na pesquisa qualitativa “[...] a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; os dados coletados são predominantemente descritivos; e o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12).

Além dessas características, Minayo (2003) aponta que a abordagem qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

### **3.1 Os instrumentos da pesquisa e sua aplicação**

Para a coleta de dados, optamos por utilizar os seguintes instrumentos: questionário, observação e entrevista semiestruturada. A escolha por esses três instrumentos se deve ao fato de que, por meio de seu uso, podemos buscar responder a nossa questão de pesquisa, assim como alcançar os nossos objetivos de investigação.

O questionário (APÊNDICE A) foi elaborado com o objetivo de caracterizarmos os sujeitos da pesquisa, evidenciando aspectos pessoais, familiares, culturais e a trajetória de formação. Por meio desse instrumento buscamos identificar, apresentar e analisar o perfil dos sujeitos da pesquisa. Para sua elaboração, tomamos como base o modelo usado pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais<sup>34</sup> (GAME) e no questionário<sup>35</sup> do professor do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e da Prova Brasil. Para isso, estruturamos o questionário nos seguintes blocos: dados pessoais; vida familiar; campo socioeconômico; práticas culturais; trajetória escolar e formação continuada; situação profissional e percepções sobre a escola e a vida profissional.

Antes de ser aplicado aos sujeitos da pesquisa, o questionário passou por pré-teste com voluntários. Segundo Chizzotti (2006), esse instrumento precisa ser testado para se identificar problemas de linguagem, de estrutura lógica ou demais circunstâncias que podem prejudicá-lo. Posteriormente, no período de coleta de dados, os questionários foram entregues aos sujeitos em suas escolas e recolhidos no dia em que realizamos a entrevista.

---

<sup>34</sup> Questionário elaborado pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para traçar o perfil dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas estaduais de Minas Gerais e sua relação com o resultado dos alunos.

<sup>35</sup> Questionário elaborado pelo Ministério da Educação e aplicado aos professores no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e Prova Brasil-2007.

Quanto à entrevista, Ludke e André (1986, p.34) apontam que esse instrumento tem grande vantagem em relação aos outros, pois ela “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Elegemos a entrevista do tipo semiestruturada. Para Bogdan e Biklen (1993), essa forma de estruturação permite que o entrevistador se baseie mais nos objetivos da investigação, podendo, em alguns momentos, permitir que o entrevistado fale livremente e, em outros momentos, pode direcionar as questões.

A elaboração do roteiro visou contemplar questões que julgamos ser significativas para alcançarmos nossos objetivos, no entanto, permitimos e consideramos outros elementos e situações que foram relatadas pelas professoras. Em algumas entrevistas foi preciso recorrer mais ao roteiro para estimular as professoras a relatarem suas experiências e considerações; em outras, as professoras conseguiram falar mais livremente e contemplar a questão proposta. Para Bogdan e Biklen (1993, p.136) é comum que possamos aprender e usufruir com mais intensidade de algumas entrevistas do que de outras e, mesmo assim, uma “[...] má entrevista pode proporcionar informação útil”.

Assim como o questionário, a entrevista também passou por um pré-teste. Segundo Duarte (2002), é comum que muitos problemas sejam identificados no roteiro das entrevistas quando elas saem do papel (ou do computador) e ganham significado na interação entrevistador/entrevistado. Devido a isso, esta técnica deve ser flexível para orientar a condução da entrevista e, ainda, precisa ser revista para que se possa avaliar se atende os objetivos definidos para aquela investigação.

No entanto, para reestruturarmos esse roteiro de questões, decidimos que seria importante entrar em contato com professores que tivessem características semelhantes às que traçamos para os sujeitos da pesquisa: ser professor da Educação Infantil e ter até cinco anos de experiência profissional.

Para isso, estabelecemos uma visita a uma escola e conversamos com uma das professoras que já havia sido selecionada para fazer parte da pesquisa. Pedimos a ela a autorização para passarmos um tempo em sua sala de aula realizando algumas observações. Tanto a professora quanto a escola nos deram autorização para fazermos as observações.

No início, não houve uma determinação de quantos dias ficaríamos na instituição, pois decidimos que esse julgamento seria feito ao longo das observações, quando percebêssemos que as recorrências haviam atingido o “ponto de saturação”, ou

seja, quando os fatos observados não estivessem trazendo mais elementos novos para a elaboração do roteiro de entrevista.

As observações<sup>36</sup> foram realizadas ao longo de dez dias alternados, sendo que, para realizá-las, utilizamos um caderno de campo, onde anotamos os dados observados e as nossas percepções pessoais (APÊNDICE B).

Por meio da observação, fomos percebendo que vários aspectos do dia a dia do professor deveriam ser incluídos na entrevista, pois nos revelaram elementos importantes para se pensar no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Para Ludke e André (1986, p.15)

[...] é quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. De acordo com essa perspectiva o pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo em que procura manter sua visão objetiva do fenômeno. O pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano.

O contato com o nosso objeto de estudo ampliou a percepção sobre o professor iniciante, uma vez que pudemos observar o seu comportamento diante de diferentes situações. Considerando as nossas questões iniciais e o período de observações, reestruturamos o roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE C), procurando agrupar as questões. Dessa forma, a entrevista ficou organizada em quatro blocos, a saber:

- Bloco 1 - Aluna ontem e agora professora;
- Bloco 2 - A chegada à escola como professora;
- Bloco 3 - Desenvolvendo a prática docente (planejamento/prática pedagógica/avaliação); e
- Bloco 4 - Avaliando a própria prática.

Após a reestruturação da entrevista, ela passou por um pré-teste com duas professoras que atuam na Educação Infantil e foi transcrita. A transcrição das entrevistas atestou que ambas haviam fornecido informações que nos ajudariam a compreender o problema proposto em nossa pesquisa. Vale ressaltar que nos dois pré-testes selecionamos participantes que possuíam um perfil profissional semelhante ao que delineamos para os sujeitos da pesquisa e que essas entrevistas não foram utilizadas para responder às questões.

---

<sup>36</sup> As observações foram realizadas considerando as orientações de Bogdan e Biklen (1993).

As entrevistas foram marcadas conforme a disponibilidade das professoras e aplicadas individualmente, seja na escola ou na residência, de acordo com a escolha de cada professora. As quatorze entrevistas tiveram uma média de 50 (cinquenta) minutos cada e foram gravadas em um gravador digital com autorização dos entrevistados que antes de iniciarem a entrevista assinaram um termo de consentimento (APÊNDICE F).

Procuramos criar uma dinâmica para deixar o entrevistado falar livremente sem que precisássemos fazer interrupções. Para isso, propúnhamos a questão e, enquanto o entrevistado falava, analisávamos se ele estava contemplando os itens daquele bloco. Quando percebíamos que a pergunta não estava totalmente respondida, fazíamos perguntas mais diretas sobre os itens não contemplados. Para facilitar essa dinâmica, nosso roteiro de questionamentos possuía algumas indagações sublinhadas para diferenciar as questões centrais daquelas que seriam utilizadas caso o entrevistado não as contemplassem em suas respostas.

### **3.2 Os caminhos para definir os sujeitos e o local da pesquisa**

No início da pesquisa, ainda na fase da exploração<sup>37</sup>, tínhamos claro apenas que os professores iniciantes seriam nosso foco. Mas, por não sabermos se encontraríamos um número significativo, não definimos se seriam apenas os professores do segmento da Educação Infantil ou se englobaríamos também os professores do Ensino Fundamental (Séries Iniciais). Desde o início havia uma tendência em focar apenas a Educação Infantil, já que tínhamos afinidade com o segmento e, também, por percebermos que se trata de uma etapa carente de pesquisas.

Essas constatações, ao mesmo tempo em que nos inquietavam, faziam com quiséssemos compreender melhor essa etapa. Mesmo tendo uma tendência em querer abordar apenas a Educação Infantil, no momento em que ainda estávamos definindo quais seriam os sujeitos da pesquisa, consideramos que seria importante estarmos abertas a outras possibilidades, pois ainda não sabíamos se encontraríamos os sujeitos que queríamos. Essa dúvida sobre qual segmento abordar prevaleceu até o momento em que iniciamos os contatos com a 25ª Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto – Minas Gerais (25ª SRE - Ouro Preto), secretarias municipais e escolas.

---

<sup>37</sup> Ainda nesse processo exploratório, iniciamos um levantamento sobre as pesquisas que abordam a temática e desenvolvemos um estudo piloto, com o objetivo de entrarmos no campo da pesquisa e encontrarmos dados recorrentes e lacunas para guiar nosso estudo. Para o referido trabalho optamos pela aplicação de um questionário por acreditamos que os dados colhidos por meio desse instrumento de coleta de dados seriam suficientes para atingirmos os objetivos propostos. A realização desse estudo ajudou a reforçar o interesse em focar a Educação Infantil, haja vista que por meio do levantamento constatamos que esse é o segmento menos explorado.



Ainda que houvesse a dúvida sobre qual segmento abordar, passamos para a etapa da definição do local onde buscaríamos os sujeitos. Diante de várias possibilidades, pensamos que deveríamos escolher um local ainda pouco explorado pelas pesquisas educacionais e que fosse também um local interessante e significativo para o nosso programa de pós-graduação, que ainda está se consolidando.<sup>38</sup>

Partindo dos nossos apontamentos para escolha de um local, concluímos que abranger o município em que o programa está implantado, Ouro Preto-MG, por meio da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e o município no qual o programa é realizado, Mariana-MG, por meio do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), seria uma forma de dar um retorno a esses municípios, incluindo-os em nossas pesquisas. Além disso, devido ao fato do Programa de Pós-Graduação em Educação ter sido recentemente implantado e considerando o fato de que o curso de Pedagogia<sup>39</sup> também é um curso novo, acreditamos que esses municípios carecem de pesquisas que os envolvam. Tal pressuposto foi confirmado, pois, ao começar os primeiros contatos, houve uma aceitação positiva e um interesse dos professores em contribuir com a pesquisa. Alguns professores nos disseram que sempre tiveram vontade de participar de pesquisas e tiveram interesse em saber qual era nossa proposta, o que deveriam fazer, se haveria um retorno para a escola, entre outros questionamentos.

Visando ampliar a abrangência da pesquisa, optamos por envolver, além dos municípios de Ouro Preto e Mariana, os outros três municípios pertencentes à 25ª SRE-MG. A referida SRE abrange os municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto. Estes fazem parte de uma região conhecida como Região dos Inconfidentes<sup>40</sup>.

Atualmente a 25ª SRE é responsável por 192 (cento e noventa e duas) escolas, sendo: 29 (vinte e nove) estaduais, 01 (uma) federal, 122 (cento e vinte e duas) municipais e 40 (quarenta) privadas.

Em cada município temos a seguinte distribuição de escolas, como apresentado na Tabela 2:

---

<sup>38</sup> O Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado da UFOP teve início em 2011.

<sup>39</sup> O curso de Pedagogia da UFOP foi implantado a partir do segundo semestre letivo de 2008.

<sup>40</sup> A região dos Inconfidentes compreende, atualmente, mais de uma dezena de municípios que, até a segunda metade do século XX, faziam parte da antiga Vila Rica, posteriormente Ouro Preto, e Mariana. Essa região abrange os municípios de Acaiaca, Barão de Cocais, Catas Altas, Conselheiro Lafaiete, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana, Ponte Nova, Ouro Branco, Ouro Preto, Santa Bárbara e São Gonçalo do Rio Abaixo.

**Tabela 2** – Distribuição de escolas por rede em cada município da pesquisa.

Município/Rede	Acaiaca	Diogo de Vasconcelos	Itabirito	Mariana	Ouro Preto	Total
Federal	0	0	0	0	1	1
Estadual	2	1	1	11	10	29
Municipal	3	6	31	30	52	122
Privada	1	0	11	12	16	39

Fonte: Dados do Censo (2008).

Em um primeiro momento, fizemos uma busca na internet para localizarmos o *site* da 25ª SRE - Ouro Preto e os *sites* das Secretarias Municipais de Educação. Tal pesquisa visou conseguir os contatos dos responsáveis pelo setor de pessoal, setor de contratação de pessoal ou coordenadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Séries Iniciais) para sabermos se havia contratações recentes, uma vez que nos interessava localizar professoras recém-contratadas e que tinham experiência profissional de até 5 (cinco) anos como docente.

Após contatos telefônicos, confirmamos que na rede estadual de alguns municípios não havia professor iniciante na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Já em outros municípios, fomos informados que havia professor iniciante nas séries finais do Ensino Fundamental. Diante disso, percebemos que na rede estadual desses referidos municípios não seria possível encontrarmos os sujeitos que buscávamos e, que só encontraríamos nossos possíveis sujeitos, na rede municipal.

Nos municípios de Acaiaca e Diogo de Vasconcelos, por serem menores e com poucas escolas municipais, foi possível fazer um primeiro levantamento para verificar se havia ou não professoras com o perfil. Os funcionários das secretarias municipais nos informaram os telefones das escolas e as respectivas diretoras ou coordenadoras nos informaram o nome de cada professor, bem como o turno que eles trabalhavam. Após esse primeiro levantamento, fomos pessoalmente às escolas que tinham possíveis sujeitos e fizemos o nosso primeiro contato pessoal. Apresentamo-nos, explicamos os objetivos da pesquisa, entregamos uma carta de apresentação (APÊNDICE E) a cada professor e aplicamos um questionário de levantamento inicial (APÊNDICE F).

A aplicação desse primeiro questionário teve como objetivo selecionar apenas os professores que, de fato, tinham o perfil que almejávamos, uma vez que por telefone nem sempre essa informação era passada corretamente, pelo fato de a pessoa não saber dar informações precisas sobre a vida profissional do professor, mais especificamente sobre suas atuações anteriores. Vale ressaltar que para fazer parte da nossa pesquisa

consideramos tanto os professores efetivos quanto os contratados, pois o nosso interesse principal era que ele fosse um professor iniciante, não importando qual era o seu regime de trabalho. Por meio do questionário, procuramos identificar qual segmento de ensino o professor estava atuando e há quanto tempo era docente.

Ao chegarmos às escolas, percebemos que as coordenadoras e/ou diretoras haviam identificado tanto os professores da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. Além disso, somente com a aplicação do questionário foi possível chegarmos aos sujeitos com o perfil que traçamos.

Já nos municípios de Itabirito, Mariana<sup>41</sup> e Ouro Preto, por serem maiores e possuírem mais escolas municipais, fizemos o primeiro contato também por telefone. Entretanto, não foi possível pegarmos os contatos das escolas que poderiam ter professores com o perfil apenas por esse meio, razão pela qual agendamos um contato pessoal nas secretarias municipais.

Esse segundo contato aconteceu com funcionários das secretarias que se dispuseram a nos repassar as informações que buscávamos. Após apresentarmos a pesquisa e explicarmos o perfil dos professores que desejávamos, os funcionários – tanto de Ouro Preto quanto de Itabirito – fizeram uma busca direcionada nos arquivos pessoais e nos passaram uma lista que continha tanto o nome do professor quanto o endereço e telefone da escola que ele atua. Vale ressaltar que em ambos os municípios a nossa solicitação foi atendida no mesmo dia em que fizemos o contato pessoal conseguimos essa listagem. Iniciamos os contatos diretamente com os professores após conseguirmos os telefones diretamente com os participantes desses dois municípios.

Com os professores de Ouro Preto, optamos por iniciar os contatos via telefone, haja vista que o funcionário que nos passou a listagem não sabia informar se o professor era iniciante na carreira docente ou se era apenas iniciante na Educação Infantil municipal. A opção por realizar esse primeiro contato via telefone se justifica porque esse município possui muitas escolas na zona rural que são distantes e de difícil acesso. Julgamos que só iríamos nessas escolas se de fato elas tivessem os professores com o perfil que buscávamos.

Já no município de Itabirito, além de comunicarmos com um funcionário da SME, também entramos em contato com a diretora responsável por todas as escolas de Educação Infantil. Devido à convivência próxima com todas as professoras, a diretora

---

<sup>41</sup> Vale ressaltar que não foi possível desenvolver a pesquisa no município de Mariana já que, após inúmeras tentativas, não conseguimos autorização junto à Secretaria Municipal de Educação.

verificou no quadro de professores qual deles era recém-contratado e nos enviou uma lista mais direcionada.

Diante dessa lista, optamos por estabelecer o primeiro contato pessoalmente, considerando a informação repassada pela diretora. Fomos a Itabirito e ficamos um dia inteiro percorrendo as 9 (nove) escolas para contatar as 12 (doze) professoras. Entretanto, apenas 6 (seis) atendiam ao perfil da pesquisa. Algumas, inclusive, eram aposentadas da rede estadual e estavam iniciando na rede municipal como docentes na Educação Infantil.

A Tabela 3 apresenta o número de professores informado pela SME e o número de professores após a aplicação do questionário.

**Tabela 3** – Número de professores da Educação Infantil identificados e selecionados para a pesquisa

Município	Professores identificados	Professores selecionados
Acaiaca	9	2
Diogo de Vasconcelos	14	4
Itabirito	12	6
Ouro Preto	45	2
Total	80	14

Fonte: Levantamento realizado nos municípios selecionados.

### 3.3 Conhecendo os professores da pesquisa: uma apresentação geral

Considerando os critérios previamente estabelecidos utilizamos algumas informações do questionário e consideramos as informações relatadas nas entrevistas para caracterizar e apresentar o perfil desses professores.

Dentre os diversos itens do questionário, destacamos inicialmente a questão do gênero feminino, por essa ser uma característica comum em todos os sujeitos da pesquisa. A questão da feminização no magistério – principalmente na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental – tem sido observada também em outros estudos que apontam que a maioria das instituições que atendem a esses segmentos de ensino apresenta em seu quadro de professores quase uma totalidade de mulheres, caracterizando os profissionais como essencialmente femininos.

Para Novaes (1984, p.96), a forte presença das mulheres no magistério está relacionada com o preconceito e com um estereótipo da nossa sociedade que tradicionalmente vê essa profissão apenas como feminina. Ainda de acordo com a autora, “Lidar com criança é serviço de mulher em casa e na escola. É assim que

pensam, na nossa sociedade, não só os homens, mas, o que é pior, as próprias mulheres”.

Os atributos da mulher, como a maternidade, a paciência e a docilidade, são fortemente destacados, dando a entender que ela é a mais indicada para assumir o magistério da Educação Infantil. Este segmento, embora tenha avançado em vários sentidos, ainda é marcado pelo cuidar, característica presente na história da Educação Infantil, como já foi apontado neste trabalho.

Num primeiro momento, fizemos uma apresentação geral das professoras, destacando alguns dados pessoais e alguns dados referentes à formação. Num segundo momento, fizemos uma breve apresentação de cada participante da pesquisa, destacando algumas características pessoais com o intuito de conhecê-las em suas individualidades e reconhecê-las neste trabalho.

Caracterizando as idades dos participantes da pesquisa, observamos que de um total de 14 (quatorze) professoras, 3 (três) têm idade entre 20-25 anos, nos indicando dois prováveis motivos: algumas já estão exercendo a profissão mesmo antes de concluírem a graduação ou conseguiram ingressar na carreira logo após a graduação; 6 (seis) têm idade entre 25-30 anos, o que evidencia que houve um tempo considerável entre o término da graduação e a inserção na carreira profissional; 1 (uma) tem idade entre 30-35 anos; e 4 (quatro) têm mais de 35 anos; para esses, houve um período longo entre a conclusão da graduação e a inserção na carreira docente.

Por meio desses números e, devido à entrevista ter sido realizada individualmente com as professoras, foi possível compreendermos o perfil desses sujeitos. Como são professoras iniciantes, não há de se estranhar que tenham idade entre 20-25 anos e 25-30 anos, haja vista que devemos considerar que, ao terminar o Ensino Médio, a maioria tem entre 17 e 18 anos, e que o curso de graduação tem duração média de 4 (quatro) anos. Além disso, devemos levar em conta que nem todas são aprovadas logo na primeira vez que fazem o processo de seleção para ingressarem no Ensino Superior e também não conseguem emprego logo após a conclusão do curso. Era justamente nessa faixa de idade que esperávamos encontrá-las.

No entanto, um dado que nos chamou atenção foi encontrarmos 4 (quatro) professoras – Graça, Rita, Antônia e Eliana<sup>42</sup> – com mais de 35 anos de idade e tendo apenas até cinco anos de experiência docente. Esse dado colhido no questionário, juntamente com o da entrevista, nos ajudaram a compreender que essas professoras não

---

<sup>42</sup> Os nomes dos sujeitos da pesquisa foram alterados. Optamos por utilizar nomes fictícios a fim de não revelarmos a identidade dos mesmos e resguardá-los.

tiveram a oportunidade de estudar quando desejaram devido a fatores pessoais, principalmente casamento e filhos. Por isso, adiaram esse sonho para ser realizado “[...] depois de mais idade” (Antônia)

Na época quando eu estudei eu tava com seis anos, entrei no primeiro ano, aí fiz até a quarta série, beleza, aí foi passando tempos, meu pai não tinha condição de deixar a gente estudar né? Aí o que aconteceu, eu sai da escola, sai da escola fiquei fora da escola um tempo bom, me casei nesse período, tive meus filhos, aí depois que eu tive meus filhos, aí quando o caçula já tava com quatro anos, eu tive três filhos, tava com quatro, aí eu voltei para escola, levava pro jardim. E voltei e comecei na quinta série, e aí foi acontecendo sabe, aí desse tempo para cá foi em seguida, entendeu? (Graça).

Desde criança eu já sonhava ser professora e apesar de eu não ter conseguido realizar esse sonho, assim quando eu era mais jovem, porque até os meus 38 anos eu só tinha o 4º ano, aí depois que eu já era casada, já tinha meus dois filhos, o sonho sempre vivia dentro de mim, então assim eu falava: Vou ser professora um dia (Antônia).

Quanto ao estado civil, temos 7 (sete) professoras casadas e o mesmo número de solteiras. Quanto à cor, a maior parte 6 (seis), se autodeclara como sendo de cor branca; 5 (cinco) se consideram parda; 2 (duas) preta e 1 (uma) amarela.

Podemos observar, na tabela 4, a formação das professoras quando iniciaram a docência:

**Tabela 4** – Formação dos professores quando iniciaram a docência

Nível de ensino	Número de professores
Ensino Médio - Magistério	1
Ensino Médio – Outros	1
Magistério Superior/ Escola Normal Superior	6
Ensino Superior - Pedagogia	5
Ensino Superior - Outros	1

Fonte: Levantamento realizado com os professores selecionados da pesquisa.

De acordo com os dados levantados, notamos que a maioria possuía habilitação específica para atuar neste segmento. Vale ressaltar que a professora que marcou a opção Ensino Superior – Outros, no questionário, fez sua graduação especificamente em Educação Infantil. No entanto, o que chama a atenção é que duas tinham apenas o Ensino Médio e, mesmo assim, puderam iniciar a docência, como verificamos no relato da professora Sueli:

É aqui o pessoal tava todo estudando para ser professora, e tava estudando e já começava a trabalhar antes de formar. Aí eu resolvi voltar, né? E entrar na área (Sueli).

Esse relato feito pela professora aponta para a falta de mão de obra qualificada em alguns municípios pequenos, como é o caso do município que ela atua. Diante da falta de profissionais qualificados, admitem-se professores sem qualificação e, alguns, como no caso de Sueli, fazem o curso após conseguirem o emprego. Há também os que conseguem o emprego antes de concluir o curso. Romanowski (2012, p.2) partilha esse fato e afirma que:

Como professora de cursos de licenciatura e de pedagogia constato que muitos dos alunos, destes cursos, iniciam atividades docentes nos sistemas de ensino público e privado antes de concluírem o curso, tornam-se estudantes-professores. O ingresso é precedido de uma entrevista com diretor da escola, e em seguida estes estudantes são contratados como prestador de serviço temporário para assumirem turmas de alunos e ministrarem aulas regulares.

Considerando o nível de instrução mais alto que elas cursaram ou estão cursando, temos a seguinte situação na Tabela 5:

**Tabela 5** – Nível de instrução mais alto dos sujeitos da pesquisa

Nível de ensino	Número de professores
Ensino Médio - Magistério	-
Ensino Médio - outros	-
Ensino superior - incompleto	1
Ensino superior - completo	5
Pós-graduação <i>lato sensu</i> (especialização)	8
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> - incompleto	-
Pós-graduação <i>stricto sensu</i> - completo	-

Fonte: Levantamento realizado com os professores selecionados da pesquisa.

Notamos que a maioria das professoras cursou ou está cursando a pós-graduação *lato sensu* (especialização). Dessas 8 (oito) professoras, 6 (seis) fizeram ou estão fazendo a especialização na rede privada e, duas, na rede pública; 5 (cinco) realizaram ou estão realizando o curso de forma semipresencial e, três, de forma presencial, sendo que todas as especializações estão voltadas ao ensino. A professora que possui o Ensino Superior-incompleto, Sueli, ingressou nesta carreira com o intuito de conseguir um emprego e, hoje, faz o curso para permanecer com a vaga na escola.

Quanto à escolha do curso da graduação, nota-se, conforme a Tabela 6 a seguir, que a maioria 10 (dez) fez ou está fazendo Pedagogia, 4 (quatro) optaram pelo Normal Superior e 1 (uma) fez também outro curso superior – por esse motivo, a soma nesta tabela, resulta em 15 (quinze) e não 14 (quatorze).

**Tabela 6** – Curso superior que fez ou está fazendo

Curso superior	Número de professores
Não fiz curso superior	-
Pedagogia	10
Normal Superior	4
Outro	1

Fonte: Levantamento realizado com os professores selecionados da pesquisa.

A professora que fez dois cursos de graduação relata que:

[...] na verdade eu tinha pensado em Matemática desde o início, aí não tinha aqui perto e como eu trabalhava em Ponte Nova eu queria uma coisa que tivesse em Ponte Nova, aí fiz o Normal Superior. aí no ano que eu terminei o Normal Superior, a mesma faculdade abriu Matemática, aí eu fiz (Débora).

Em relação às principais razões que as levaram a optar pela Pedagogia ou pelo Normal Superior, destaca-se, principalmente, o interesse específico pela profissão, seguido pelo maior acesso ao mercado de trabalho e por influência/tradição na família, como demonstra a Tabela 7 a seguir.

**Tabela 7** – Razões pela opção do curso de graduação

Razões	Número de professores
Por dar maior acesso ao mercado de trabalho	2
Por influência/tradição na família	2
Por interesse específico pela profissão	6
Por motivos aleatórios	1
Por não gostar dos outros cursos disponíveis	-
Por não ter outra opção	1
O Por oferecer maior estabilidade no trabalho	-
Por restrições financeiras	1
Por ser uma profissão melhor remunerada	-
Outros	1

Fonte: Levantamento realizado com os professores selecionados da pesquisa.

Considerando o tipo de instituição em que as professoras fizeram o curso superior, temos a seguinte situação entre nossos professores, apresentada na Tabela 8:

**Tabela 8** – Natureza da instituição em que cursou a graduação

Instituição	Número de professores
Pública federal	2
Pública estadual	-
Pública municipal	-
Privada	12
Não se aplica	-

Fonte: Levantamento realizado com os professores selecionados da pesquisa.

Esses dados nos revelam que a maioria (86%) cursou a graduação em instituição privada, o que nos remete à expansão do Ensino Superior na rede privada nas últimas duas décadas e também ao fato de que para a classe menos favorecida economicamente esta é uma opção possível.



Destacaremos, aqui, uma informação coletada no Questionário I para levantamento dos possíveis sujeitos da pesquisa, visando complementar os dados apresentados na Tabela 9:

**Tabela 9** – Instituições em que cursaram a graduação

Instituição	Número de professores
ISBEI- Montes Claros	1
UNIPAC - Conselheiro Lafaiete	1
UNIPAC – Mariana	1
UNIPAC - Ponte Nova	4
ULBRA – Itabirito	4
UNOPAR – Itabirito	1
UFOP	1
UFV	1

Fonte: Levantamento realizado com os professores selecionados da pesquisa.

Outro aspecto que vale destacar em relação à caracterização dos professores participantes da pesquisa está relacionado com a forma que elas realizaram o curso superior, conforme apresentamos na Tabela 10:

**Tabela 10** – Modalidade do curso superior

Modalidade	Número de professores
Presencial(P)	9
Semipresencial (SP)	2
À distância (EAD)	3
Não se aplica (NA)	-

Fonte: Levantamento realizado com os professores selecionados da pesquisa.

Diante desses dados apresentados, podemos identificar um breve perfil de nossos participantes.

### 3.3.1. Perfil dos sujeitos da pesquisa: as professoras de Acaiaca

O perfil dos sujeitos da pesquisa que apresentaremos nos próximos tópicos foi desenvolvido a partir de informações colhidas tanto no questionário quanto na entrevista. Por meio do questionário obtivemos dados importantes para delinear o perfil das professoras, mas, foi por meio da entrevista, que compreendemos o que estava por trás de cada resposta dada ao questionário. Dessa forma, consideramos significativo apresentar alguns dados do questionário que serão expostos na tabela, mas conciliá-los, ou seja, buscar compreendê-los utilizando também as informações obtidas na entrevista.

No município de Acaiaca identificamos duas professoras, Débora e Tatiana, com o perfil que traçamos para esta pesquisa. É importante ressaltarmos os aspectos

pertinentes ao início do desenvolvimento profissional docente e o motivo que nos levou a escolher tais professoras.

**Tabela 11** – Perfil das professoras entrevistadas no município de Acaiaca – MG

<b>Professora</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tipo de instituição que realizou a graduação</b>	<b>Titulação</b>	<b>Ano de ingresso na docência</b>	<b>Tempo de atuação na Educação Infantil</b>
Débora	Normal Superior e Matemática	Privada	Graduação	2007	2 anos
Tatiana	Normal Superior	Privada	Graduação	2007	5 anos

Fonte: Dados do questionário aplicado e da entrevista realizada com as professoras da Educação Infantil do município de Acaiaca – MG.

A partir dos dados expostos, observamos que a professora Débora tem graduação no Normal Superior e também em Matemática, ambas foram realizadas na mesma instituição privada, em uma cidade próxima a Acaiaca. Ela sempre quis fazer Matemática, mas apenas no ano em que ela estava terminando a primeira graduação a faculdade abriu aquele curso.

Débora ingressou na docência em 2007, inicialmente com as séries iniciais, e há dois anos, está trabalhando com a Educação Infantil. Ela explica que assim que concluiu o Normal Superior a Prefeitura Municipal de Educação de Acaiaca realizou concurso para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Apesar de ter sido aprovada no concurso, ela não foi chamada para tomar posse, pois foram chamados apenas os primeiros classificados. Nessa época, ela teve a oportunidade de assumir uma turma como contratada, no entanto, ela disse que só assumiria quando fosse efetiva. Diante disso, Débora preferiu continuar trabalhando no restaurante. Passados alguns meses, ela foi chamada como efetiva, assumindo uma turma das séries iniciais, mas continuou trabalhando no restaurante, conciliando seus dois empregos. Segundo Débora, ela “[...] queria saber qual ia gostar primeiro, aí sim adorei... vi que era aquilo que eu estava querendo mesmo, aí quando tive certeza parei de trabalhar no restaurante e fiquei só com sala de aula” (Débora).

Ainda de acordo com Débora, como ela ficou entre as últimas na lista do concurso, não teve como escolher o segmento que queria trabalhar, por isso iniciou a docência no Ensino Fundamental - por se tratar do segmento que havia vaga na época. No outro ano, mais uma vez, ela não pôde escolher e assumiu a vaga na Educação Infantil. Ela relata que assustou, pois não tinha experiência, mas depois que começou a

trabalhar nesse segmento começou a gostar e, desde então, mesmo tendo vaga nas séries iniciais, ela opta pela Educação Infantil.

Quanto à professora Tatiana, tem-se que ela é graduada no Normal Superior em uma instituição privada que também fica em um município próximo a Acaiaca. Desde o início da docência trabalha com a Educação Infantil, com 5 (cinco) anos enquanto professora na mesma escola.

Segundo Tatiana, ela prefere trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental, mas quando fez o concurso da Prefeitura Municipal de Acaiaca, ela ainda não tinha concluído o curso e, nesse caso, só era permitido se inscrever para a Educação Infantil. Ela disse que “na época, no dia eu fui fazer a inscrição de 1ª a 4ª, a mulher falou: Você não pode fazer, você não formou, porque para 1ª a 4ª tinha que ter o curso em mão. E eu não tinha, eu estava cursando ainda, faltava um ano pra mim terminar” (Tatiana).

Embora prefira trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental, a professora Tatiana relata que está aprendendo a gostar de trabalhar com as turmas da Educação Infantil.

### 3.3.2. Perfil dos sujeitos da pesquisa: as professoras de Diogo de Vasconcelos

Assim como realizado anteriormente, neste item, apresentaremos o perfil dos professores do município de Diogo de Vasconcelos, ressaltando os aspectos referentes à sua formação e ao tempo de magistério na Educação Infantil. Na Tabela 12, a seguir, apresentamos o perfil dos sujeitos do referido município:

**Tabela 12** – Perfil das professoras entrevistadas no município de Diogo de Vasconcelos - MG

<b>Professora</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tipo de instituição que realizou a graduação</b>	<b>Titulação</b>	<b>Ano de ingresso na docência</b>	<b>Tempo de atuação na Educação Infantil</b>
Cássia	Pedagogia Infantil	Pública	Pós-graduação	2009	2 meses
Graça	Pedagogia	Privada	Pós-graduação	2008	2 anos
Mônica	Normal Superior	Privada	Pós-graduação	2011	1 ano
Sueli	Normal Superior	Privada	Graduação	2011	5 meses

Fonte: Dados do questionário aplicado e da entrevista realizada com as professoras da Educação Infantil do município de Diogo de Vasconcelos - MG

A professora Cássia fez sua graduação na UFOP, em um curso que inicialmente recebeu o nome de Educação Infantil. Posteriormente, o curso recebeu o nome de Pedagogia Infantil.

Segundo esta professora, o curso era “[...] totalmente voltado para Educação Infantil, a gente fazia todos os trabalhos, a gente estudava psicologia infantil, estudava tudo voltado para Educação Infantil mesmo” (Cássia).

O curso Pedagogia Infantil tinha a duração de 4 (quatro) anos e meio e, com essa duração, o professor poderia atuar da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental. Após esse período, havia uma complementação de mais 6 (seis) meses para habilitá-los para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Mesmo com uma formação voltada para a Educação Infantil, Cássia iniciou sua carreira docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Ela tem 2 (dois) anos de experiência na docência, mas como docente da Educação Infantil tem apenas 2 (dois) meses. Atualmente ela está fazendo pós-graduação em Orientação, Supervisão, Inspeção e Educação Infantil em uma instituição privada do seu município.

A segunda professora desse município, Graça, é formada em Pedagogia por uma instituição privada que pertence ao município de Montes Claros, mas que oferece curso semipresencial no município de Ponte Nova, de 15 em 15 dias.

Antes de se formar, Graça trabalhou como serviçal em uma escola municipal e, depois, trabalhou na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) como monitora durante 2 (dois) anos. Quando ela estava no 3º período da faculdade, começou a trabalhar na zona rural como professora em salas multisseriadas com alunos do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Graça, a docência na Educação Infantil aconteceu porque nesse município há, todo ano, um revezamento de professores entre as escolas. Ela, então, foi encaminhada para uma escola de Educação Infantil que estava faltando professor. Na turma que ela assumiu haviam crianças com necessidades especiais e, devido a sua experiência na APAE, a diretora das escolas de Educação Infantil do município achou que seria interessante mantê-la na escola. Desde então ela é professora de Educação Infantil na zona rural e trabalha com turmas multisseriadas do 1º e 2º período, ou seja, crianças de 4 e 5 anos.

Em seguida, temos a professora Mônica, formada no Normal Superior, em instituição privada e com pós-graduação semipresencial em Supervisão, Orientação, Inspeção e Gestão. Mônica tem 1 (um) ano de experiência profissional que se iniciou e ainda acontece apenas na Educação Infantil na zona rural do município. No entanto,

antes de se formar, para receber meia bolsa de estudo, ela trabalhou meio período na faculdade como professora da Educação Infantil – a instituição em que ela estudava oferecia cursos de graduação e também atendia crianças desse segmento. Segundo Mônica, sua atuação com as crianças que frequentavam a Educação Infantil da faculdade era de “[...] professora mesmo, ganhava, metade da bolsa de estudo, mas ali eu tava como professora não tinha ninguém para me orientar”.

Ainda de acordo com Mônica, no início de 2012, a diretora das escolas municipais de Educação Infantil da rede municipal ofereceu-lhe o 3º ano do Ensino Fundamental, mas ela não aceitou devido a problemas quanto ao horário do transporte, de modo que Mônica teria que ir para a cidade dar aula para essa turma e depois retornar para a zona rural, já que trabalha à noite com a turma de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA). Vale ressaltar que a zona rural onde Mônica trabalha fica bem distante da cidade e, em dias de chuva, o acesso fica comprometido. Por esse motivo, as professoras que trabalham nessa escola necessitam permanecer na mesma durante a semana e só vão embora no final de semana. Segundo Mônica, “[...] não tem como vir todo dia e depois ir para lá, vamos supor: se chove muito, não tem carro para ir para lá, o transporte fica mais difícil”.

Quanto a “morar” na escola, Mônica explica que à tarde ela trabalha com a Educação Infantil e à noite com a AJA. As aulas desta modalidade terminam às 20 horas e, nesse horário, fica difícil ir para a zona urbana, por isso ela tem preferência por “morar” na própria escola. Ela explica, ainda, que “[...] a escola tem uns quartos separados num cantinho lá, que já funcionou como biblioteca e tem um banheiro e a gente fica lá e dorme na escola”. Além da estrutura física, ela relata que a escola “[...] tem a merenda dos alunos e tudo, então, quer dizer, a gente tem a alimentação durante o horário de aula, tem o almoço, tem a merenda dos meninos da manhã, tem a merenda dos meninos da tarde. Então, cada um no seu horário tem sua alimentação e quando chega a noite a gente leva alguma coisa, mas o interessante é que eles deixam a gente usar a cozinha, vamos supor levar um complemento”.

Já a professora Sueli, que ainda está cursando o Normal Superior em instituição privada e concluirá o curso provavelmente em julho de 2013, ingressou na carreira docente há um ano e dois meses. Ela iniciou com uma turma multisseriada das séries iniciais – 2º e 3º ano – e, na Educação Infantil, ela ainda está iniciando. Segundo Sueli, o fato de atuar na Educação Infantil, assim como na turma multisseriada, não foi uma opção, mas uma decisão dos diretores que trabalham na SME.

Embora Sueli não seja formada, a SME do seu município permite que os professores em curso sejam contratados. Esse foi o motivo que a levou a escolher essa profissão, pois estava precisando de emprego e sabia que quem estava cursando algum curso que habilita para trabalhar na Educação Infantil e séries iniciais “[...] já começava a trabalhar antes de formar, aí eu resolvi entrar na área, foi mais nessa parte mesmo. Eu escolhi assim, digamos, que de supetão. Eu precisava escolher alguma profissão e até então é um emprego que tem muitas portas abertas”.

### 3.3.3 Perfil dos sujeitos da pesquisa: as professoras de Itabirito

De modo semelhante ao realizado anteriormente, apresentaremos o perfil das professoras do município de Itabirito, destacando alguns aspectos da sua formação e início da carreira. Tais aspectos são pertinentes para compreendermos o desenvolvimento profissional desses sujeitos. Segue abaixo o perfil das participantes da pesquisa na Tabela 13:

**Tabela 13** – Perfil das professoras entrevistadas no município de Itabirito - MG

<b>Professora</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tipo de instituição que realizou a graduação</b>	<b>Titulação</b>	<b>Ano de ingresso na docência</b>	<b>Tempo de atuação na Educação Infantil</b>
Antônia	Pedagogia	Pública	Graduação	2010	2 meses
Eliana	Pedagogia	Privada	Graduação	2010	1 ano
Gisele	Pedagogia	Privada	Pós-graduação	2012	3 meses
Marta	Pedagogia	Privada	Pós-graduação	2008	4 anos
Patrícia	Normal Superior	Privada	Pós-graduação	2009	3 anos
Rita	Pedagogia	Privada	Graduação	2010	5 meses

Fonte: Dados do questionário aplicado e da entrevista realizada com as professoras da Educação Infantil do município de Itabirito - MG

No município de Itabirito tivemos o maior número de professoras com o perfil para participar da nossa pesquisa: 6 (seis), ao todo.

Devido a um número maior de participantes, pudemos observar também uma maior variedade nas características referentes à formação, ao tempo de atuação na Educação Infantil e em relação a outras características que serão discutidas ao longo deste trabalho.

A partir do exposto, iniciaremos a apresentação das professoras, que estão organizadas na tabela por ordem alfabética.

A primeira professora desse município é Antônia, graduada em Pedagogia em 2010 por uma instituição privada. Assim que se formou, ela decidiu encaminhar sua vida profissional de outra forma, pois, antes, “[...] trabalhava na prefeitura, mas era na Zoonose no controle da dengue, mas eu não queria esta vida mais, porque eu queria trabalhar naquilo que eu me formei” (Antônia).

Segundo Antônia, ela sempre desejou ser professora, mas não teve oportunidade de realizar esse sonho quando jovem. Mesmo casada e com filhos, ela disse que “[...] o sonho sempre vivia dentro de mim, mas nunca tinha coragem de encarar uma escola depois de mais idade, porque eu achava que se fosse para escola o povo ia falar de mim: que mulher casada vai caçar encrenca” (Antônia). Na época, ela tinha apenas a 4ª série – hoje 5º ano do Ensino Fundamental – então precisaria primeiro concluir o Ensino Fundamental e Médio e, só depois, ingressar em uma faculdade.

Após um tempo, Antônia decidiu que voltaria a estudar: “[...] pus na minha cabeça que quem sabe de mim e iria decidir minha vida era eu. Que não importa que as pessoas pensassem que eu queria ser aquilo que hoje eu sou” (Antônia).

Segundo Antônia, ela foi para a escola e fez o “Acertando o Passo”, um programa de 5ª a 8ª série (atuais 6º a 9º ano) do Ensino Fundamental, para alunos que estavam fora da faixa etária. Logo após, cursou o Ensino Médio, por três anos, no ensino regular. Ao concluí-lo, começou a trabalhar como servente em uma escola e assim pôde pagar sua faculdade de Pedagogia e, enfim, realizar seu sonho de ser professora.

Logo que se formou, houve uma oportunidade de ser contratada por dois meses para a vaga de uma professora que estava de licença médica. Mesmo sabendo que assumindo essa contratação temporária ela perderia seu emprego como funcionária efetiva na Zoonose, ela optou pela sala de aula. A substituição aconteceu no final do ano, nos meses de outubro, novembro e início de dezembro. Terminada a contratação ela ficou desempregada por dois meses até surgir uma substituição em outra escola. As duas substituições foram em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. Ao relatar essa fase de incerteza sobre um local para trabalhar, Antônia transparece que tinha muita confiança que não ficaria sem trabalhar na área educacional: “[...] vamos assim até quando Deus quiser” (Antônia).

Segundo Antônia, essas duas contratações foram importantes para que ela se socializasse e fizesse contatos com os profissionais da educação. A partir dessas experiências, ela procurou o secretário municipal de educação e conseguiu uma vaga para trabalhar em uma creche, não como professora, mas como monitora. E percebeu

que seria uma experiência significativa, pois “[...] pelo menos, vou pegar uma experiência, vou trabalhar com os pequenos” (Antônia).

Antônia trabalhou como monitora de creche por alguns meses até conseguir uma vaga na escola que está trabalhando atualmente e ser professora do 1º período da Educação Infantil.

A segunda professora desse município, Eliana, concluiu sua graduação em Pedagogia no ano de 2010, em uma instituição privada e está, há dois anos, atuando como professora contratada da turma do 1º período. Ela ingressou na carreira trabalhando com as séries iniciais e depois foi para a Educação Infantil, onde trabalhou em creche. Ela diz que se sente mais realizada com esse segmento de ensino e ressalta: “[...] prefiro os menorzinhos” (Eliana).

Eliana conta que decidiu fazer faculdade depois de casada, sendo por meio dos relatos de outras professoras que descobriu que poderia ser algo bom para ela. No primeiro momento ela fez o curso Normal Médio e “[...] agora eu fiz a pedagogia aí eu descobri a vontade de lecionar” (Eliana).

A terceira professora é Gisele, graduada em Pedagogia em 2011 e que atualmente está cursando pós-graduação em Psicopedagogia, ambas em instituição privada.

Gisele é funcionária contratada da SME e trabalhava em creches, mas sempre quis trabalhar em escola com crianças do 1º ou 2º período. Após concluir a graduação, conseguiu uma vaga para trabalhar como professora do 2º período da Educação Infantil e houve, então, uma troca de contratos na prefeitura. Ela está há três meses trabalhando com essa turma e diz que, mesmo com pouco tempo de atuação, já se sente realizada, pois desde quando entrou na área educacional “[...] não teve mais como sair. Quando a gente entra ali eu acho que é um amor tão grande, a criança, eu acho, é tudo para o professor. É um carinho, é um amor que num tem comparação né?” (Gisele).

A quarta professora, Marta, concluiu a graduação em Pedagogia em 2009 e atualmente está fazendo pós-graduação em Psicopedagogia, ambas em instituição privada. Marta fez o magistério em nível médio e ingressou na carreira trabalhando em creche. Ela disse que foi entrevistada na SME e a responsável pela entrevista achou que seria melhor ela trabalhar com bebês, na creche. Segundo Marta, a entrevistadora pensou que ela fosse desistir, mas ela aceitou trabalhar com bebês. Passados seis meses ela foi convidada para trabalhar na escola com Educação Infantil e está quase completando 5 (cinco) anos na mesma escola.



Como a formação de Marta era o Magistério em nível médio, ela teve que fazer um curso em nível superior para se manter na profissão, então, optou pela graduação em Pedagogia. Para Marta, fazer um curso superior foi importante: “[...] tive que fazer uma faculdade que eu tivesse condição de trabalhar e pagar para eu fazer e aí foi outra luta, quatro anos desse jeito” (Marta).

A quinta professora é Patrícia, formada no Normal Superior em 2009 e com pós-graduação em Pedagogia Empresarial, concluída em 2011. Ambas foram feitas em instituição privada.

Patrícia ingressou na carreira docente antes de se formar, trabalhando com as séries iniciais em escolas particulares. Assim que se formou começou a trabalhar como monitora de creche em “turma única” no município, ou seja, quando coloca todas as crianças de 1 a 3 anos no Maternalzinho. Mas para ela isso “[...] não é bom, porque cada criança tá em uma fase. Então, assim, às vezes você quer puxar uma coisa da criança de três anos, mas às vezes a de um ano tá assim, faz do jeitinho dela, mas não é o que a gente espera, tem também o limite dela” (Patrícia).

Atualmente Patrícia leciona na turma do 1º período de uma escola municipal. Quando surgiu a oportunidade, ela preferiu assumir a vaga, pois, com essa turma, ela trabalha como professora e, na creche, ela era monitora e trabalhava 8 (oito) horas diárias.

A sexta e última professora, Rita, concluiu a graduação em Pedagogia no ano de 2010, em instituição privada. Ingressou na carreira docente há dois anos e está trabalhando com a Educação Infantil há 5 (cinco) meses.

Rita, quando cursou o Ensino Médio, optou pelo magistério, mas precisou interrompê-lo por 6 (seis) anos e, mais tarde, o concluiu. Logo depois, Rita se inscreveu em um concurso para ser professora. Ela relata que, na época, várias pessoas falaram que passar em concurso público era difícil, mas ela havia achado a prova fácil. No entanto, ela nunca tinha feito avaliação com gabarito e ela foi “[...] marcando, marcando, marcando, quando cheguei na última questão, eu falei assim: oh! faltou um quadradinho e está sobrando uma cruzinha, a terceira lá em cima eu tinha pulado”. Segundo Rita, se ela não tivesse errado ao passar as respostas para o gabarito, teria passado no concurso “[...] com ótima nota, porque o que eu fiz foi com certeza, eu tinha acabado de formar, então, estava tudo fresquinho” (Rita).

Rita relata que após esse ocorrido, ela se desiluiu e não quis mais ser professora. Mas, passado um tempo, ficou sabendo que teria um curso de Pedagogia para quem já tivesse concluído o magistério. Durante a graduação, ela diz que se

identificou com a Educação Infantil, mas começou a trabalhar como contratada com as séries iniciais (4º ano) com aulas de reforço numa escola que tinha tempo integral e, depois, como professora em sala regular.

De acordo com Rita, ela não se identificou com a turma do 4º ano e disse que “[...] eu não estudei para dar aula para esses meninos grandão não, eu quero os pequenininhos” (Rita). Diante disso, ela procurou a SME e pediu para trabalhar com alguma turma da Educação Infantil, podendo ser até creche. Rita conseguiu uma substituição, na época, mas hoje tem sua turma do 1º período e diz que se sente realizada.

### 3.3.4 Perfil dos sujeitos da pesquisa: as professoras de Ouro Preto

Da mesma forma como foi realizado anteriormente com os sujeitos dos outros três municípios, apresentaremos, a seguir, o perfil dos sujeitos do município de Ouro Preto, dando ênfase aos aspectos referentes à sua formação e ao início da docência. Na tabela a seguir apresentamos algumas informações referentes às duas professoras do referido município: Luciana e Tânea.

**Tabela 14** – Perfil das professoras entrevistadas no município de Ouro Preto - MG

<b>Professora</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tipo de instituição que realizou a graduação</b>	<b>Titulação</b>	<b>Ano de ingresso na docência</b>	<b>Tempo de atuação na Educação Infantil</b>
Luciana	Normal Superior	Privada	Pós-graduação	2007	4 anos
Tânea	Pedagogia	Pública	Pós-graduação	2007	5 meses

Fonte: Dados do questionário aplicado e da entrevista realizada com as professoras da Educação Infantil do município de Ouro Preto - MG

As professoras que serão apresentadas, a seguir, possuem um perfil bem diferente uma da outra no que se refere à formação, ao tempo de serviço na Educação Infantil e às experiências profissionais. As professoras Luciana e Tânea têm em comum o ano que ingressaram na docência, 2007, além de ambas terem pós-graduação. No entanto, Tânea cursou sua pós-graduação em instituição pública federal, assim como a graduação em Pedagogia. Já Luciana, cursou a graduação, Normal Superior e a pós-graduação em instituição privada.

A professora Luciana tem 4 (quatro) anos de experiência profissional na Educação Infantil. Inicialmente, deu aula para a turma do maternal (crianças de 3 anos) e, atualmente, está com o 1º período (crianças de 4 anos).

Luciana nos relatou que quando iniciou a carreira profissional, após passar no concurso, a única opção que teve foi a de assumir a turma do Maternal. Depois dessa experiência de trabalhar com essa turma, ela trabalhou em uma creche e novamente atuou na Educação Infantil. Na escola que trabalha atualmente, antes só havia vaga para a Educação Infantil, mas ela diz que “[...] se tivesse que escolher, escolheria a Educação Infantil mesmo. Não me imagino com os maiorzinhos” (Luciana).

Quanto à professora Tânea, esta iniciou sua carreira docente assim que se formou, lecionando para alunos das séries iniciais com turmas multisseriadas do 1º ao 4º ano e em regime de tempo integral, em um município próximo à sua cidade.

Assim que passou no concurso para professora da rede municipal de Educação de Ouro Preto trabalhou em um distrito desse município e, novamente, atuou nas turmas multisseriadas, mas, dessa vez, com alunos do 4º e 5º ano.

Em 2010, Tânea ficou como eventual na escola e, a respeito de trabalhar com a Educação Infantil ela diz que: “[...] não sei porque, mas a Pedagoga da escola viu que eu tinha perfil, realmente eu tenho muita paciência com menino pequeno, gosto de ir para área externa com eles para fazer atividade e tal, aí ela me colocou na Educação Infantil, mas eu não queria, queria 5º ano, foi contra minha vontade” (Tânea).

Tânea está iniciando na Educação Infantil e diz que quando concluiu a formação inicial não recebeu habilitação para atuar neste segmento. No entanto, ela nos relatou que ficou sabendo que a Instituição de Ensino Superior, onde ela se formou, pode carimbar seu diploma para que ela possa ficar devidamente habilitada e atuar na Educação Infantil. Porém, ela disse que não se sentiria bem em aceitar essa habilitação, pois: “[...] eu não me acho habilitada e nem sou, entendeu?” (Tânea).

### **3.4. O tratamento dos dados coletados**

Após a coleta dos dados, partimos para a transcrição, organização e análise, visando a identificação de grandes temas.

O processo de identificação e construção dos temas de análise aconteceu a partir de um processo de interpretação e exploração dos dados presentes nas informações coletadas no questionário e nos depoimentos dos sujeitos nas entrevistas.

Os questionários foram tabulados e contribuíram para o levantamento e análise do perfil dos sujeitos da pesquisa. Também serviram como apoio para compreendermos determinados aspectos que surgiram nas investigações das entrevistas.

As entrevistas foram transcritas, lidas, relidas e analisadas no intuito de identificarmos temas recorrentes. A partir desse exercício procuramos desenvolver um diálogo entre os dados coletados e os autores. A leitura dos autores que estudam sobre o tema nos ajudaram a interpretar e examinar temas identificados, procurando, assim, compreender o problema que nos motivou a investigação.

Os temas recorrentes foram selecionados, pois mantivemos apenas aqueles que estavam relacionados com o objetivo da pesquisa. À medida que nossa leitura foi sendo realizada, percebemos que alguns tópicos foram se consolidando, devido à identificação e forte presença do mesmo na maioria e, em alguns casos, em todos os relatos das professoras. Já outros temas foram se modificando, levando-nos a reestruturá-los ou a desenvolver novos pontos.

Esse processo de identificação de temas – ao mesmo tempo desafiador e inspirador – possibilitou o encontro dos nossos questionamentos com a realidade presente nas salas de aula de professoras iniciantes da Educação Infantil. Desse encontro surgiram análises significativas para compreendermos e darmos sentido ao que objetivamos com este estudo.

Diante de vários procedimentos que podem ser utilizados nesta etapa da pesquisa, optamos por uma proposta alternativa, qual seja a *análise de prosa*, pois, segundo André (1983), esse tipo de análise permite a interpretação de dados que se originam de uma realidade multidimensional e passível de envolver uma variedade de significados.

A análise de prosa é considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. Para André (1983, p.67) “[...] é um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que esse diz? O que significa? Quais suas mensagens?”.

Além disso, nesse tipo de análise, não há a criação de um sistema pré-especificado de categorias, mas a criação de grandes temas, de grandes ideias que envolvem para um nível de abstração e que poderão ser questionadas e reformuladas ao longo do desenvolvimento da análise, considerando os princípios teóricos e os pressupostos que norteiam a pesquisa.

André (1983) ressalta que neste tipo de análise o processo de criação dos grandes temas envolve os conhecimentos pessoais, subjetivos e experienciais de cada pesquisador, pois a interação do pesquisador com seu objeto de estudo é único.

Cada pesquisador tem perspectivas, propósitos, experiências anteriores, valores e maneiras de ver a realidade e o mundo que, ao interagirem com o

objeto pesquisado, orientam o seu foco de atenção para problemas específicos, mensagens determinadas, aspectos particulares (ANDRÈ, 1983, p.68).

Embora os nossos olhares sobre cada tema estivessem imbuídos de valores e perspectivas pessoais, procuramos captar as particularidades sobre o início da docência na Educação Infantil considerando os olhares das 14 (quatorze) professoras participantes desta pesquisa.

Dessa forma, atentando para os caminhos apontados por essa metodologia, buscamos descrever e interpretar os dados presentes nos questionários e nas entrevistas, sendo que, a partir dessa etapa, foi possível compreender o nosso objeto de estudo e fazer inferências sobre o mesmo. Definimos como grandes temas de análise: Professora de Educação Infantil: o “sonho” e o “amor” por crianças pequenas; as experiências com a sala de aula e os estágios: facilitadores no início da carreira docente; o processo de socialização entre pares: aprendendo sobre a docência e o ser professor iniciante na Educação Infantil: alguns desafios.

#### **4. ENCANTOS E DESENCANTOS DAS PROFESSORAS INICIANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REGIÃO DOS INCONFIDENTES**

A partir da apresentação dos sujeitos, desenvolvida no capítulo anterior em que destacamos principalmente as características referentes à formação inicial e, ainda, algumas características que se referem aos primeiros anos da docência, neste capítulo, vamos “dar voz” aos docentes para tentarmos compreender os seus desafios, dilemas, encantos e desencantos de ser uma professora iniciante da Educação Infantil.

Dessa forma, por meio dos relatos obtidos na entrevista semiestruturada, buscamos analisar os temas recorrentes e também aqueles que são significativos para compreendermos essa etapa do desenvolvimento profissional dessas professoras. Além disso, evidenciamos algumas questões visando problematizar determinadas condições referentes à Educação Infantil e aos profissionais que atuam nesse segmento.

A nossa opção por analisar os dados buscando identificar grandes temas nos levou a organizar os subcapítulos seguintes, procurando conciliar os depoimentos das professoras com as nossas análises. As falas das professoras ora farão parte do texto (e serão destacadas e identificadas), ora serão apresentadas como citação direta. Com isso, visamos proporcionar uma discussão entre os relatos das professoras, as nossas percepções e o diálogo com os autores que estudam as temáticas.

Neste trabalho, verificamos que o início do desenvolvimento profissional docente na Educação Infantil encanta quando as professoras percebem que suas experiências anteriores com a sala de aula contribuem para que eles saibam enfrentar os desafios de ser uma iniciante. Ocorre também quando vivenciam a socialização entre pares e se sentem amparadas para vivenciar o novo, o inusitado. Destacamos, ainda, que o encantamento acontece devido à escolha profissional estar relacionada com um sonho, com uma realização tanto pessoal quanto profissional.

No que se refere aos desencantos, as professoras apontam que o início da docência provoca sentimentos como insegurança, medo, angústia, entre outros, devido à falta de preparação no curso de formação inicial para trabalhar com esse segmento em razão da ausência de monitores na sala de aula e da incerteza se estão trabalhando corretamente.

#### 4.1 Professora de Educação Infantil: o “sonho” e o “amor” por crianças pequenas

Assim como no trabalho de Oliveira (2000)<sup>43</sup>, sentimos a necessidade de responder alguns questionamentos que nos inquietaram desde o início das análises: quem são os professores da Educação Infantil? Por que escolhem a Educação Infantil para se desenvolverem profissionalmente? Qual é o perfil dos professores desse segmento? O que se esconde atrás desse “sonho” de trabalhar com crianças pequenas?

Semelhante ao trabalho de Oliveira (2000), a maioria dos sujeitos da nossa pesquisa relatou que está na Educação Infantil por opção e por gostarem de crianças pequenas. Para as professoras participantes da pesquisa, as crianças pequenas são mais carinhosas, interessadas, tranquilas, curiosas e respeitam os professores. Além disso, dentre os segmentos que podem atuar, a Educação Infantil é a que mais atrai, principalmente pela possibilidade de estabelecerem uma relação mais próxima com as crianças, podendo ter momentos de afetividade, que, segundo elas, nos outros segmentos não conseguiriam estabelecer. Os relatos das professoras Luciana, Cássia, Eliana e Gisele evidenciam isso:

Me identifico mais com os pequeninhos, gosto mais dos menores. (Luciana).

[...] gosto de trabalhar na maneira que dá para brincar, dá para usar brincadeiras, jogos, então, eu acho que essa é a parte principal., porque com alunos maiores a gente tem que diminuir um pouco essa maneira de trabalhar. Tem que trabalhar mais com conteúdos mesmo. E com Educação Infantil a gente pode trabalhar de forma mais lúdica, dá mais para... é mais prazeroso (Cássia).

Porque você faz e você consegue vê que os meninos recebem isso, então, eles repassam isso para você; os outro não, você tem que ficar insistindo muito, às vezes não tá nem aí e sabe aquela coisa assim!? Não tem aquela troca e com os meninos você vê essa troca (Eliana).

Criança eu acho que é tudo para o professor. É um carinho, é um amor que num tem comparação né? Que a criança ali é o sentimento dela que ela passa para gente (Gisele).

A palavra “carinho” aparece com frequência quando elas relatam sobre as relações que estabelecem com os alunos: “[...] são muito carinhosos” (Sueli), “[...] eu gosto muito de dar carinho pra as crianças e receber carinho também” (Cássia), “[...] o

---

<sup>43</sup> Este trabalho é fruto de sua dissertação, intitulada “Nos dias atuais, quem quer ser professor(a)? A opção profissional na visão das(os) alunas(os)”, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos em 1995.

que me faz bem é o carinho dos alunos” (Graça), “[...] eu já sou de natureza carinhosa, eu já tenho esse carinho por criança (Gisele), “[...] eu acho que a gente tem que ter um carinho com a criança, porque tem que cativar, a criança tem que ser cativada” (Eliana).

Atrelado à identificação com o segmento e com as crianças menores, bem como com a possibilidade de desenvolver um trabalho de forma mais “carinhosa”, percebemos que a facilidade de desenvolver os conteúdos, dominar a turma e conseguir o respeito dos alunos são fatores que também as atraem. A professora Rita, por exemplo, teve seu primeiro contato com alunos das séries iniciais, mas a experiência não foi como ela esperava. Por isso, ela pediu ao coordenador da Educação Infantil da SME para trabalhar com alguma turma desse segmento de ensino:

Eu não estudei para dar aula para esses meninos grandes não, eu quero os pequeninhos. Pode me colocar na creche, mas me tira do meio daqueles meninos grandes. Aí foi onde ele arrumou para eu substituir professores na pré-escola e eu estou adorando. Ano passado eu fiquei na sala só substituindo, hoje, eu tenho minha turminha de 4 aninhos, está ótimo (Rita).

As professoras Sueli e Patrícia também relatam a preferência pelas crianças pequenas em relação às crianças maiores:

E o domínio né? Na sala é mais fácil. E os grandes não, os grandes você leva, eles não têm muito interesse, alguns têm interesse outros não (Sueli).

Agora assim, se for menino maior, não tenho interesse, não tenho (Patrícia).

Percebemos na fala dessas professoras que os aspectos mais conflituosos estão pautados na dimensão relacional, pois elas prezam e enfatizam a importância de haver um bom relacionamento com os alunos e de terem o domínio da turma; por isso a opção pela Educação Infantil ao invés das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Outro aspecto que aparece no querer ser professora da Educação Infantil refere-se ao domínio de conteúdos necessários para atuar com este segmento de ensino. Para as professoras que já tiveram a oportunidade de trabalhar tanto na Educação Infantil quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o segmento que atende as crianças pequenas é mais fácil para trabalhar os conteúdos. Uma das professoras relatou o seguinte: “[...] quando eu estava substituindo no Ensino Fundamental eu estudava mais que os alunos” (Antônia).

Essa constatação de que as professoras percebem a Educação Infantil como um segmento que tem conteúdos fáceis gera algumas indagações e preocupações no que se refere à formação inicial e às orientações que recebem das instituições que trabalham. Os conteúdos podem ser vistos como mais “fáceis”, mas a questão não é apenas a



facilidade de ensiná-los, mas também a compreensão e o porquê da escolha e do desenvolvimento de cada atividade.

No relato da professora Tânea, ficou evidenciado que, embora ela saiba os conteúdos que devem ser trabalhados na Educação Infantil, desconhece o momento de aplicá-los, ou seja, falta um “norte”. A professora associa essa dificuldade a sua formação inicial que contemplou mais os conteúdos das séries iniciais do que os conteúdos da Educação Infantil: “[...] quando eu fiz Pedagogia eu fiz para séries iniciais, então a gente sabia o conteúdo e tal. Educação Infantil praticamente lá não teve”.

Para Tânea, neste segmento de ensino:

[...] a professora tem que saber que ela tem que dar, porque Educação Infantil é muita coisa, você tem muito conteúdo e você não sabe a hora de aplicar aquilo. Igual o curso do 1º ao 5º ano, você tem que ensinar multiplicação, divisão, mas você tem um norte. E na Educação Infantil eu não vejo sabe, eu tenho essa insegurança (Tânea).

Nos relatos das professoras foi possível perceber que o “querer ser professora” de Educação Infantil as leva a refletir sobre o próprio processo de desenvolvimento profissional. Ao iniciarem a docência, as professoras percebem a importância desta formação e apontam que não aprendem sequer o básico para que deem conta de realizar sozinhas o seu trabalho; dessa forma, veem uma grande distância entre a teoria e a prática (MARIANO, 2005). Para o referido autor, essas constatações estão relacionadas às intensas aprendizagens e dificuldades que os professores vivenciam nos primeiros anos da carreira.

Ainda segundo Mariano (2005), embora o desenvolvimento profissional seja apontado como um *continuum*, o professor precisa receber uma formação básica para que ele dê conta de realizar seu trabalho nos primeiros anos, pois, mesmo pertencendo a um grupo, o professor iniciante se vê isolado e desamparado para resolver diversas situações do cotidiano, sejam elas relacionais ou de conteúdos.

A distância entre a teoria e a prática, além das poucas discussões sobre a prática docente, está relacionada, também, com as novas formas de conceber e compreender os cursos de formação inicial de professores. As alterações implantadas com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia<sup>44</sup> de 2006 ampliaram o campo de atuação do pedagogo, conforme aponta o artigo 4º, bem como definiu que a docência é a base da atuação deste profissional da Educação.

---

<sup>44</sup> Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006, p. 1).

Antes dessas proposições, a formação nos cursos de Pedagogia era realizada considerando as habilitações como Educação Infantil; séries iniciais do Ensino Fundamental; Administração Escolar, Supervisão Escolar; e outras variações de habilitações, de acordo com as especificidades de cada curso, em cada instituição de Ensino Superior. Dessa forma, o curso possibilitava que os estudantes pudessem enfatizar as discussões tanto teóricas quanto práticas sobre a habilitação que escolhiam.

Segundo Gatti *et al.* (2008), para as coordenadoras do relatório sobre “Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos - publicado pela Fundação Carlos Chagas (FCC)- as mudanças curriculares nos cursos de formação de professores não foram positivas. O relatório apontou que os cursos apresentam diversas formas de organização curricular, evidenciando fragilidade e pouca articulação entre aspectos teóricos e práticos da docência. No que se refere à Educação Infantil, os resultados são ainda mais preocupantes. As grades curriculares contemplam poucas disciplinas relacionadas a esse segmento e não especificam as habilidades e as competências necessárias aos profissionais que atuarão com as crianças de 0 a 6 anos de idade. Dessa forma, os professores que se inserem na carreira, atuando na Educação Infantil, podem sentir que estão despreparados para atuarem nesse segmento, de modo que sentimentos como insegurança, medo e angústia serão comuns. Isso porque constatarão que houve uma lacuna nas grades curriculares do curso de formação inicial no que se refere às disciplinas tanto teóricas como práticas que contemplem esse segmento de ensino.

Retornando ao que se esconde atrás do sonho de ser professora, três aspectos foram observados: a profissão como um sonho de criança, a profissão como segunda opção e a profissão como um desejo despertado por professores que são considerados como “espelho”. Consideramos e destacamos esses aspectos, pois “[...] as experiências

precedentes às escolhas dos alunos não podem ser omitidas, uma vez que estas não são neutras, mas influenciadas por fatores diversos” (SARAIVA; FERENC, 2010, p. 1).

Para algumas professoras a vontade de inserir na carreira docente surgiu quando elas ainda eram crianças, como se fosse um sonho de criança e como se essa fosse a resposta que dariam quando perguntassem: “o que você vai ser quando crescer?” A vontade de ser professora manifestada ainda cedo pode ser observada nos relatos de das professoras Débora e Antônia:

[...] sempre tive esse trem na cabeça de ser professora. (Débora).

Desde criança já sonhava em ser professora (Antônia).

Embora na fala da maioria das professoras houvesse o desejo de ser docente da Educação Infantil, para algumas como Rita, Mônica e Gizele, a vontade de inserir nessa carreira não esteve sempre presente em suas vidas. Ao contrário disso, elas desejavam seguir carreiras bem diferentes. Uma inclusive relatou que:

Nunca ia ser professora. Eu ia ser tudo menos professora. Meu negócio de pequeninha quando os outros ficam assim: o que você vai ser quando crescer? Eu dizia aeromoça ou polícia feminina, mas nem tudo está na condição da gente (Rita).

Além do desejo de ser aeromoça ou polícia feminina, outras duas relataram que:

O meu sonho era fazer nutrição, eu escolhi a profissão da área da educação não foi por amor não (Mônica).

No início eu não queria ser professora, pensava em ser nutricionista ou fazer Direito (Gizele).

Diante desses relatos, percebemos que o magistério se apresenta para algumas professoras como uma opção secundária, uma segunda alternativa quando as primeiras opções não são realizadas.

Essa constatação nos remete à falta de atratividade pela docência, que, segundo Gatti *et al.* (2009, p.11), está relacionada com

[...] a massificação do ensino, a feminização no magistério, as transformações sociais, as condições de trabalho, o baixo salário, a formação docente, as políticas de formação, a precarização e a flexibilização do trabalho docente, a violência nas escolas, a emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais.

Percebemos nos relatos das entrevistadas que a falta de atratividade relaciona-se com critérios de ordem política, econômica, estrutural e social, que somados, apontam

para o aumento das exigências da profissão, marcada pela complexidade, mal estar docente, desprestígio social entre outros.

Segundo Esteve (1995, p.105), há poucos anos os professores gozavam de prestígio social e cultural e eram amplamente apreciados pelo seu saber e vocação, “[...] o professor de ensino primário era uma figura social relevante, sobretudo no meio rural. E os professores do ensino secundário eram amiúde, figuras literárias e científicas pelas quais se pautava a vida cultural de muitas cidades”. Porém, nos tempos atuais, poucas pessoas têm reconhecido esse “status” social por meio dessas características relacionadas ao comportamento do professor diante do saber, prevalecendo mais o critério econômico que relaciona a desvalorização salarial com desvalorização profissional.

Notamos que muitos professores ingressam no magistério “de supetão”, como apontou a professora Sueli em seu relato, visto que percebem uma maior facilidade tanto para ingressar no curso de nível superior quanto para ingressar na carreira docente. Segundo Kuenzer (1999, p.182), a concepção atual de professor vem apontando que “[...] qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas”. No caso de Sueli, ela não precisou sequer demonstrar que “[...] dominava meia dúzia de técnicas pedagógicas”, simplesmente bastou haver interesse e se inscrever em um curso de formação de professores e se tornar professora. Ou melhor, para assumir uma turma, pois acreditamos que ser ou se tornar professora é muito mais do que estar numa sala de aula; mas não aprofundaremos essa discussão neste trabalho.

Mesmo considerando essa baixa atratividade para a carreira docente, ainda assim é possível identificar aspectos motivadores para assumir o magistério. De acordo com Valle (2006), além da facilidade de ingresso na carreira relacionada com as baixas exigências de formação, como apontou a professora Sueli, há também o fato dessa profissão ser considerada adequada para as mulheres, devido à flexibilidade de horários, à liberdade para atuarem na sala de aula, à estabilidade, às perspectivas que proporcionam e ao prestígio em relação às ocupações manuais. A autora também destaca que a questão do gênero é um fator que interfere na motivação pela escolha profissional devido à grande maioria dos docentes serem do sexo feminino. Ressalta, ainda, que muitos professores se veem como agentes de transformação social, relacionando a docência com o dever comunitário e o valor social.

Por último, temos as professoras que relataram que a vontade de seguir essa profissão foi despertada pelo contado que tiveram com professores marcantes que as incentivaram e até hoje são “espelhos” para elas. Na análise dos depoimentos dessas

professoras percebemos que os caminhos que as levaram à docência são marcados por recordações de professores que desempenhavam bem a profissão e se destacavam, mas também pela memória afetiva.

Muitas coisas que aconteciam de extraordinário na escola me encantavam, eu ficava com aquilo na cabeça e pensava assim: um dia quero ser professora, quero encantar meus alunos (Marta).

Eu me espelho muito nessa professora que era uma professora muito carinhosa que abraçava, que beijava, chamava de meus amores, dava atenção, sabia ouvir (Gisele).

Até hoje eu lembro, “ah, a professora Fernanda fazia assim”. Até hoje eu tenho ela como espelho e lembro os momentos que eu vivenciei lá com ela (Luciana).

Os relatos das professoras Marta, Gisele e Luciana demonstram que os professores considerados bons e marcantes influenciam na escolha profissional dos alunos. Estes, por sua vez, ao se tornarem professores, recordam desses bons professores e procuram seguir seus exemplos. Observamos que nesses relatos há um destaque às atitudes afetuosas que são admiradas no trato carinhoso com os alunos. Mas, junto com essa valorização da afetividade, notamos a preocupação em se espelhar em professores que eram reconhecidos como bons, que sabiam encantar sim, mas faziam isso priorizando o ensinar.

Esses relatos nos remetem ao trabalho desenvolvido por Falcão (2005) intitulado “My teacher... he is a mirror for me” (Meu professor... ele é um espelho para mim). O referido autor, ao investigar o processo de construção da identidade profissional de um aluno tornando-se professor, observou que esse aluno expressava o desejo de seguir o seu modelo tanto nos aspectos profissionais quanto pessoais. A admiração do aluno pelo docente e o desejo de seguir seu exemplo foram evidenciados ao longo do trabalho pelo uso de palavras como “espelho” e “igual”, sinalizando que, muitos alunos, ao se tornarem ou quando desejam ser professores, apresentam alguns modelos de professores para serem seguidos.

Esses três aspectos que motivaram e/ou direcionaram os sujeitos da pesquisa a optarem pela docência: a profissão como um sonho de criança, a profissão como segunda opção e a profissão como um desejo despertado por professores considerados como “espelho”, nos remetem também a Gatti *et al.* (2009, p.11), ao ressaltar que

[...] é importante que as discussões sobre a atratividade da carreira docente considerem as fortes contradições evidenciadas pelas pesquisas relativas ao "estar professor", que oscilam entre satisfações e frustrações, entre opção e necessidade. Não obstante o fato de que os que estão nessa carreira tenham justificativas para tanto, quer de natureza pessoal (amor a esse trabalho, às

crianças, horário conveniente), quer social (contribuir para o avanço social das comunidades), atualmente se observa que a procura pela docência vem tendencialmente diminuindo.

Ainda segundo Gatti *et al.* (2009), o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico<sup>45</sup> (OCDE) apontou que os elementos-chave para um possível aumento da atratividade da carreira docente estão relacionados com a melhoria das condições de trabalho, a satisfação profissional, bem como os salários e as oportunidades de emprego. No entanto, esse relatório concluiu que será necessário um prazo de pelo menos 20 (vinte) anos para que haja alguma mudança nos salários dos professores.

As considerações apresentadas pelas docentes sobre o sonho de ser professora e a identificação com crianças pequenas, somadas ao seu perfil socioeconômico e cultural, revelam que por trás dessa opção há diversos motivos para compreendermos a escolha e até mesmo a falta de opção, mas uma alternativa para ingressar em curso de nível superior e também no mercado de trabalho.

As participantes da pesquisa são, majoritariamente, da classe média baixa, frequentaram escola pública, cursaram ou cursam faculdade privada. Além disso, são do sexo feminino e possuem a especialização (*lato sensu*) como o nível mais alto de instrução. Destacamos, também, a facilidade de ingresso e de permanência no nível superior, já que a maioria cursou a graduação em faculdade privada e relatou que o processo seletivo não foi tão concorrido e o desenvolvimento do curso não foi difícil, pois a maioria desses cursos é noturno e alguns deles funcionam à distância, com encontros presenciais quinzenais ou mensais. Um outro fator está relacionado às poucas opções de cursos superiores nessas faculdades privadas e ao inexpressivo relacionamento com as oportunidades de emprego nesses municípios.

Para as professoras, esses fatores foram decisivos no momento de fazerem as escolhas pelo curso superior, pois elas reconheciam a dificuldade de ingressar em cursos de universidades públicas, seja pela falta de preparação para concorrer no processo seletivo(vestibular), seja por estarem retornando aos estudos com idade avançada ou, ainda, por serem casadas e terem filhos e não poderem se dedicar tanto ao curso.

Outro aspecto está relacionado à facilidade de ingressar no mercado de trabalho. Nos municípios das professoras participantes percebemos que todas conseguiram

---

<sup>45</sup> A OCDE é uma organização internacional de 34 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais. O Brasil não é membro dessa organização, porém a OCDE vem intensificando a produção de estudos a respeito do Brasil desde 1999, além de ter criado um espaço específico em seu site oficial para divulgar relatórios, notícias e estatísticas sobre o país.

emprego após concluírem a formação inicial e até mesmo quando ainda estavam cursando-a, evidenciando que essa profissão é uma opção de emprego mais fácil e que exige pouca qualificação.

Diante dessas constatações, notamos que as motivações pessoais estão intimamente relacionadas com fatores socioeconômicos e culturais e estes nos ajudam a compreender outros elementos que também se escondem atrás desse sonho de ser professora.

#### **4.2. As experiências com a sala de aula e os estágios: facilitadores no início da carreira docente**

A literatura vem apontando que os professores iniciantes se sentem inseguros, angustiados e ansiosos diante da situação nova que vivenciam nos primeiros anos da carreira. Acreditamos, assim como Garcia (1999), que os programas de inserção à docência – já citados neste trabalho – poderão amenizar esses sentimentos e contribuir para que esses professores não se sintam “perdidos”, sem saber o que fazer quando assumem uma sala de aula; no entanto, esses programas de inserção à docência ainda são pontuais no Brasil (GATTI *et al.*, 2011).

Diante da realidade apontada por Gatti *et al.* (2011), no que se refere à falta de programas de inserção à docência, percebemos, conforme os dados da nossa pesquisa, que os professores apontam e identificam as experiências com a sala de aula vivenciadas antes de iniciar a graduação – e mesmo durante – e os estágios, como uma alternativa, como momentos que contribuem e facilitam o início da docência. Os relatos das professoras indicam que esses momentos vivenciados antes de ingressar na carreira contribuiriam para que elas se sentissem mais seguras diante das atividades docentes, tanto no que se refere ao planejamento e à execução das aulas, quanto para resolver questões relacionadas às relações interpessoais. Para Tardif (2002) esses saberes construídos a partir de uma base de conhecimentos somados aos saberes e valores adquiridos no pré-serviço compõem um saber plural que se faz necessário na prática docente.

Nos relatos das professoras que tiveram experiências anteriores à carreira, evidenciou-se que no desenvolvimento da sua prática elas recordavam como as professoras organizavam suas atividades, como elas agiam diante do inusitado e procuravam seguir seu exemplo, pois acreditavam que elas eram “modelos” a serem seguidos. Para Tatiana, os seus conhecimentos práticos foram aprendidos vendo uma

professora ensinar, pois durante três anos ela ajudou a mesma professora como amiga da escola: “[...] eu até aplico, porque ela dava aula pro 2º período e eu também dou aula pro 2º período. Muita coisa assim eu me lembro dela e eu aplico na sala de aula com meus meninos.” Para Mariano (2005) é comum os professores buscarem nos professores mais antigos a referência de um trabalho bem sucedido, referenciando-os como “mestre-modelo”.

Nos relatos das professoras Gisele e Rita, que também tiveram experiência docente antes, notamos que a inserção não foi tão complexa quanto para as outras que nada conheciam do contexto da sala de aula. Elas reconheceram que esse contato junto com uma professora experiente foi algo positivo e ajudou tanto em relação ao cumprimento de aspectos burocráticos (como preenchimento de diários) quanto para que elas não tivessem “medo” e também para que elas tivessem noção do que deveria ser feito:

Porque eu comecei a trabalhar com quinze anos em uma creche. A gente lida com as dificuldades do dia a dia da criança. A gente observa aquilo e vai amadurecendo para ver como lidar com aquelas situações. Então, antes do primeiro impacto na Educação Infantil, eu já tive experiências vivenciadas com crianças até menores. Então, acho que foi uma experiência muito boa pra mim (Gisele).

Isso eu fui vendo quando substitui outra professora aqui, porque eu fiquei uma semana com ela na sala antes dela sair. Depois fiquei um mês na sala dela, então, o que deu pra mim sugar eu ia perguntando, interrompia, perguntava e anotava. Foi ótimo! Eu aproveitei bastante, porque eu não tinha contato com Educação Infantil, era completamente diferente de onde eu dava aula, mudou da água pro vinho mesmo, muito diferente (Rita).

Esta experiência pregressa é também localizada pelos professores nas atividades de estágio curricular que vivenciaram durante o processo de formação inicial. Elas relataram que nos estágios foi possível aprender sobre a prática e o cotidiano da sala de aula. Para Tânea “[...] o que você vê em sala de aula não é a prática, nunca é, porque quando eu fiz faculdade era muito mar de rosas, a prática é totalmente diferente e quando eu fui fazer estágio eu realmente vi como é a prática”.

Para a professora Gisele, os estágios, além de promoverem o contato com uma sala de aula real e proporcionarem aprendizagens sobre a prática da profissão, foram também importantes para que ela se identificasse com um determinado segmento de ensino: “[...] foi após esse estágio que eu realmente vi que estava apta a ser profissional da Educação Infantil. Foi durante meus estágios que eu consegui distinguir, aí falei assim: eu quero Educação Infantil”. Analisando seu depoimento, observamos ainda o seu medo de ser julgada pela falta de experiência no primeiro ano da docência; no



entanto, ela considerava os seus estágios como experiências e essa convicção a ajudou a se sentir mais segura, caso fosse questionada por algum pai ou responsável por seus alunos.

Enquanto para a professora Gisele o aprendizado da prática aconteceu apenas durante os estágios, para a professora Tatiana os relatos de experiência de um professor em sua faculdade também foram considerados por ela como ensinamentos práticos. Segundo Tatiana, esse professor “[...] contava os casos dele, o que acontecia na escola, ele vinha contava, falava a decisão que ele tinha tomado. Aí assim, quando chegava a acontecer com a gente, a gente acaba lembrando”.

Na busca por conhecimentos práticos que favoreçam a docência, as professoras relataram que o papel da atividade de observação realizada no estágio contribuiu para que elas fossem se apropriando dos saberes profissionais pelas diversas experiências vivenciadas. A professora Marta relata que quando foi estagiária viu a professora regente da turma vivenciando uma situação conflituosa relacionada à sexualidade infantil<sup>46</sup> e, naquele momento, pensou que não saberia como agir, mas a atitude da docente foi marcante “[...] e eu aprendi que a gente não pode fazer uma tempestade em copo d’água, eu fiquei assustada, mas graças a Deus eu não tive esse problema ainda não”.

Já para Sueli, a falta de experiência anterior e de algum contato com a escola ou com crianças pequenas foi a razão pela qual ela se sentiu “[...] totalmente perdida, porque eu nunca tinha entrado numa sala de aula, nem para observar nem nada, nem curiosidade nem nada. Então eu fiquei totalmente perdida”. Segundo Sueli, em seu município admitia-se que as professoras em formação assumissem a sala de aula. Como ela estava precisando de um emprego, matriculou-se em um curso de graduação para garanti-lo. Outra observação interessante é que o seu primeiro contato com a sala de aula ocorreu antes mesmo de ela realizar algum estágio do curso, pois, quando assumiu a sala de aula, estava no início do curso e

[...] estágio está sendo mais agora no finalzinho. Eu vou formar ano que vem. Então, está sendo mais agora. Que nem esse mês mesmo eu estou fazendo estágio com a Educação Infantil, só que como eu estou dando aula, eu estou

---

46 As situações relacionadas com a sexualidade ainda é um tabu em nossa sociedade, algumas pessoas acreditam que proporcionar mais informações às crianças irá incitá-las a prática sexual, por isso diante de situações em que percebem que as crianças estão manifestando curiosidade sobre o assunto, preferem proibir e não tratam a situação com naturalidade. É preciso deixar claro que a sexualidade está relacionada ao corpo, aos órgãos sexuais, ao prazer, a forma de estar próximo das pessoas, de falar e até de se divertir. A sexualidade está presente ao longo de toda nossa vida e é um aspecto importante na formação da nossa identidade além de afetar profundamente o autoconceito e os relacionamentos. No entanto, na escola nem sempre os educadores estão realmente preparados e o assunto é desprezado ou tratado muito formalmente, não satisfazendo a curiosidade dos alunos.

fazendo na minha sala sabe? De observação. Então, agora que eu estou tendo oportunidade de observar, mas mesmo assim eu já estou na prática.

O depoimento de Sueli revela uma situação singular e nos faz questionar: como uma estudante estagiária pode observar a própria experiência? Qual é a orientação que ela recebe da sua faculdade sobre a realização do estágio? Será que observar a própria experiência contribui para uma formação prática significativa?

Para Gatti (2009, p.96) os estágios nos cursos de licenciatura têm apresentado problemas críticos, pois, na maioria deles, tanto a sua programação quanto o seu controle têm sido precários sendo permitido muitas vezes “[...] uma simples observação de aula”. E ainda existem outros entraves como: muitas escolas não têm disponibilidade para aceitarem os estagiários e, quando aceitam, nem sempre permitem que eles se envolvam nas atividades de ensino; falta uma articulação entre os cursos de licenciatura e as redes de ensino para criarem projetos institucionais de estágio; na maioria das escolas não há acompanhamento das atividades de estágio por um supervisor e, como muitos alunos trabalham o dia todo e optam pelos cursos no turno da noite, falta tempo para cumprirem as horas exigidas pelo estágio (GATTI, 2009, p. 96). Já para Pimenta (2010), o estágio precisa acompanhar essa nova realidade, esse novo perfil de professores que está surgindo e, para isso, sugere uma proposta de estágio que possa atendê-los. Para a autora, tem sido cada vez mais frequente o retorno de professores experientes às salas de aula na universidade e o início do exercício do magistério antes do término da licenciatura, pois muitos professores estão encontrando a possibilidade de complementar a formação acadêmica exigida pela legislação.

Diante das exigências da legislação e considerando que muitos estudantes dos cursos de licenciatura já são professores e trabalham em dois – e às vezes até três – expedientes e que alguns já estão, inclusive, perto da aposentadoria, Pimenta (2010) propõe que o estágio, nesses casos, seja visto como uma “[...] possibilidade de ressignificação da identidade e numa proposta de formação contínua” (p. 126).

Dessa forma, a referida autora sinaliza que os professores-alunos<sup>47</sup>

[...] investiguem a própria atividade pedagógica, e com isso, transformem seu saber fazer docente numa contínua construção e reconstrução de suas identidades a partir da significação social da profissão, bem como pelo significado que cada professor confere a docência em seu cotidiano e nas relações com seus pares em escolas, associações, sindicatos e outros agrupamentos (PIMENTA, 2010, p. 140).

---

<sup>47</sup> Professores que já exercem o magistério, mas que estão cursando a graduação.

Ainda segundo Pimenta (2010), o estágio para quem já está exercendo o magistério deve considerar as experiências vivenciadas pelo professor e prezar pela ressignificação dos saberes da prática docente, criando possibilidades para que as propostas pedagógicas e as teorias sejam “tiradas do papel”. E, ainda, que seja um “[...] espaço de diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação, de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos” (PIMENTA, 2010, p.129).

Para a referida autora, a finalidade do estágio é proporcionar a aproximação do aluno com a realidade que ele atuará, já que se trata de um “retrato vivo” da prática docente. Além disso, a autora aponta que o estágio deve ser visto como um espaço privilegiado de questionamento e investigação, bem como um momento de interação e ação entre a universidade e a escola. No entanto, sabemos que, assim como Sueli, outros professores também vivenciaram e vivenciam a situação de realizarem o estágio mesmo já exercendo o magistério e por isso optam por realizarem em sua sala de aula.

Vale ressaltar ainda que existem os modelos de formação de grande parte dos cursos superiores que oferecem o estágio, ou seja, promovem a inserção na escola no final dos cursos. Esses modelos têm levado os estudantes a verem os estágios curriculares de forma desarticulada da teoria, sendo interpretado como uma atividade independente, como um momento de aplicar os conteúdos adquiridos ao longo do curso nas últimas etapas para um cumprimento obrigatório e burocrático de sua formação inicial. Assim, os estágios não têm sido considerados, para muitos estudantes, professores e pesquisadores, como um momento e um espaço de reflexão, investigação e pesquisa.

Os depoimentos das professoras mostram que as experiências vivenciadas na sala de aula, seja como estagiárias ou voluntárias, são momentos que facilitam o início do desenvolvimento profissional e ajudam a amenizar os sentimentos negativos expressados pela maioria dos professores iniciantes. Evidenciam, também, a necessidade de se pensar em mais momentos práticos, de possibilitar que os professores, antes de assumirem a sala de aula sozinhos, tenham contato com professores experientes e possam observá-los. Reforçamos, aqui, a proposta de Garcia (1999), de que os programas de inserção à docência sejam implementados, assim como já acontece em alguns países da Europa.

### 4.3 O processo de socialização entre pares: aprendendo sobre a docência

Recorrendo aos dados da nossa pesquisa, notamos que a socialização dos professores iniciantes ocorria principalmente por interesse deles em momentos que sentiam necessidade de orientação para elaborar o planejamento, elaborar e desenvolver atividades em sala de aula, conseguir algum material, resolver problemas com os alunos e também quando buscavam apoio e segurança.

Devido a sentimentos comuns nessa fase do desenvolvimento profissional, como insegurança, medo, angústia e a falta de um direcionamento curricular para esse segmento, a maioria dos sujeitos da pesquisa tinham como prática constante recorrer aos professores mais experientes da escola, diretores e supervisores. E, em alguns momentos, recorriam também aos docentes fora da escola, como professores aposentados ou que trabalhavam em outras escolas.

O início da docência para as professoras participantes da pesquisa foi um momento de intensa aprendizagem e ocorreu principalmente por meio da socialização com seus pares, uma vez que

No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes com as quais não aprendeu a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação para lidar com elas (MIZUKAMI *et al.*, 2002, p. 14).

Por meio dos relatos das professoras identificamos que não havia por parte dos diretores e/ou supervisores um processo de socialização diferenciados para acolher e orientar os novatos. Ou seja, as orientações eram as mesmas, tanto para os iniciantes quanto para os professores que estavam na escola há mais tempo. Entretanto, as professoras relataram que os supervisores e diretores sempre atendiam os iniciantes e não deixavam de auxiliá-los, desde que estes as procurassem.

Segundo Débora, “[...] ela [supervisora] não era de trazer as coisas e ser oferecida não, quando a gente precisava, ela mesmo falava: se precisar você me pede, aí quando a gente pedia ela sempre trazia.” Para Mônica, essa situação também era comum, ou seja, dependia dela se o supervisor daria ou não alguma orientação: “[...] se eu tiver dúvida pra montar o meu planejamento eu posso ir nele [supervisor], vai depender de mim.”

No relato das professoras Débora e Mônica, observamos que as orientações do supervisor e/ou diretor são mais gerais e acontecem em reuniões pedagógicas agendadas

na escola com todos os professores, de modo que não há um atendimento individualizado para discutirem sobre a elaboração do planejamento ou para esclarecer as dúvidas. No entanto, eles atendem as professoras individualmente quando são solicitados.

Recorrendo a Perrenoud (1993) no intuito de entender a funcionalidade de reuniões coletivas e analisando as falas das professoras, acreditamos que a dinâmica das reuniões em equipe não vão ao encontro da realidade. Para isso é necessário haver, além das reuniões coletivas, momentos individuais entre os professores e gestores e, principalmente, entre os professores e coordenadores pedagógicos. Nas reuniões individuais os professores podem tratar das particularidades da sua turma, discutir sobre as possibilidades de desenvolvimento do seu planejamento, bem como relatar seus desafios e dificuldades pessoais e receber orientações para superá-los.

A professora Luciana relatou que recorre à supervisora principalmente quando ela tem dúvida sobre a parte pedagógica do seu trabalho. Nesses momentos, diante da dificuldade com o currículo desse segmento e a dúvida – se estava contemplando todos os conteúdos necessários para a faixa etária que trabalhava – ela pedia uma orientação, como vemos no seu relato:

[...] agora eu estou mexendo com projeto de investigação científica. Primeira vez que eu mexo com esse projeto. Aí toda hora eu tenho dúvida como que eu dou sequência eu recorro a ela (supervisora), também porque eu tenho que trabalhar dentro das capacidades né? Aí às vezes eu acho que os meninos não estão acompanhando, aí eu pergunto como que eu posso ajudar mais a turma, para atingir aquela capacidade (Luciana).

Foi relatado pelas professoras participantes que, na maioria das escolas onde elas trabalhavam, não havia um diretor e/ou supervisor para fazer um atendimento prioritário. Os diretores e supervisores atendiam várias escolas ao mesmo tempo e tinham dias agendados para fazerem reuniões com todos os professores. Vemos isso no depoimento de Antônia:

A supervisora vinha mais ou menos. Assim, cada dia ela tava em uma escola. Ela não estava lá todos os dias. Ficava mais na secretária também. Ela era de todo o município. Ela passava para gente as coisas que aconteciam nos momentos da escola, igual provas, as festinhas, as coisas tudo ela passava para gente como ia ser realizado (Antônia).

Diante disso, quando as professoras precisavam recorrer aos diretores ou supervisores fora de datas agendadas, ligavam para que eles pudessem ir até a escola ou para que elas pudessem ir até a SME e, dependendo da situação, o problema ou a dúvida era resolvido por telefone mesmo. Segundo Antônia, “[...] qualquer dúvida que eu tenho é só ligar pra ele (supervisor), se ele não puder ir até a mim ele fala se tem como eu ir,

aí eu vou lá nele”. A professora Eliana também relatou que às vezes não dá para esperar o dia que a supervisora agendou para ir à escola, por isso recorre a ligações telefônicas “[...] têm casos que dependendo a gente liga para ela, qualquer dúvida você liga, aí ela te retorna.” E com os diretores essa prática também é comum, segundo Antônia “[...] às vezes a gente liga para saber se ela (diretora) esta lá e se pode atender. Se for uma conversa particular a gente liga pra marcar um horário”.

Na escola em que a professora Tânea trabalhava havia uma supervisora que atendia exclusivamente a sua instituição. Seu local de trabalho era a própria escola e não na SME. No entanto, Tânea relatou que mesmo tendo essa exclusividade não havia momentos para discutir com a supervisora sobre seu o planejamento ou outras atividades, “[...] a pedagoga gosta de ver as folhas mimeografadas, ela tem que dar um visto no planejamento, só que xerox ela não olha. São umas coisas, umas discrepâncias assim.” No entanto, ela reconhece que a supervisora desempenha muitas funções além das de supervisora e “[...] tem muita gente na escola, às vezes falta tempo para ela sentar com a gente, não posso culpar ela não”.

Para Rita, a socialização ocorria também em momentos que ela se sentia insegura, “perdida”, sem saber o que fazer diante de problemas que envolviam os alunos. Nestas situações ela recorria principalmente à diretora, por ver nela a autoridade máxima da escola. No entanto, a diretora a aconselhou que procurasse resolver sozinha os problemas com seus alunos, porque assim ela estaria conquistando o respeito deles. Para Rita, isso foi um acontecimento muito marcante, pois ela acreditava que poderia continuar pedindo apoio sempre em todas as situações. No entanto, para Rita, essa atitude da diretora a deixou ainda mais insegura: “[...] como é que eu vou me virar? Tem que ter alguém- uma outra pessoa - para me falar se eu posso fazer isso ou se eu não posso. Pegar o menino e jogar pra fora de sala é fácil, mas todo dia eu ia fazer isso?”

Esses relatos evidenciam o que a literatura vem apontando, ou seja, o professor iniciante se sente inseguro e dependente de alguém para orientá-lo, pois o trabalho do professor na sala de aula é solitário e, ao mesmo tempo, inusitado. Exige que o professor tenha determinadas habilidades e saberes para enfrentar desafios imprevisíveis, bem como espera que ele tenha atitudes rápidas e reações imediatas para resolver um grande número de pequenos problemas do seu dia a dia (PERRENOUD, 1993).

Outra forma de socialização estava relacionada com as trocas que ocorriam entre os professores que não trabalhavam na escola. As professoras Sueli e Tânea relataram

que recorriam às professoras que já tiveram alguma experiência com a Educação Infantil. Com elas era possível tirar dúvidas, conversar sobre a rotina da sala de aula, pegar materiais emprestados e se orientar sobre o que deveriam fazer. A escolha por essas docentes que não estão na mesma escola está relacionada também com a admiração e o reconhecimento que as professoras têm por elas. Sueli disse que recorria a uma professora já aposentada, mas que durante muito tempo trabalhou com a Educação Infantil e desenvolveu um trabalho que ficou reconhecido em seu município. A professora Tânea também recorria a uma professora que já havia trabalhado com a Educação Infantil e, nessa troca, ela conseguia sugestões de atividades, orientações e também troca de experiências que ajudavam a amenizar o seu sentimento de angústia diante dos desafios da docência.

Outra forma de socialização estava relacionada com a colaboração e as trocas entre os professores mais experientes da escola. Com esses professores a socialização era favorecida pelos encontros diários na escola. Por se mostrarem mais disponíveis e por estarem desempenhando a mesma função, não havia o receio de serem avaliados, eles viam esses professores como companheiros, ou seja, pessoas que podiam contar sempre.

Para Marta e Rita, a socialização ocorria ainda melhor quando havia empatia entre as professoras, pois facilitava a troca e o trabalho se desenvolvia melhor. Segundo Rita, no período da tarde havia duas turmas de 1º período e ela procurava planejar suas atividades junto com a professora da outra turma: “[...] igual hoje que é dia do meio ambiente, a gente já preparou tudo junto de acordo, para fazer direitinho, aí aproveitamos os tópicos de tudo e nosso trabalho vai seguindo.” Rita diz ainda que: “[...] no princípio eu era muito insegura eu não fazia nada sem perguntar a outra professora.” Marta reforça que a identificação entre as professoras facilita o trabalho, assim, é possível trabalhar junto, pois “[...] parece até que o que ela pensa eu penso sobre os alunos, houve essa conexão entre nós duas, então a gente trabalha junto, forma uma equipe mesmo”.

Os dados da nossa pesquisa mostraram que a socialização entre os professores experientes da escola é a que mais satisfazia as professoras iniciantes. Isso porque se encontravam diariamente e podiam recorrer a elas durante a realização de uma atividade caso tivessem dúvida, sem ter que marcar horário e encontrar fora da escola. Havia uma grande troca de materiais, assim como mais compreensão sobre o que estavam precisando e até mesmo o que estavam sentindo. Segundo a professora Cássia:

[...] ficava com um pouco de receio de perguntar para as minhas colegas e elas acharem, tipo assim “não sabe nada”, aí eu ficava com um pouco de receio, mas depois acostumei com elas e vi que elas tinham facilidade de passar o que sabiam e gostavam de fazer isso também: de estar ensinando o que elas já sabiam. Aí eu comecei a pegar mais costume com elas e elas começaram a me ensinar o que eu precisava dentro da sala, de um cartaz, dava dicas. Aí eu fui perdendo o medo assim, o receio e fui começando a perguntar um monte de coisas pra elas, aí ficou mais fácil de trabalhar.

Além disso, os professores experientes da escola apoiavam também as iniciantes em situações de dificuldades com equipamentos, como relata Rita: “[...] eu não sabia nem colocar folha no mimeografo, ela teve a maior paciência e me explicou dando várias dicas”, com atividades artísticas, como relata Luciana: “[...] na hora de fazer um painel, na hora de confeccionar alguma coisa para o mural da sala, na hora de fazer um envelope para entregar as atividades para os pais, é sempre ela que me ajuda”.

Discutindo essa questão, Hargreaves (1998) explica que a colaboração e a colegialidade são estratégias frutuosas de fomento do desenvolvimento profissional dos professores, pois permite que estes aprendam uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências. Além disso, a confiança decorrente da partilha e do apoio colegial conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenho dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais.

Para Hargreaves (1998) as discussões sobre a colaboração e a colegialidade se apoiam numa perspectiva cultural onde se evidenciam aquilo que é possuído e partilhado em comum nas relações humanas: os valores, os hábitos, as normas e as crenças, isto é, o conteúdo partilhado das culturas dos professores.

Para o referido autor, a socialização entre os professores pode assumir diferentes formas e apresentar diversas relações, tendendo a ser: *espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis*. São consideradas *espontâneas* quando a iniciativa parte dos próprios professores e são sustentadas por eles, podendo ou não ser apoiadas pela administração escolar. Assumem uma forma *voluntária* quando os professores percebem o valor advindo de suas experiências, inclinação ou persuasão não coercitiva, favorecendo assim para a percepção de que trabalhar em conjunto é agradável e também produtivo. Tendem a ser *orientadas para o desenvolvimento* quando os professores trabalham em conjunto principalmente para desenvolver iniciativas próprias ou para atender a requerimentos de iniciativas externas, nos quais estão empenhados.

Nesta relação, é frequente os professores estabelecerem as tarefas e finalidades do seu trabalho em conjunto ao invés de se reunirem para desenvolver os propósitos e



os interesses dos outros. Já a socialização que tende a ser *difundida no tempo e espaço*, o trabalho é em grande parte desenvolvido em conjunto e tende a ser em encontros informais, discretos, breves, porém frequentes. Esses encontros não são regulados, mas fazem parte do modo como o trabalho do professor é desenvolvido na escola e podem assumir e se expressar de formas variadas, seja por meio de palavras, olhares, elogios, agradecimentos, sugestões de novas ideias, discussões informais sobre o trabalho, partilha de problemas e até mesmo encontros coletivos com os pais. São consideradas relações imprevisíveis quando os professores exercem discricção e controle sobre o que desenvolvem, mas há incerteza e imprevisibilidade quanto aos resultados.

Os depoimentos das professoras mostram que é por meio dessa rede de relações no cotidiano onde a socialização ocorre com diversos sujeitos da escola e fora dela, que os professores aprendem sobre a docência.

#### **4.4. O ser professora iniciante na Educação Infantil: alguns desafios**

Na análise dos depoimentos das professoras participantes da pesquisa, como já foi mencionado, percebemos que os desafios da docência geram sentimentos contraditórios, ora satisfação, realização e alegria, ora incertezas, medo e tristeza, que são revelados de diferentes formas e em diferentes situações no início do desenvolvimento profissional. Neste subcapítulo, apresentamos e discutimos alguns desafios que se destacaram nos dados da pesquisa das professoras iniciantes da Educação Infantil da Região dos Inconfidentes.

Partimos das definições sobre o que significou o início da carreira na Educação Infantil de algumas professoras para compreendermos o que essa fase da docência representou para elas e assim verificarmos quais sentimentos são mais expressados nos primeiros anos da carreira.

Para Tatiana, o início da docência é um momento de muita felicidade, principalmente por estar sozinha numa sala de aula, pois isso era algo que ela achava que nunca fosse acontecer, mas junto com esse sentimento de felicidade há a manifestação da insegurança e também a sensação de estar “perdida”. Para Débora esse momento é definido como “um susto” e provoca a sensação de estar “em outro mundo”, pois, como não tinha experiência ao iniciar a docência, sentiu medo e muita dificuldade. Para Graça, é um momento de muita responsabilidade, pois ensinar é muito difícil, exige que o professor se desdobre e “[...] corra para atender as individualidades do modo de aprender dos alunos.” Para Patrícia, representa um momento de felicidade, mas

também de cansaço. Para Mônica, representa “a maior felicidade do mundo” e a faz sentir uma pessoa importante, pois vê nessa profissão a “[...] a oportunidade de mudar a vida dessas crianças que estão aqui”. A definição de Cássia é que o início da docência é “bem emocionante” e gera também certa insegurança e um sentimento estranho. Ela relata que fica se lembrando dos momentos que era estudante e fica tentando imaginar o que está passando na cabecinha dos alunos na tentativa de descobrir o que os agrada e o que chama a atenção. Para Rita, representa um momento de medo e de preocupação relacionado principalmente à obediência ou não dos alunos, mas quando ela percebe que há essa obediência ela define esse momento como algo tranquilo. Para Gisele, representa muita novidade, surpresa e também a realização de um sonho, porque durante toda a graduação ela criou a expectativa de um dia estar numa sala de aula, mas junto com esses sentimentos há também preocupação e ansiedade. Já para Antônia representa um misto de sentimentos como “[...] ansiedade, insegurança, mas também tranquilidade e confiança que tudo vai dar certo”.

Percebemos que esses sentimentos são expressos pela maioria dos professores que estão iniciando a carreira, seja na Educação Infantil ou em outro segmento de ensino. Tais sentimentos refletem os aspectos presentes na fase da “sobrevivência” e da “descoberta”, manifestados por meio de sentimentos diversos. Trata-se de “sobrevivência” quando elas se deparam com a realidade da profissão e têm que enfrentar as dificuldades para se manterem nela, tomando decisões rápidas, improvisando, sofrendo a pressão e a incompreensão dos pais, exercendo múltiplas funções, buscando ajuda dentro e fora da escola para enfrentar os desafios de ser uma professora iniciante. Para Silva (1997), esse desafiante início ocorre porque o sujeito deixa subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caí uma responsabilidade profissional cada vez maior para qual percebe não estar preparado. Além disso, trata-se de um momento de “descoberta”, quando elas demonstram estar realizadas ao assumirem-se na profissão, responsabilizarem-se por uma turma, sentirem-se felizes e importantes por terem conseguido realizar o sonho de se tornar professora e se empolgarem com as novidades. Para Lichtenecker (2010), o aspecto da “descoberta” traduzido por meio do entusiasmo inicial e da exaltação, por estar, finalmente, em situação de responsabilidade contribui para que as dificuldades encontradas na etapa da sobrevivência sejam superadas.

Para Oliveira-Formosinho (2002, p.48), a docência na Educação Infantil apresenta aspectos semelhantes e também diferenciados da docência dos demais níveis de ensino. A autora aponta algumas particularidades da docência na Educação Infantil,

que ocorrem em função de: características das crianças pequenas ou da “globalidade, vulnerabilidade e dependência da família”, que exige que o professor considere todos os seus aspectos: social, afetivo, cognitivo e biológico, exigindo que ele dê conta de uma multiplicidade de funções, tais como: *Amplitude e diversidade de seu papel*, que engloba o educar e o cuidar, responsabilizando-se pela criança de forma integral, pelas suas necessidades e sua educação, reforçando que há na Educação Infantil uma forte ligação entre a educação e os cuidados. *Necessidade de estabelecer uma rede de interação* com as crianças e os diferentes profissionais das instituições (psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde, etc.) e com as famílias. E a *integração e interação entre os conhecimentos e as experiências, entre os saberes e os afetos*, como elementos centrais da docência na Educação Infantil.

Vimos, no depoimento de Tatiana, que ela reconhece e aceita a multiplicidade de funções como algo que se tornou natural na prática dos professores. Para ela:

É tranquilo porque eu gosto muito e hoje acaba que todos professores fazem assim. É muito difícil você chegar numa escola e ser só professora mesmo, acabou aquela coisa assim de ser só professor. Eu acho que professor é tudo, é professor, é educador, é psicólogo, é médico, é babá, acaba sendo tudo (Tatiana).

Essas particularidades apontadas por Oliveira-Formosinho (2002, p.49) foram identificadas nos relatos das professoras, evidenciando que esse segmento é de fato desafiador e exige do professor determinadas habilidades e conhecimentos. Estes vão além do que ele aprende na formação inicial; exige querer estar e gostar, bem como se identificar com esse segmento de ensino, ele espera pela “[...] integração do conhecimento e da paixão”.

Considerando as particularidades da Educação Infantil, reconhecemos que todos os professores, iniciantes ou não, enfrentarão diversos desafios devido à singularidade desse segmento de ensino. No entanto, para este trabalho, destacamos os desafios que mais se manifestaram nas falas das professoras que estão iniciando a carreira: falta de uma monitora na sala de aula; distância entre as teorias dos cursos de formação e a realidade da sala de aula; e as situações imprevisíveis e inusitadas.

Por meio da análise dos relatos das participantes percebemos que elas sentem falta de uma pessoa na sala de aula, uma monitora que possa auxiliá-las em situações diversas, pois o trabalho com crianças pequenas exige dos educadores um desdobramento para dar conta de ensinar e cuidar. Em muitas escolas de Educação Infantil é comum que a sala de aula tenha, além da professora, uma monitora para

auxiliá-la. Esse auxílio está relacionado a atividades diversas, como “[...] colocar bilhete no caderno, estar atento a todas atividades que eles fazem, organizar pastas” (Tânea). De acordo com as professoras, a presença de uma monitora contribuiria para que elas não precisassem interromper uma atividade coletiva para sair com uma criança da sala e para que as crianças não ficassem sozinhas quando, por algum motivo, a professora regente da turma precisasse resolver algo fora da sala.

As professoras relataram que a falta de uma monitora na sala de aula as levam a recorrer aos funcionários da escola. Elas relatam ainda que esses pedidos de “socorro” são frequentes, pois a dinâmica de uma sala de Educação Infantil requer a presença de mais que um adulto.

Vejamos essa situação em alguns relatos das professoras

Quando quero ir ao banheiro, fazer alguma coisa fora da sala e, às vezes que tem alguma coisa para conversar com a diretora, aí é a secretária, ou então serviçal, às vezes até nosso orientador mesmo (Graça).

Se alguém me chama no portão aí eu peço a servente pra ficar na sala, para eu atender. Se algum pai pede pra conversar, peço alguém pra ficar na sala (Gisele).

Eu peço à cantineira para dar uma olhadinha, aí ela fica lá na porta, mas eles também são tranquilos aí eu falo “a tia vai, vai dar uma saidinha, mas já volta”. Eles se comportam, ficam fazendo atividade, vão brincando, ficam tranquilos. Mas é rapidinho, é coisa rápida (Sueli).

Tem a Maria que é a nossa servente que ajuda e tem a Silvana que é outra professora. Só nós três, aí qualquer coisinha que tiver uma urgência ou alguma coisa que tem que ficar, aí fica com eles pra mim, a Meire também fica para gente quando tem uma reunião, aí ela ajuda olhar os meninos pra gente (Eliana).

O pedido de auxílio aos funcionários da escola evidenciam dois desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil. O primeiro deles é a falta de monitoras na maioria das escolas das professoras participantes, revelando que nas escolas públicas municipais da região pesquisada essa presença não é uma prática comum. E o segundo desafio – que surge devido à existência do primeiro – refere-se ao fato de que ainda é aceitável que profissionais não qualificados atuem nesse segmento de ensino. Sabemos que esses contatos dos funcionários com as crianças têm uma curta duração, mas, ainda assim, refletem as características que sempre estiveram e ainda estão atreladas a Educação Infantil: de que qualquer um pode “cuidar” das crianças. Os funcionários da escola, secretárias, cozinheiras e porteiros não têm qualificação específica para atuarem junto às crianças e a aceitação da presença deles em momentos para “quebrar um galho” contribui para a desvalorização dos professores da Educação Infantil.

Sabemos que o espaço da sala de aula é marcado pelo inusitado e imediato, no entanto, não podemos concordar que as crianças recebam apoio de funcionários que não estão devidamente capacitados para desempenharem essa função. Se as professoras continuarem contando apenas com a colaboração de funcionários não capacitados para auxiliá-las, essa prática reforçará uma velha ideia de que, para cuidar de crianças, basta ser uma pessoa amável.

Embora as professoras sintam falta de monitoras em sala de aula, Campos *et al.* (2006), ao analisar a qualidade da Educação Infantil brasileira por meio de alguns resultados de pesquisa, identificaram nos trabalhos de Bufalo (1999) e Wada (2003) que nas escolas em que há a presença de monitoras existe também uma confusão de papéis. Segundo Campos *et al.* (2006), o trabalho de Wada (2003) evidenciou que há uma divisão de tarefas entre quem educa – a professora – e quem cuida – a monitora. Além disso, afirma que no dia a dia as professoras buscam suas referências tanto nos contextos da casa quanto na escola; já as monitoras adotam apenas a casa como modelo, evidenciando que ambas não recebem uma preparação e/ou formação adequada, logo desenvolvem práticas contraditórias. Quanto à pesquisa de Bufalo (1999), Campos *et al.* (2006) observaram que haviam semelhanças com a pesquisa de Wada (2003) e ressaltou a hierarquização de tarefas entre as duas profissionais (professora e monitora) e, ao mesmo tempo, uma certa ambiguidade nos papéis desempenhados. Para Campos *et al.* (2006, p.106) essas constatações

[...] apontam para alguns dos principais problemas da formação de profissionais da Educação Infantil. Quanto à formação prévia, mesmo professoras formadas no curso de magistério ou até mesmo em Pedagogia, no nível superior, não recebem a qualificação necessária para desenvolver seu trabalho educativo. As educadoras ou monitoras, por sua vez, que na maioria não contam nem mesmo com o curso secundário, baseiam seu trabalho no conhecimento que desenvolvem no âmbito doméstico, priorizando as atividades de higiene, alimentação e segurança. Os programas de supervisão e formação em serviço, quando existentes, também apresentam falhas em sua concepção e enfrentam a dificuldade desses profissionais geralmente não contarem com horário remunerado para planejamento e trabalho em equipe nas instituições.

Outro aspecto observado nos relatos das professoras e apontado como um desafio está relacionado com a distância que percebem entre as teorias dos cursos de formação e a realidade da sala de aula, fazendo-as sentirem que o que aprenderam tem pouca utilidade no cotidiano complexo de uma sala de aula. Para Perrenoud (1993, p.100), os primeiros contatos com essa realidade podem provocar muitas decepções e ainda

[...] “lavar” o professor recentemente saído da escola normal de todas as suas ilusões e ambições. Isto significa que a sua formação não leva em conta as

condições efetivas da prática, que lhe falamos de uma escola que não existe. Só se descobre nesse momento que os alunos são pouco colaboradores, que as novas pedagogias são extremamente difíceis de gerir, que as famílias tem expectativas contraditórias, que os pais nem sempre, entram no jogo, que dele se espera uma seleção razoável e não tanto uma avaliação formativa, então o professor terá todas as razões para dizer que a formação não lhe serviu para nada, que ele próprio tem de encontrar processos e artifícios para manter a ordem, para fazer os alunos trabalharem, para se conciliar com os pais ou para ser aceito pelos colegas

Nos relatos das professoras percebemos que esse aspecto – separação entre teoria e prática – provoca certa insatisfação com a formação inicial, pois as professoras iniciantes ainda não conseguem relacionar o que aprenderam na teoria com a prática que é exigida na sala de aula, como se o curso não tivesse ajudado em nada. Para a professora Luciana isso se deve a fragilidade do curso que não prepara para a realidade, um “[...] curso fraco, porque eu fazia todos os trabalhos que os professores pediam, fazia o seminário, sempre tive nota boa, mas eu formei e vi que não trouxe nada pro cotidiano, nada pra dentro da sala de aula” (Luciana). Sobre este aspecto, Fávero (2001, p.59) ressalta que:

Desvinculada e descomprometida com a realidade, a universidade em muitos momentos não se preocupa em produzir um saber que revele e transforme essa realidade. Produz um 'saber', só que ele é ilusório, frágil. Saber que não sabe; saber fragmentado e desatualizado na perspectiva teórica e sem qualquer ligação com a realidade concreta. Os estudantes dessa universidade talvez consigam dizer que estudaram tais teorias, ou tais autores, ou melhor, leram sobre eles... Mas não sabem para que serve esse saber e muito menos o que a produção ou negação desse 'saber' tem a ver com a afirmação de interesses e necessidades fundamentais da sociedade

Para a professora Cássia, o problema está na relação desigual entre teoria e prática, “[...] a gente aprende muito o teórico e a gente não vê como que é a prática, pouca prática. Então, a gente fica meio perdida, aí eu lembro que eu tinha muita dificuldade, algumas coisas eu não sabia que tipo de cartaz que eu ia colocar dentro da sala.” Essa desigualdade faz com que ela se sinta “meio perdida”, sem saber o quê e como fazer determinadas atividades.

O depoimento de Tatiana reafirma essa desigualdade entre a teoria e a prática e a dificuldade em “ver” uma relação entre os ensinamentos dos professores e a realidade da sala de aula.

Quando eu fiz faculdade eu tive um pensamento assim, lá era, não sei hoje, mas os quatros anos que eu fiz, era muita teoria, prática não. Na faculdade a gente não aprende quase nada. A gente aprende dentro da sala de aula, tendo experiência sabe. Mas assim, eu acho que cada professor tem uma visão diferente, uma visão era as coisas que eles falavam, mas quando entrei na sala de aula, não tinha nada a ver o que eles falavam (Tatiana).

Já para as professoras Eliana e Débora, o problema está no descompasso entre a teoria e a prática, pois primeiro elas aprendem a teoria e depois a prática, provocando uma divergência que as fazem sentir que não foi tão proveitoso quanto poderia ser.

Na época em que eu estava fazendo a faculdade eu não estava dando aula ainda, sendo que eu iniciei logo assim que eu formei, então, hoje eu comparo assim: se na época eu já estivesse atuando eu acho que eu estaria naquela coisa prática e teoria junto. Então eu acho que eu teria aproveitado mais, eu teria sugado mais, eu tinha aprendido até mais. Para quem na época tava na prática com certeza o curso foi bem melhor, porque puxava teoria com prática e eu na época só tava na teoria, hoje que eu vejo essa diferença (Eliana).

Faltou estar na sala de aula junto com a teoria porque eu poderia juntar a teoria com a prática. Faltou muito isso, porque eu ficava ouvindo, mas não tinha noção nenhuma da prática (Débora).

Outro aspecto que merece destaque nessa discussão entre teoria e prática é que, além de haver essa distância entre os dois aspectos, as professoras apontaram que a desarticulação se torna ainda mais evidente porque nos cursos de formação de professores, Pedagogia ou Normal Superior, o foco está nos conteúdos e nas metodologias das séries iniciais. Se o descompasso e desigualdade entre teoria e prática já trazem insegurança para os professores, a falta de teoria provoca, além da insegurança, a sensação de estarem “perdidas”, desnorteadas e angustiadas. Vemos isso no relato da professora Mônica:

A formação não é totalmente voltada para o infantil, se você vai numa oficina de Educação Infantil você fica boba, fica assim encantada porque tem muita coisa, mas não tem aquilo tudo ali todo dia na escola. Eu compro material, mas na secretaria também tem bastante coisa, eu compro muita coisa, então, assim, a gente tem que ter porque se não fica difícil pra trabalhar, porque a formação e a minha faculdade, ficaram muito na teoria e a prática veio no final. A prática da minha faculdade veio só nos meus estágios. E nas apresentações que a gente fez dentro de sala de aula, tinha uma matéria que eles mandavam a gente montar uma sala e fazer que nossos colegas fossem os nossos alunos (Mônica).

Os relatos revelam, ainda, outro desafio que está relacionado com a complexidade de vivenciar determinadas situações em sala de aula, principalmente no que se refere às situações imprevisíveis e inusitadas que exigem que o professor tenha atitudes rápidas e saiba improvisar. Na fala da professora Cássia, notamos que diante de uma situação inesperada, como a chuva, por exemplo, ela precisa improvisar outras atividades para o dia: “[...] porque teve um dia que foi só uma aluna, eu tenho quatorze e das minhas colegas foi dois de uma, três de outra”. Diante desse número pequeno de alunos a professora percebeu que o “[...] planejamento que eu levei pra dentro da sala de aula, para aquele dia não ia valer de nada”. Essa constatação da professora Cássia revela

sua flexibilidade com relação ao planejamento e preocupação com os alunos que não estavam presentes, preferindo, neste caso, improvisar outras atividades para uma aluna do que avançar com o conteúdo e prejudicar os ausentes. A professora disse que nesse dia eles juntaram os alunos em uma sala e passaram filme, contaram historinhas e pediram que eles fizessem reconto. Além disso, ela deu algumas atividades para a sua aluna porque esta “[...] queria fazer a atividade, porque é uma aluna que gosta de fazer atividade”.

A professora Gisele relata que quando percebe que os alunos estão agitados – pode ser a maioria ou mesmo quando são apenas alguns – improvisa outras atividades, pois eles “desestruturaram” a sala. Diante dessas situações, ela prefere sair com as crianças da sala e “[...] levo elas para o pátio da escola, então, faço uma rodinha, desenvolvo uma brincadeira, atraio a atenção deles para não ficarem dispersos com o que tava acontecendo, aí eu consigo dominar com jogo, brincadeiras e música.” Para Gisele, trata-se de uma estratégia que funciona com os alunos e que ela adota sempre que percebe que eles estão muito agitados.

Acho que é o melhor eixo pra trazer um aluno, acho que é a parte lúdica, porque eles necessitam disso, porque o tempo todo na sala cansa mesmo. Então qualquer coisinha distrai, começo com uma musiquinha, um joguinho, uma brincadeira falada. Então isso é muito importante pra eles, já que nessa fase eles necessitam de atividades como: adivinha, poeminha, rimas. Eles precisam muito disso para acalmar (Gisele).

No relato das professoras Mônica, Débora e Eliana também notamos que elas recorreram à improvisação em algumas situações do cotidiano escolar:

[...] o tombo de um aluno, que assim eu não tinha noção nenhuma de como cuidar de uma criança, o menino caiu, quer dizer ele tava brincando aí ele bateu a cabeça assim numa pedra e sangrou demais e eu pegava ele e ele sangrava, eu tava fazendo auto escola na época e eles falam para segurar, você tem que estacar o sangue, peguei uma toalha coloquei no braço dele e segurava. Foi aquela correria para levar o menino. E eu tinha que estar mais tranquila, eu falei: se eu ficar nervosa ele vai ficar nervoso junto comigo. Eu não esperava uma atitude daquela. Saiu muito sangue e ele deitadinho assim no meu colo, eu tranquilizando ele. Foi uma experiência que eu não quero uma dessa nunca mais na minha vida (Mônica).

Teve uma menina que trouxe, eu não lembro qual era o objeto mais não, só sei que ela trouxe o objeto e ela ficava cutucando os coleguinhos com o negócio, tipo um brinquedo [...] aí eu pedi para guardar o brinquedo, mas ela não guardou, aí eu pedi de novo “por favor coloca o brinquedo na mochila, vamos fazer a atividade agora”, aí ela foi para cima de mim, aí tomei um susto, ela foi sabe com tudo, aí segurei a mãozinha, abaixei, aí falei “Só esto pedindo para você guardar, por que você está assim? todo mundo está fazendo é muito legal, aí ela abriu a boquinha para chorar, chorou... chorou... chorou... foi lá guardou, aí passou. Não conversei com ela na hora, porque talvez ela estava nervosa ou alguma coisa, aí no final da aula ela falou “Desculpa tia”. Nossa, ela é uma aluna muito tranquila não esperava mesmo (Débora).



[...] eu tava sentada assim e, de repente, um menino levanta e sai correndo na sala vazia por que de tarde só tinha essa sala. Ele entrava e saia correndo, corria nos corredores e eu tinha que ir atrás dele, porque não podia deixar porque ele entrava para dentro do banheiro e da salas e podia machucar, bater a cabeça alguma coisa com aquela correria, custei pra conter ele. Eu tentei conter ele, mas não estava aceitando, quando eu comecei a elogiar ele e falar “mas você é um menino tão bonito, inteligente, que o papai gosta tanto de você, a mamãe também”. Aquilo foi acalmado ele e ele ficou o tempo todo depois disso até no final da aula na minha mesa sentadinho (Eliana).

Perrenoud (1993), em seu artigo “A prática pedagógica entre a improvisação regulada e o bricolage: ensaio sobre os efeitos indirectos da investigação em educação”, apresenta a noção de *habitus* de Bourdieu que nos ajuda na compreensão de que, diante de situações imprevisíveis, os professores recorrem às suas habilidades pessoais, às suas experiências e à personalidade.

Observamos que as improvisações realizadas por essas professoras aconteceram de forma rápida, devido à emergência dos acontecimentos e por exigir que elas agissem prontamente, recorrendo também às suas habilidades pessoais, evidenciando que elas não tiveram tempo de pensar qual seria a melhor atitude, por isso agiram movidas pela emoção: “[...] eu agi com um pouco da minha psicologia, um pouco de mãe, um pouquinho de cada coisa” (Eliana).

Perrenoud (1993) ressalta que determinados saberes e reações apropriadas diante de situações imprevisíveis são aprendidas somente quando estamos diante da situação, do problema e que é inútil tentar prever acontecimentos para ensinar os professores como eles deverão agir diante de diversas situações inusitadas.

Ainda segundo Perrenoud (1993, p.108)

A sala de aula é um local onde não é possível contar com prazos para resolver problemas, a não ser quando os casos são duráveis, como por exemplo alunos com dificuldade em determinados conteúdos. Mas no dia a dia de uma sala de aula, são tantas as questões que o professor tem de resolver rapidamente, sem dispor do tempo nem dos meios para pesar os prós e os contras, com o sentimento frequente de que poderia ter escolhido outra opção.

Percebemos que os improvisos desenvolvidos pelas professoras, embora tragam desconforto, contribuem para que elas aprendam e desenvolvam um saber que é construído por meio das suas próprias experiências. Dessa forma, diante de situações inesperadas, elas criam estratégias, buscam formas para solucionar os problemas, inovam e assim vão aprendendo com a prática, com a realidade do cotidiano da sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos analisar como as professoras iniciantes da Educação Infantil da Região dos Inconfidentes vivenciam os primeiros anos do desenvolvimento profissional. Para isso, atentamo-nos para o que elas apontam como dilemas, o que as “encanta” e o que as “desencanta” e também para os sentimentos expressos diante dessa nova experiência de ser professor desse segmento de ensino. Diante disso, preocupamo-nos em detectar quais as situações eram mais desafiantes e como estas professoras se sentiam e se comportavam diante delas.

Vários elementos e situações como: a falta de um material específico para direcionar o trabalho com crianças pequenas; a dificuldade para elaborar atividades e de assumirem a sala de aula sozinhas e não terem a quem recorrer para monitorá-las; a distância que percebem entre a teoria dos cursos de formação inicial e a prática da sala de aula; entre outros, foram apontados pelas professoras como desafiantes no início da docência. Houve também o reconhecimento de fatores como: as experiências anteriores com a sala de aula e os estágios; a socialização entre pares; a identificação com o segmento de ensino; entre outros, que segundo as participantes da pesquisa contribuíram e facilitaram com os primeiros anos do desenvolvimento profissional.

No início desta pesquisa havia várias questões que nos inquietavam e, foram essas inquietações, que nos levaram a definir os sujeitos, o local e a metodologia utilizada na pesquisa. Na sistematização do roteiro da entrevista, essas questões foram organizadas e agrupadas em quatro blocos: a transição de aluno para professor, a chegada à escola como professor, o desenvolvimento da prática docente e a avaliação da própria prática. É por meio destes agrupamentos que apresentamos nossos entendimentos, achados, lacunas e algumas propostas para trabalhos futuros.

Nosso primeiro entendimento que vai ao encontro do bloco 1 a transição de aluna para professora, se refere à trajetória pessoal e escolar que o sujeito da pesquisa trilhou antes de se tornar professora. Percebemos que a história de vida de cada uma as guiou até a docência: algumas, por terem sonhado com essa profissão; outras, pela facilidade de ingressar nesses cursos e; outras, ainda por falta de opção. Percebemos que as características sociais, econômicas e culturais das professoras se assemelham às características apresentadas em outras pesquisas, presentes na literatura sobre o perfil das professoras desse segmento de ensino.

Essa análise evidencia a nossa compreensão de que o perfil das professoras que atuam na Educação Infantil é geralmente marcado por aspectos que refletem a

secundarização e o preconceito com esse segmento de ensino. Existem algumas escolas que aceitam que os professores que ainda estão cursando a formação inicial ingressem na carreira docente. Observamos que em alguns municípios não é exigido que a estudante esteja em um período avançado do curso ou ter feito estágio, bastando apenas ingressar em um curso superior de formação de professores para que a oportunidade seja concedida, independente da etapa do curso em que se encontrem .

Percebemos nos relatos das participantes que, embora a profissão docente se apresente de maneira pouco atrativa, elas têm uma bagagem social, econômica e cultural que as direcionam e as fazem se sentir estimuladas com a escolha profissional. A falta de opção de cursos superiores em seus municípios, a facilidade de ingresso nos cursos de formação e na carreira docente, a preparação insuficiente para concorrer a cursos mais disputados em universidades públicas, são alguns dos fatores que contribuíram para que as participantes, ontem alunas, se tornassem as professoras de hoje.

Nosso segundo entendimento, considerando o bloco 2 “A chegada à escola como professora”, evidencia que o início do desenvolvimento profissional provoca um misto de emoções. As professoras podem sentir que estão despreparadas para atuarem nesse segmento de ensino e sentimentos como insegurança, medo e angústia se tornam comuns. Para algumas professoras, esses sentimentos são amenizados pelas experiências anteriores em sala de aula e pelos estágios. Os conhecimentos adquiridos durante a formação contribuem para que essas professoras iniciantes não fiquem “perdidas” e saibam o que fazer, pois se recordam das práticas observadas e desenvolvidas com outras professoras já atuantes.

Durante a entrevista percebemos, ainda, que as professoras, apesar de ficarem entusiasmadas e se sentirem realizadas por terem conseguido iniciar a vida profissional docente, também se deparam com alguns desafios como: a falta de acolhimento e orientação do trabalho, a necessidade de pedir ajuda aos pares e a sensação de estarem despreparadas para essa função.

Esses depoimentos nos mostram que a formação dos professores da Educação Infantil não tem preparado os profissionais para enfrentar os desafios desse segmento de ensino. Além disso, os anos iniciais da docência não têm sido pensados de forma a facilitar o trabalho do professor iniciante, não levando em consideração o fato de que esse grupo tem pouca experiência e precisa de um acompanhamento para desenvolver com êxito a prática educativa. Esse acompanhamento inicial deve ser organizado de forma a amenizar a complexidade dos primeiros anos da docência, contribuindo para que os professores se sintam orientados sobre a sua prática. Acreditamos que os

programas de inserção a docência, presentes em alguns países da Europa e apresentados por Garcia (1999), são bons modelos a serem seguidos, embora saibamos que eles precisam ser estruturados considerando a realidade das escolas brasileiras.

O nosso terceiro entendimento, baseando no bloco 3 “O desenvolvimento da prática docente”, revela que a maioria das professoras iniciantes na Educação Infantil se sentem “perdidas” para elaborar o planejamento e as atividades cotidianas da sala aula. Os relatos evidenciam que as professoras não sabem o que devem ensinar e se o que estão ensinando está adequado para a faixa etária que estão trabalhando. Esse desafio pode ser considerado uma falta de discussão sobre este segmento de ensino na formação inicial, assim como na ausência de um planejamento elaborado pela escola ou pela secretaria de Educação para orientar o trabalho dessas professoras. Dessa forma, as professoras iniciantes são levadas a buscar ajuda, seja dentro ou fora da escola. Nos relatos coletados, as professoras evidenciaram que é dentro da escola, com os professores que trabalham com turmas com faixa etária próximas que a socialização entre os pares se efetiva melhor. Essa socialização se estabelece num processo de interação entre os pares devido à proximidade das turmas e também pela necessidade de resolver problemas imediatos que somente quem está acostumado a vivenciar tem conhecimento de como resolver de forma mais adequada. Sendo assim, o processo de socialização entre pares contribui para que os sujeitos vivenciem da melhor maneira de ensinar e aprender, além de oferecer segurança ao professor nesta etapa do desenvolvimento profissional.

E, por fim, o nosso quarto entendimento se refere ao bloco 4 “Avaliação da própria prática”, onde percebemos que os professores avaliam a prática como algo que oferece muitos desafios, mas, aos poucos, cada uma descobre como superá-los. Os relatos das professoras demonstraram que elas percebem que nesse segmento de ensino há um *trasbordamento* de funções, ou seja, elas são cobradas a desempenharem diversas funções ao mesmo tempo, como: professora, psicóloga, médica e babá. Isso demonstra que, em muitos casos, as professoras devem desenvolver, num curto período de tempo, determinadas habilidades e saberes para enfrentar os desafios imprevisíveis e inusitados da sala de aula, tendo sempre atitudes rápidas para resolver os diversos problemas presentes em sua profissão.

Mesmo com pouco tempo de experiência, algumas professoras relataram que já estavam se sentindo um pouco mais seguras em relação aos primeiros dias na docência. Elas também demonstraram certa aceitação para vivenciar esses desafios, como se fosse algo natural e que todos enfrentam.

Sabemos que ainda há muito que se conhecer a respeito dos anos iniciais da docência na Educação Infantil, principalmente, no que se refere à constituição da docência frente às dificuldades postas por um segmento tão importante no desenvolvimento e formação das crianças, embora às vezes deixado em segundo plano pelas políticas educacionais. O fato de a Educação Infantil ter sido integrada às políticas públicas da Educação Básica trouxe alguns benefícios, embora ainda sejam insuficientes. É preciso compreender que o professor é influenciado pelas condições e pelo ambiente de trabalho e, por isso, necessita receber um tratamento mais apropriado que facilite não só o início da carreira, mas todo o seu desenvolvimento profissional.

Diante da constatação de algumas lacunas na literatura e nos dados levantados, sugerimos e desejamos que em pesquisas futuras seja desenvolvido em estudo do estado do conhecimento sobre as fases do desenvolvimento profissional docente no contexto nacional, pois recorreremos à literatura internacional que se baseia em uma realidade diferente da nossa. Identificamos, ainda, a necessidade de se investigar como a Educação Infantil é pensada por esses municípios, como os gestores municipais organizam esse segmento de ensino e se existe um tratamento diferenciado ao o compararmos com o Ensino Fundamental.

Essa investigação sinalizou, ainda para, o desejo de aprofundar mais nesses temas em estudos futuros, pois essas discussões marcaram o início da trajetória de uma pesquisadora iniciante, onde ainda há muito que descobrir, desenvolver, reconstruir e aprender. Valemo-nos das palavras da professora Luciana, para expressar que também sentimos que estamos em um processo contínuo de desenvolvimento, pois “a cada ano eu melhora um pouquinho mais. Cada ano a gente aprende um pouco mais. Eu vejo que quando eu entrei, eu não sabia nada e daqui a cinco anos eu vou falar a mesma coisa, porque é uma evolução”.

Com essa dissertação temos a expectativa de contribuir com as pesquisas educacionais que se dedicam aos estudos voltados tanto para os professores da Educação Infantil como para os Professores Iniciantes. Esperamos, ainda, ter contribuído com as pesquisas que são realizadas na Região dos Inconfidentes, pois por meio dessa dissertação apresentamos o perfil do educador infantil dessa região, seus desafios, expectativas e como se desenvolvem profissionalmente.

Acreditamos que este trabalho contribuiu para o conhecimento desse grupo de professoras numa tentativa de estabelecer uma relação mais próxima entre a universidade e as escolas de educação básica.

E, como todo estudante e pesquisador inserido no contexto universitário de ensino, pesquisa e extensão em Educação, nutrimo-nos de utopia, a qual constitui fator essencial para que acreditemos que ainda é possível, que ainda dá tempo, que ainda podemos esperar por um melhor desenvolvimento profissional dos professores iniciantes da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de Educação Infantil**, 2007. Disponível em: <<http://www.ANPEd.org.br>>. Acesso em: 09 jan. 2012.

AMUDE, A. M.; SILVA, G. B. Os jardins-de-infância – um estudo sobre a formação do ser humano a partir dos postulados de Friedrich Froebel. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.2, p.168-172, maio/ago. 2008. Disponível em: <[http://www.dtp.uem.br/rtp/.../005-artigo-amanda\\_gescielly-168-172.pdf](http://www.dtp.uem.br/rtp/.../005-artigo-amanda_gescielly-168-172.pdf)>. Acesso em: 24 set. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan./mar. 1992.

\_\_\_\_\_. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, 45, p. 66-71, 1983.

BERLINER, D. C. **Implications of studies of expertise in Pedagogy for teacher education and evaluation**. New Directions for Teacher Assessment, Proceedings of the 1988 ETS, 1988.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1993.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%3%A7ao.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 3.554, de 07.08.2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n. 3.276, de 06.12.1999. *In*: Parecer CNE/CES n. 133/2001, de 30.01.2001. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Resolução CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999, Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 22 jun.2012

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em 10 out.2012

\_\_\_\_\_. (2003) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira – INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas>>. Acesso em 12.jan.2012

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política de Educação Infantil no Brasil**: Brasília: MEC; SEB; Unesco, 2009. (Relatório de avaliação)

\_\_\_\_\_. **Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://biblioteca.claretiano.edu.br/phl8/pdf/profissional.pdf>. Acesso em: 14 out.2012

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>. Acesso em: 14 out.2012

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. v.1. Brasília, DF, 1998.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

BUFALO, J. M. P. O imprevisto previsto. **Pró-Posições**, v.10, n. 28, p.119-131, mar. 1999.

CABRAL, A. C. F. C. **Formação de professores para a Educação Infantil**: um estudo realizado em um curso normal superior. 2005. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2005.

CAMPOS, M. M. **Educação Infantil**. 2006. Disponível em: <<http://www.reescrevendoaeducacao.com.br>>. Acesso em: 21 jun. 2012.

\_\_\_\_\_; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS.; V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Caderno de Pesquisa**, 2006, v. 36, n. 127. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=pt&nrm=iso&userID=-2](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=pt&nrm=iso&userID=-2)>. Acesso em: 24 jun. 2012.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARVALHO, D. M.; CARVALHO, T. A. **Educação Infantil**: história, contemporaneidade e formação de professores. 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3117.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012.



CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. .

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 326-345. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 set. 2013.

CHAKUR, C. R. de S. L. **O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/09.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de Educação**, v. 16, p. 221-236, 2003. Disponível em: <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1350495029.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf)>. Acesso em: 28 mai 2012.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONTRERAS, J. A. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M., M. R.; ALMEIDA, P. C. A.. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros; relatório final**. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, jun. 2011.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

DIDONET, V. A LDB e a política de Educação Infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Educação Infantil em tempos de LDB**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. **A Reflexão em Dewey e Schon**, 2008 Disponível em: <<http://www.inersaberes.grupouninter.com.br>>. Acesso em: 14 jan. 2012.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo** Cadernos de Pesquisa, n. 115, p.139-154 março/ 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

FALCÃO, E.S. **My teacher... He is a mirror to me: a construção da identidade profissional de um aluno tornando-se professor.** 2005. Dissertação (Mestrado em Letras)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão.** *In:* ALVES, N. (Org.). **Formação de Professores - Pensar e Fazer.** São Paulo: Cortez Editora, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época).

FERENC, A. V. F. **Narrativas de professores universitários sobre seu processo de socialização profissional.** 2007. Disponível em: <<http://www.ANPed.org.br>>. Acesso em: 09 jan. 2012.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. **Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um Programa de Iniciação à Docência para professores de Educação Física.** 2005. Disponível em: <<http://www.ANPed.org.br>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

FERREIRA, N. S. de A. **As pesquisas denominadas "estado da arte".** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, Agosto 2002. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jan.2012.

GARCIA, C. M. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** *Sísifo*, Revista de Ciências da Educação, 2009. p. 7-22. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 30 jun. 2012.

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

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, 1998.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condições e problemas atuais.** 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais.** 2012. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/congreso/mesas/gatti.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

\_\_\_\_\_; TARTUCE, G.L.B. P.; NUNES, M M.R.; ALMEIDA, P. C. A. **Atratividade da carreira docente no Brasil.** Relatório preliminar. São Paulo, SP, Fundação Carlos Chagas, 2009.

\_\_\_\_\_; NUNES, M. M. R.; TARTUCE, G. L. B. P.; GIMENES, N. A. S.; UNBEHAUM, S. G. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. Relatório de pesquisa.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** – Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança.** Portugal: MC GRaw Hill, 1998.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÖVOA, A. (Org.). *Vidas de professores.* 2. ed. Porto: Porto Ed., 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

\_\_\_\_\_. **O papel social da Educação Infantil.** Revista Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

\_\_\_\_\_; NUNES, M. F, CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. 2011. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KUENZER, A. Z. A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação & Sociedade**, n. 63, ano XIX, ago. 1999.

LEVIN, B. B.; AMMON, P. The development of beginning teachers' pedagogical thinking: a longitudinal analysis of four case studies. **Teacher Education Quarterly**, v. 19, n. 4, p. 19-37, 1992.

LIBÂNEO, J. C. Reflexibilidade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

LICHTENECKER, M. S. **Desenvolvimento profissional de professores principiantes e os movimentos para a assunção da profissão docente.** 2010. 252 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

LIDSTONE, M. L.; HOLLINGSWORTH, S. A longitudinal study of cognitive change in beginning teachers: Two patterns of learning to teach. **Teacher Education Quarterly**, v. 19, n. 4, p. 39-57, 1992.

LIMA, E.F **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras**. 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a6.htm>>. Acesso em: 27. nov. 2011.

LIMA, E. F. de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LUDKE, M. Os professores e sua socialização profissional. *In*: REALI, A M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: Tendências Atuais**. São Carlos, SP: EDUFSCar, 1996.

\_\_\_\_\_; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: 1986.

MARIANO, A. L. S. **Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED**. 2005. Disponível em: <<http://www.ANPed.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. *In*: LIMA, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos. EdUFSCar, 2002.

NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. **Processos de formação de professoras iniciantes**. 2006. Disponível em: <<http://www.ANPed.org.br>>. Acesso em: 13 jan. 2012.

NOVAES, M. E. **Professora Primária: mestra ou tia?** São Paulo: Cortez, 1984.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In*: \_\_\_\_\_ (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores e profissão docente**. *In*: \_\_\_\_\_ (Org.) Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, J. B. C. **Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente.** 2002. Disponível em: <<http://www.ANPed.org.br>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

OLIVEIRA, R. M. A. Quem quer ser professora? A visão das alunas dos cursos de formação de professores sobre a profissão docente. *In: ABRAMOWICS, A. MELLO, R. R. (Orgs). Educação: Pesquisas e Práticas.* Campinas – SP: Papirus, 2000.

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

PAPI, S. de O. G. **Professoras iniciantes bem sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional.** 2011. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2011.

\_\_\_\_\_; MARTINS, P. L. O. **O desenvolvimento profissional de professores iniciantes e as pesquisas brasileiras.** 2008. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/860\\_637.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/860_637.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2012.

PAPI, S. O.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Portugal: Dom Quixote, 1993.

PIAGET, J. **L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement.** Paris: PUF, 1975.

\_\_\_\_\_. **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos, 1977.

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança.** Tradução Elzon L. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de Professores: Unidade teoria e prática.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 17. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 98).

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, abr. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517)>. Acesso em: 14 mar. 2012.

ROCHA, G. A. **Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo.** 2006. Disponível em: <<http://www.ANPEd.org.br>>. Acesso em: 09 jan. 2012.

ROMANOWSKI, J. P. **Professores principiantes no Brasil:** questões atuais. 2012. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/congreso/mesas/paulin.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

ROSEMBERG, F. **Formação do profissional de Educação Infantil através de cursos supletivos.** In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil. Brasília, 1994. p. 51-63.

SACRISTAN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

SARAIVA, A. C. L. C; FERENC, A. V. F. **A escolha profissional do curso de pedagogia:** análise das representações sociais. 2010. Disponível em: <<http://www.ANPEd.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6350--Int.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

SCARDAMALIA, M; BEREITER, C. **Across the World:** Reading Skills Workbook Level 3:2, 1989

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, M. da. **O habitus professoral:** o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. n.29. Rio de Janeiro. mai/jun/jul. 2005 . p.152-164

TARDIF, M., LESSARD, C; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber:** esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação.** Porto Alegre: Pannonica, n. 4, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Acesso em: 26 jul. 2011.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília**, v. 87, n. 216, p. 178-187, ago. 2006.

VALLI, L. **Reflective education cases and critiques.** New York: State University of New Press, 1992.

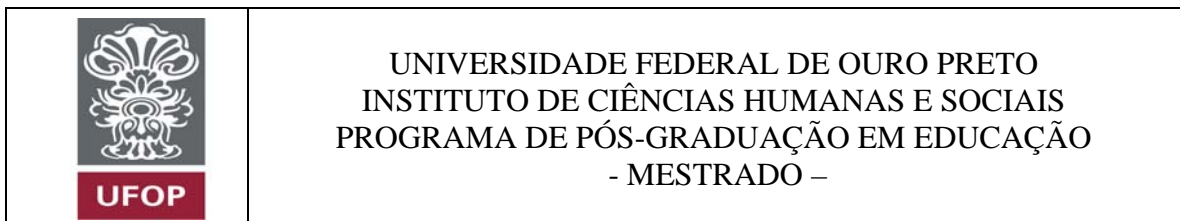
VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Prespectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

WADA, M. J. F. A. A Professora de creche: a docência e o gênero feminino na Educação Infantil. **Pró-Posições**, v. 14, n. 42, p. 53-65, set./dez. 2003. (Dossiê: Educação Infantil e gênero).

## APÊNDICE - A

**QUESTIONÁRIO II: PERFIL SOCIOEDUCACIONAL, FAMILIAR E  
CULTURAL DOS PROFESSORES INICIANTES**



*Prezada professora,*

*Este questionário<sup>48</sup> faz parte de uma pesquisa sobre os **Professores Iniciantes** que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação-Mestrado em Educação- da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Dessa forma, precisamos da sua colaboração para desenvolvermos o presente estudo, respondendo as questões propostas abaixo.*

*Desde já agradecemos a sua colaboração.*

*Solange Cardoso*

*Mestranda em Educação – UFOP*

*Célia Nunes*

*Orientadora da Pesquisa- UFOP*

## **1. DADOS PESSOAIS**

### **1.1 Sexo:**

O Masculino O Feminino

### **1.2 Idade**

O Até 20 anos                      O De 20 a 25 anos

O De 25 a 30 anos                O De 30 a 35 anos

O Acima de 35 anos

### **1.3 De acordo com as categorias do IBGE( Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), qual é a sua cor?**

O Branca O Parda O Preta O Amarela O Indígena

---

<sup>48</sup> Este questionário foi elaborado a partir dos questionários do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e também do questionário do professor do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e Prova Brasil 2007, desenvolvido pelo Ministério da Educação do governo federal.





O De 10 a 20 horas

O De 20 a 30 horas

O Mais de 30 horas

### **3. FAMÍLIA**

#### **3.1 Em relação ao seu PAI, mesmo que falecido, responda:**

##### **3.1.1 Grau de instrução:**

O Nunca foi à escola

O Ensino Médio incompleto

O 1ª a 4ª série incompleta

O Ensino Médio completo

O 1ª a 4ª série completa

O Superior incompleto

O 5ª a 8ª série incompleta

O Superior completo

O 5ª a 8ª série completa

O Pós-graduação

##### **3.1.2 Ocupação profissional que exerceu por mais tempo:**

O Atividades agropecuárias

O Comerciante

O Professor ou similar

O Serviços de manutenção mecânica ou elétrica

O Serviços de transporte

O Servidor civil ou militar ou a gente da administração pública

O Trabalhador da produção industrial

O Trabalhador de construção civil

O Trabalhador do comércio ou similar

O Outro (especifique): \_\_\_\_\_

#### **3.2 Em relação à sua MÃE, mesmo que falecida, responda:**

##### **3.2.1 - Grau de instrução:**

O Nunca foi à escola

O Ensino Médio incompleto

O 1ª a 4ª série incompleta

O Ensino Médio completo

O 1ª a 4ª série completa

O Superior incompleto

O 5ª a 8ª série incompleta

O Superior completo

O 5ª a 8ª série completa

O Pós-graduação

##### **3.2.2 Ocupação profissional que exerceu por mais tempo:**

O Atividades agropecuárias

O Atividades de escritório, contabilidade em geral ou cartórios

- O Atividades domésticas
- O Comerciante
- O Costureira, confeccionista, pespontadeira ou tecelã.
- O Empregada doméstica, serviçal, boia-fria ou serviços gerais
- O Magistério regular
- O Prestação de serviços em órgãos públicos
- O Vendedora autônoma
- O Outro (especifique): \_\_\_\_\_

**3.3 Em relação ao seu MARIDO/ESPOSA; COMPANHEIRO/COMPANHEIRA, responda:**

**3.3.1 Indique o nível de escolaridade dele (a):**

- O Nunca foi à escola
- O Ensino Médio incompleto
- O 1ª a 4ª série incompleta
- O 1ª a 4ª série completa
- O 5ª a 8ª série incompleta
- O 5ª a 8ª série completa
- O Ensino Médio completo
- O Superior incompleto
- O Superior completo
- O Pós-graduação

**3.3.2 Ocupação profissional que exerce atualmente:**

- O Atividades agropecuárias
- O Bancário ou economiário ou securitário
- O Comerciante
- O Serviços de manutenção mecânica ou elétrica
- O Serviços de transporte
- O Servidor civil ou militar ou a gente da administração pública
- O Trabalhador administrativo
- O Trabalhador da produção industrial
- O Trabalhador do comércio ou assemelhados
- O Outro (especifique): \_\_\_\_\_

**4. CAMPO SOCIOECONÔMICO:**

**4.1 A sua residência é:**

- O Alugada

O Própria ou financiada

O Cedida

**4.2 A que tipos de serviços você tem facilidade de acesso, por proximidade da sua residência (marque quantas desejar):**

O Área comercial/lojas

O Igreja

O Espaços de lazer

O Meio de transporte coletivo

O Biblioteca

O Posto Médico

O Creche

O Vida noturna (Restaurantes, danceterias etc.)

O Escola

**4.3 Com quais tipos de serviço público que você pode contar na sua residência:**

O Água canalizada

O Luz elétrica

O Calçamento de rua

O Rede de esgoto

O Coleta regular de lixo

O Rede telefônica

**4.4 Quantos dos seguintes objetos há na sua residência? (marque a quantidade correspondente a cada item ou zero quando não houver nenhum)**

Objetos	Nenhum	1	2 ou mais
Sala (separada do quarto)			
Banheiro			
Televisor de LCD ou de plasma			
Geladeira duplex			
DVD			
Computador			
Telefone fixo			
Telefone celular			
Automóvel			
Máquina de lavar roupa			
Pontos de TV a cabo			
Impressora de computador			
Acesso banda larga à internet			

**5. PRÁTICAS CULTURAIS:**

**5.1- Você tem o costume de ler livros?**

O Sim O Não

**5.2 – Em caso afirmativo, em quais categorias de gênero literário você classificaria os dois últimos livros que leu?**

	Último livro que leu	Penúltimo livro que leu
1- Autoajuda		
2- Didático/paradidático		
3- Esotérico		
4- Infantil ou infanto/juvenil		
5- Romance		
6- Religioso		
7-Técnico científico		
8-Outra		
9- Não me lembro		

**5.3 Com que frequência você costuma ler revistas?**

- O Não leio revistas                      O Raramente  
 O Algumas vezes no mês                O Semanalmente  
 O Diariamente

**5.4 Sinalize a(s) categoria(s) de revista que você lê com maior frequência:**

- O Não leio revistas  
 O Canção Nova, Catolicismo, Juventude Esperta ou similares  
 O Caras, Ana Maria, Minha Novela ou similares  
 O Carta Capital, Caros Amigos, Piauí ou similares  
 O Cláudia, Nova, Ella ou similares  
 O Crescer, Pais e Filhos, Guia do Bebê ou similares  
 O História, Superinteressante, Ciência Hoje ou similares  
 O IstoÉ, Veja, Época ou similares  
 O Nova Escola, Revista Educação, Revista do Professor ou similares  
 O Outras

**5.5 – Que tipo de serviço de televisão você mais assiste?**

- O Não assisto            O TV a cabo            O TV aberta

**5.6 Por quantas horas, em média, você assiste televisão diariamente?**

- Não assisto TV                       Menos de 1 hora  
 Entre 1 e 2 horas                       Entre 2 e 3 horas  
 Entre 3 e 4 horas

**5.7 Marque a frequência com que você assiste a filmes nos diferentes veículos citados abaixo:**

	Não assisto	Raramente	Quinzenalmente	Semanalmente	Diariamente
1- TV					
2- Vídeo/DVD					
3- Cinema					

**5.8 Em caso afirmativo, marque com X a frequência com que você lê os seguintes tipos de jornal:**

Jornal de....	Não leio	Raramente	Mensalmente	Semanalmente	Diariamente
1. .circulação restrita à sua cidade					
2. .circulação restrita à sua região					
3. .circulação restrita ao estado de Minas Gerais					
4. .. outros estados					

**5.9 Em que lugar você usa o computador? (marque quantas desejar)**

- Não uso                       Em casa  
 Em *Lan house*                       Na escola  
 Outro lugar

**5.10 Com que frequência você utiliza o computador na escola?**

- Não utilizo                       Raramente  
 1 a 2 vezes por semana                       3 a 4 vezes por semana  
 Diariamente ou quase diariamente

**5.11 O que você mais faz na internet em sua casa ou qualquer outro lugar fora da escola? (Marque até três alternativas.)**

- Não costumo navegar na internet  
 Atividades com os alunos

- O Fazer pesquisa sobre temas relacionados ao meu trabalho
- O Fazer pesquisa sobre temas variados
- O Ler as últimas notícias em jornais ou provedores
- O Ler blogs pessoais
- O Olhar e-mails e me comunicar
- O Pagamentos, banco etc.
- O Participar de projetos de desenvolvimento profissional a distância
- O Planejamento de aulas
- O Visitar sites de lojas, fazer compras, comparar preços.

## **6. TRAJETÓRIA ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA**

### **6.1 Das opções abaixo, assinale a que mais se aproxima da sua formação quando você se iniciou no magistério:**

- O Ensino Médio – Magistério O Ensino Médio - outros
- O Magistério superior/Escola Normal Superior O Ensino superior - Pedagogia
- O Ensino superior – outros

### **6.2 Assinale a opção que corresponde ao nível de instrução mais alto que você cursou ou está cursando:**

- O Ensino Médio - Magistério O Ensino Médio - outros
- O Ensino superior - incompleto O Ensino superior - completo
- O Pós-graduação *lato sensu* (especialização)
- O Pós-graduação *stricto sensu* - incompleto
- O Pós-graduação *stricto sensu* – completo

### **6.3- Qual curso superior você fez ou está fazendo?**

- O Não fiz curso superior O Pedagogia
- O Normal Superior O Outro\_\_\_\_\_

### **6.4 Indique as principais razões que levaram você a fazer este curso.**

- O Por dar maior acesso ao mercado de trabalho
- O Por influência/tradição na família
- O Por interesse específico pela profissão
- O Por motivos aleatórios
- O Por não gostar dos outros cursos disponíveis
- O Por não ter outra opção
- O Por oferecer maior estabilidade no trabalho

- O Por restrições financeiras
- O Por ser uma profissão melhor remunerada
- O Outros.

**6.5 Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional.**

- O Pública federal                      O Pública estadual
- O Pública municipal                  O Privada.
- O Não se aplica.

**6.6 Qual era ou é a natureza dessa instituição?**

- O Faculdade isolada                  O Centro Universitário.
- O Universidade                        O Não se aplica.

**6.7 De que forma você realizou o curso superior?**

- O Presencial (P)                        O Semipresencial (SP)
- O À distância (EAD)                  O Não se aplica (NA)

**6.8- Em caso de ter feito ou estar fazendo um curso de pós-graduação, assinale o curso de mais alto nível, o ano em que completou ou completará o curso ,o tipo de instituição e forma de realização:**

Nível do curso	Ano	Tipo de instituição	Forma de realização
Especialização		O pública O privada	O-P O-SM O- EAD O-NA
Mestrado		O pública O privada	O-P O-SM O- EAD O-NA
Doutorado		O pública O privada	O-P O-SM O- EAD O-NA

**6.9 - Em caso de especialização ou mestrado/doutorado, em que área foi o curso?**

- O Área ligada ao ensino
- O Área não ligada ao ensino

**6.10 - Você fez curso(s) de formação continuada promovido(s) pela Secretaria Municipal Educação ou por qualquer outra entidade?**

- O Sim
- O Não
- O Estou fazendo

**7- SITUAÇÃO PROFISSIONAL**

**7.1 Há quantos anos você exerce essa função (docente)?**

- O Há menos de 1 ano                  O De 1 a 2 anos.



- De 2 a 3 anos                       De 3 a 4 anos.  
 De 4 a 5 anos.

**7.2 Há quantos anos você é docente nessa escola?**

- Há menos de 1 ano  
 De 1 a 2 anos.  
 De 2 a 3 anos  
 De 3 a 4 anos.  
 De 4 a 5 anos

**7.3 Qual é a sua situação funcional nesta escola?**

- Efetivo  
 Prestador de serviço por contrato temporário.  
 Prestador de serviço sem contrato.  
 Designado  
 Estágio Probatório  
 Outro \_\_\_\_\_

**7.4 Considerando toda a sua experiência profissional, há quantos anos você ministra aulas para alunos da Educação Infantil?**

- Há menos de 1 ano  
 De 1 a 2 anos.  
 De 2 a 3 anos  
 De 3 a 4 anos.  
 De 4 a 5 anos

**7.5 Qual é a turma em que você leciona atualmente nesta escola?**

- Primeiro Período (crianças com 4 anos de idade)  
 Segundo Período (crianças com 5 anos de idade)

**7.6 Nesta escola, qual a sua carga horária semanal? (considere a carga contratual horas-aula mais horas para atividades, se houver.)**

- Menos de 16 horas-aula.  
 De 16 a 19 horas-aula.  
 20 horas-aula  
 De 21 a 23 horas-aula.  
 De 24 a 25 horas-aula

- De 26 a 29 horas-aula
- 30 horas-aula.
- De 31 a 35 horas-aula.
- De 36 a 39 horas-aula.
- 40 horas-aula
- Mais de 40 horas-aula

**7.7 Em quantas escolas você trabalha?**

- Apenas nesta escola
- Duas escolas
- Três escolas
- Em quatro ou mais escolas

**7.8 Você trabalha ou trabalhou como professora em outra escola, além desta, nos últimos 5 anos?**

- Sim  Não

**7.9 Se você trabalha ou trabalhou em outra(s) escola(s), além dessa, nos últimos 5 anos, informe rede e carga horária para cada escola no quadro abaixo:**

Rede	Carga Horária
Estadual	
Municipal	
Federal	
Particular	

**7.10 Nos últimos 5 anos, você exerceu outra função nesta escola? (Você pode marcar mais de uma alternativa)**

- Bibliotecária
- Direção
- Secretária, Auxiliar de secretária
- Supervisão
- Coordenação
- Orientação Educacional
- Só tive funções docentes
- Vice-direção

**8- PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E A VIDA PROFISSIONAL**

**8.1 Você participa (participou) do Colegiado ou outro órgão de deliberação coletiva nesta escola?**

- Sim  Não

**8.2 O conselho de classe é um órgão formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série. Com que frequência acontece essa reunião?**

- Mensal
- Bimestral
- Anual
- Nenhuma vez
- Não existe Conselho de Classe
- Outro\_\_\_\_\_

**8.3 Como foi desenvolvido o Projeto Pedagógico dessa escola neste ano?**

- Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria de Educação
- Foi elaborado pelo(a) diretor(a).
- O(A) diretor(a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final.
- Foi elaborado pelo(a) diretor(a) e por uma equipe de professores
- Não sei como foi desenvolvido
- Não existe Projeto Pedagógico
- Outro\_\_\_\_\_

**8.4 Escolha a frase que melhor descreve o trabalho da Supervisão Pedagógica desta escola em relação à sua prática docente:**

- É positiva/boa
- É neutra/não influencia
- Deixa a desejar

**8.5 Escolha a frase que melhor descreve o trabalho da Direção/Coordenação desta escola em relação à sua atuação profissional:**

- É positiva/boa
- É neutra/não influencia
- Deixa a desejar

**8.6 Com que frequência você é solicitado a participar de atividades fora da sua jornada de trabalho nesta escola:**

- Nunca sou solicitado
- Pouco solicitado
- Muito solicitado

**8.7 Em qual das seguintes atividades fora da sua jornada de trabalho você gasta mais tempo?**

- Reuniões com outros membros da equipe escolar
- Reuniões com pais/outros membros da comunidade
- Oficinas/Formação continuada
- Festas/Cerimônias
- Mostras/Feiras
- Outra

**8.8 Você concorda que participar dessas atividades faz parte do trabalho do professor?**

- Concordo totalmente  Concordo
- Não tenho opinião formada  Discordo
- Discordo totalmente

**8.9 Em relação ao seu salário como professora, de um modo geral você está:**


- Muito satisfeita
- Satisfeita
- Nem satisfeita, nem insatisfeita
- Insatisfeita
- Muito insatisfeita

**8.10 Em relação ao seu trabalho como professora, de um modo geral você está:**

- Muito satisfeita
- Satisfeita
- Nem satisfeita, nem insatisfeita
- Insatisfeita
- Muito insatisfeita

## APÊNDICE – B

## ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO          INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS          PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO          -MESTRADO -</p>
---	--

- Como é o dia a dia de uma professora na Educação Infantil?
- Como a professora inicia a aula?
- Quais as atividades são realizadas todos os dias? Há uma rotina?
- Como a professora se relaciona com os alunos?
- Em quais momentos a professora recorre a outros profissionais da escola?
- Como a professora se comporta diante de situações inesperadas?

Data:

Horário:

Nome da escola:


Nome da professora:

Turma:

Fatos observados	Apreciação pessoal

## APÊNDICE - C

## ROTEIRO DE ENTREVISTA DAS PROFESSORAS

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO          INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS          PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO          -MESTRADO -</p>
---	--

**1 - Aluna ontem e agora professora**

- Conte-me um pouco sobre as recordações que você tem dos seus professores, das escolas que você estudou, da sua vida de estudante principalmente nos primeiros anos (Educação Infantil e séries iniciais).

- A sua experiência como aluno influenciou de alguma forma o ser professor hoje?

- Como foi o processo de deixar de ser aluno e vir a ser professor? (Escolha, Falta de opção, Por acaso)<sup>49</sup>

- Como você chegou a vir a ser professora da Educação Infantil?

**2 - A chegada à escola como professora**

- Conte-me sobre a sua inserção na docência. Como se sentiu no primeiro dia como docente? (sentimentos que vivenciou e/ou expressou)

- Relate fatos marcantes (uma lembrança forte) dos primeiros momentos da sua experiência

- Relate as impressões que teve naquele início sobre:

- os alunos, os pais, os colegas mais experientes, a coordenação e direção da escola e demais funcionários da escola.

- e sobre o espaço escolar, a rotina da escola.

- Como você foi recebido (a) pelos colegas ao iniciar sua atuação profissional? E pelo diretor e coordenador?

- Relação estabelecida com o coordenador pedagógico. Em que situações recorre a ele?

<sup>49</sup> As frases sublinhadas foram utilizadas apenas quando as entrevistadas não abordavam a questão proposta.

- Relações estabelecidas com os professores experientes, O que tem te ajudado e ou atrapalhado nestas relações? Em que situação você recorre a eles?

- Houve alguma apresentação formal dos documentos da escola como regimento escolar, projeto político pedagógico, entre outros?

- Houve alguma atividade na escola para acompanhá-lo no início? Alguma orientação específica para você?

- No momento inicial quais foram seus maiores desafios?

- Ao final do turno ou ao chegar em casa, como você se sentia ?

### **3-Desenvolvendo a prática pedagógica (planejamento/prática pedagógica/avaliação)**

#### **3.1 Sobre o Planejamento**

- Como tem sido (contar um pouco) a realização do planejamento? Quais são as facilidades e dificuldades na elaboração? Como e onde ele é realizado? Com qual frequência?

- Como você aprendeu a fazê-lo?

- Há alguma orientação da escola?

- A escola ou você adotam alguma apostila ou material específico?

- Quais os conteúdos são trabalhados na turma que você leciona? Você os domina? Ou é novidade? Como eles são desenvolvidos? Como você aprendeu a desenvolvê-los?

- Onde você busca apoio para elaborar as atividades?

#### **3.2 A Prática Pedagógica**

- Conte-me sobre um dia como professora da Educação Infantil. Como acontece? Descreva como são suas aulas.

- E com os alunos? Como é esta relação?

- Há uma rotina, há atividades que são desenvolvidas todos os dias? E as demais atividades como e quando são oferecidas? Essas atividades são elaboradas por você ou é uma orientação da escola? Como você se sente diante da rotina ou da falta de rotina?

- Há monitora para te auxiliar? Conte-me como ela te auxilia. Se não há, conte-me como você faz para realizar todas as atividades sozinha?

- Você já vivenciou alguma situação inesperada (de improvisação) em sala de aula? Como você procedeu? O que sentiu?

- A quem você recorre quando precisa de alguma ajuda na escola?

- Sobre a organização da sala de aula, como ela é feita? (mesas, cadeiras, materiais das crianças, painéis, armários, jogos, brinquedos etc.)

- E sobre as atividades referentes as datas comemorativas, como elas são realizadas? Que outras atividades você costuma participar na escola ?

- E a reunião de pais? Como ela acontece e com qual frequência?

### **3.3 Avaliando a própria prática**

- Como você avalia a sua prática pedagógica? O que você percebe que já modificou/melhorou e o que você acha que ainda pode ser modificado/melhorado?

- Quais são os seus maiores desafios?

- O que você aprendeu na graduação que te ajuda hoje como docente da Educação Infantil? (disciplinas, conteúdos, etc...) Você sente que faltou algo na formação inicial para uma entrada de forma mais segura? O quê?

- E avaliando a sua prática na Educação Infantil você consegue fazer relação com a sua formação inicial?

- Como você se sente sendo uma professora em início de carreira na Educação Infantil?

- Pontos positivos e negativos de ser uma educadora infantil? O que te faz bem e mal nessa escola, neste segmento de ensino e nessa profissão?

- Como você se sente hoje? Mais segura? Por quê?

- O que te faz continuar na profissão?


- O que você acha importante para ser Professora da Educação Infantil?

- Se você tivesse que sugerir alguma proposta para o professor que está iniciando a carreira, o que você sugeriria?

- Você gostaria de falar mais alguma coisa que não foi questionado nessa entrevista?



**APÊNDICE - D****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS SUJEITOS  
DA PESQUISA**

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -MESTRADO -
---	---

Eu, \_\_\_\_\_  
 professor(a) da rede municipal de \_\_\_\_\_,  
 município pertencente a 25ª Superintendência Regional de Ensino, atuo como  
 professora da Educação Infantil. Fui convidado(a) pelas pesquisadoras Solange  
 Cardoso (Mestranda em Educação - UFOP) e por Célia Maria Fernandes Nunes  
 (Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação) a participar da pesquisa  
 que ambas vem realizando sobre os Professores em Início de Carreira na Região dos  
 Inconfidentes. Concordo em participar da pesquisa fornecendo informações por meio  
 de questionários e entrevistas que serão aplicados e se necessário observações minha  
 sala de aula.

Fui informado(a) que todas as informações por mim passadas serão sigilosas e  
 ao serem utilizadas, usarão um nome fictício para prezar a minha identidade. Além  
 disso, posso em qualquer momento desistir de participar da pesquisa se julgar  
 necessário.

Sinto que fui esclarecida em relação a proposta de participar da pesquisa e  
 concordo em participar voluntariamente, uma vez que reconheço a importância e as  
 possíveis contribuições que poderá trazer a formação e profissão dos Professores  
 Iniciantes.

\_\_\_\_\_  
 Professor(a)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

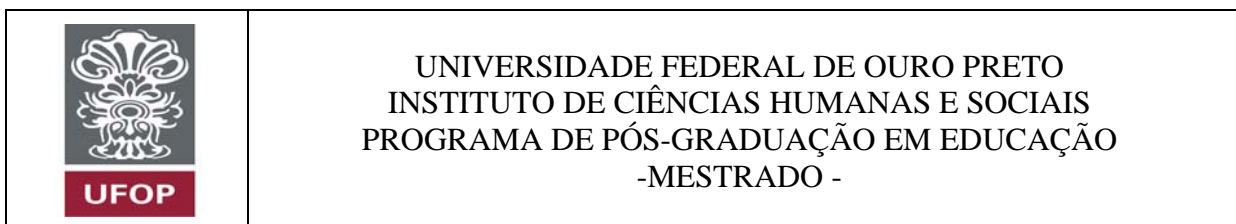
Atenciosamente,

Solange Cardoso

Pesquisadora responsável- [cardososol@yahoo.com.br](mailto:cardososol@yahoo.com.br)

Célia Maria Fernandes Nunes

Orientadora responsável - [cmfnunes@gmail.com](mailto:cmfnunes@gmail.com)

**APÊNDICE - E****CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS POSSÍVEIS SUJEITOS DA PESQUISA****Prezado (a) Professor (a),**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa que tem como foco os *Professores Iniciais*, ou seja, os professores que estão iniciando na carreira docente. Essa pesquisa faz parte das atividades que devo desenvolver no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal de Ouro Preto, sediado no Instituto de Ciências Humanas e Sociais no município de Mariana. Essa pesquisa está sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Maria Fernandes Nunes, professora adjunta dessa instituição.

O objetivo dessa pesquisa é identificar e analisar os dilemas e tensões vivenciados pelos professores da Educação Infantil nos primeiros anos do desenvolvimento profissional.

Esse estudo abrangerá os professores iniciantes que atuam na Educação Infantil da rede pública municipal.

Para tanto, estamos entrando em contato com todos os professores desse segmento de ensino, da área de abrangência da 25<sup>a</sup> Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, visando identificar aqueles que se enquadram no perfil citado, de modo a poder consultar quais poderiam e teriam a disponibilidade e o interesse em participar dessa pesquisa.

Consideramos de grande importância conhecer e dar voz ao professor na etapa de entrada da carreira docente, assim poderemos compreendê-los e por meio de suas percepções poderemos contribuir para que mudanças necessárias sejam implementadas para melhorar o desenvolvimento profissional dos docentes que conseqüentemente reflete na qualidade da Educação.

Vale ressaltar que sua participação se fará de forma voluntária e que as informações obtidas não serão identificadas, assegurando o sigilo ao longo de toda a pesquisa. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do

estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Caso concorde solicitamos o preenchimento do questionário abaixo, para que possamos identificar o perfil dos professores que se encontram em início de suas atividades docentes.

Desde já, agradecemos sua colaboração, e estamos à disposição para qualquer informação sobre o desenvolvimento do nosso trabalho.

Atenciosamente,


Solange Cardoso  
Mestranda em Educação - UFOP  
Cel: (31) 8868-3614  
E-mail: cardosol@yahoo.com.br

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Célia Maria Fernandes Nunes  
Professora do Programa e Orientadora da pesquisa  
Cel: (31) 8721-1993  
E-mail: [cmfnunes1@gmail.com](mailto:cmfnunes1@gmail.com)

## APÊNDICE - F

## QUESTIONÁRIO I: LEVANTAMENTO INICIAL

IDENTIFICAÇÃO, ATUAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO  
ACADÊMICA

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO -</p>
---	--

<b>1) Professor (a)</b>	
Nome:	
Idade:	<input type="checkbox"/> 20 a 25 anos <input type="checkbox"/> 25 a 30 <input type="checkbox"/> Acima de 30 anos
Estado Civil:	<input type="checkbox"/> Solteiro(a) <input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> Separado(a) <input type="checkbox"/> Divorciado(a) <input type="checkbox"/> Viúvo(a) <input type="checkbox"/> Amigado(a) <input type="checkbox"/> Outro
Telefone:	Residencial: _____ Celular: _____
E-mails:	

<b>2) Escola</b>	
Nome:	
Endereço:	
Segmento que leciona:	<input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> Séries Iniciais do Ensino Fundamental(1º ao 5ºano)
Turno que leciona:	<input type="checkbox"/> manhã <input type="checkbox"/> tarde

<b>3) Atuação no magistério</b>	
Em que ano ingressou na carreira docente?	
Há quanto tempo é docente nessa escola?	
Já trabalhou em outras escolas?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Se sim, por quanto tempo?	
Considerando toda sua experiência como docente, há quanto tempo leciona?	

**4) Regime de trabalho/horas** Nomeação/\_\_\_\_ horas semanais Convocação/\_\_\_\_ horas semanais Contrato/\_\_\_\_ horas semanais**5) Formação Acadêmica****Curso de Graduação**

Graduação em:

Instituição:

Cidade/Estado:

Ano de conclusão:

**Pós-graduação**

Especialização em:

Instituição:

Cidade/Estado:

Ano de conclusão:

Mestrado em:

Instituição:

Cidade/Estado:

Ano de conclusão:

Doutorado em:

Instituição:

Cidade/Estado:

Ano de conclusão:

**6) Informações adicionais**

Caso queira adicionar ou esclarecer alguma informação, utilize o espaço abaixo.