

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – INFES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn

DÉBORA NASCIMENTO DE LIMA

**O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativas
de professoras experientes e professoras iniciantes**

Santo Antônio de Pádua

2021

DÉBORA NASCIMENTO DE LIMA

**O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativas
de professoras experientes e professoras iniciantes**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Amanda Oliveira Rabelo

Santo Antônio de Pádua
2021

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF
Gerada com informações fornecidas pelo autor

L732i Lima, Débora Nascimento de
O início da carreira docente na Educação Infantil :
narrativas de professoras experientes e professoras iniciantes
/ Débora Nascimento de Lima ; Amanda Oliveira Rabelo,
orientadora. Santo Antônio de Pádua, 2021.
134 f.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Santo Antônio de Pádua, 2021.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/PPGEn.2021.m.15360214740>

1. Início da carreira docente. 2. Professoras experientes e
iniciantes. 3. Educação Infantil. 4. Narrativas. 5.
Produção intelectual. I. Rabelo, Amanda Oliveira,
orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto do
Noroeste Fluminense de Educação Superior. III. Título.

CDD -

DÉBORA NASCIMENTO DE LIMA

**O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativas
de professoras experientes e professoras iniciantes**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Aprovada em 29 de novembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Amanda Oliveira Rabelo (Orientadora) – UFRRJ

Prof.^a Dr.^a Maria Goretti Andrade Rodrigues – UFF

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro – UFRJ

Santo Antônio de Pádua
2021

Um fotógrafo-artista me disse outra vez: veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o sol inteiro no corpo do mar. Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Assim um passarinho nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que a Cordilheira dos Andes. Que um osso é mais importante para o cachorro do que uma pedra de diamante. E um dente de macaco da era terciária é mais importante para os arqueólogos do que a Torre Eiffel. (Veja que só um dente de macaco!) Que uma boneca de trapos que abre e fecha os olhinhos azuis nas mãos de uma criança é mais importante para ela do que o Empire State Building [...].

Sobre importâncias – Manoel de Barros

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata aos encontros que, durante a vida, conduzem-nos a repensar quem somos, a rever nossas ações ou simplesmente permitem o desfrutar de uma boa companhia, uma boa conversa...

Não há palavra que melhor expresse as vivências oportunizadas na construção desta pesquisa: GRATIDÃO!

Em primeiro lugar, gratidão a Deus por me conceder a graça de ingressar nesta formação, ser o meu sustento diante de tudo o que vivi e, assim, permitir que eu chegasse até aqui.

Gratidão à Virgem Maria, a São José e a Santa Rita de Cássia pela intercessão ao longo de todo o caminho.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Amanda Oliveira Rabelo, por acreditar em mim e, de forma tão presente, me acompanhar nesse tempo. O seu auxílio fez com que este sonho se concretizasse. Agradeço a paciência, as valiosas orientações e a marcante experiência do estágio docente. Suas aulas foram potentes encontros.

Às professoras da Rede Municipal de Ensino de São José de Ubá um agradecimento especial, por disponibilizarem seu tempo para contribuírem com suas narrativas, que provocaram, no decorrer deste estudo, intensas e ricas reflexões.

À Prof.^a Dr.^a Maria Goretti Andrade Rodrigues e à Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro pelas valiosas contribuições na Banca de Qualificação e por aceitarem compor a Banca Examinadora. Gratidão pelos encontros!

Aos docentes do PPGEn os quais, ao longo de suas aulas, compartilharam leituras e favoreceram debates urgentes.

À Universidade Federal Fluminense INFES/UFF, por ofertar formações de qualidade e, desse modo, viabilizar a continuidade dos estudos.

Aos meus familiares, que compreenderam minhas ausências. Em especial, à minha mãe, pelo apoio por toda a minha vida e que, diante deste desafio, foi auxílio e incentivo.

Aos meus amigos que, neste percurso, entre breves encontros e conversas, tornaram a caminhada mais leve.

A todos os colegas da turma de mestrado 2019, foi um grande prazer dividir esse tempo de descobertas e desenvolvimento. Gratidão pelos afetos e pelas amizades que construímos!

Talvez, nessas breves linhas, não tenha alcançado todos que vivenciaram comigo este sonho. Por isso deixo minha gratidão àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta dissertação.

RESUMO

A presente dissertação propõe uma investigação sobre o início da carreira docente de um grupo de nove professoras atuantes na Educação Infantil de uma escola da rede pública municipal de ensino, localizada no interior do estado do Rio de Janeiro, sendo elas docentes experientes e iniciantes. A pesquisa busca conhecer o processo de inserção profissional dessas professoras com o intuito de observar as dificuldades enfrentadas por elas nesse período de iniciação, compreendendo que a entrada na carreira representa um grande desafio para a profissão e pode ser acrescida de outras situações desafiadoras diante de uma fase de enorme relevância, a Educação Infantil, sendo essa a primeira etapa do ensino e a que representa a base do processo educativo. Além de destacar a importância de ações de apoio voltadas para essa fase da profissão, ressalta-se, nesse contexto, a contribuição dos professores experientes como importante auxílio para romper com as adversidades. A pesquisa tem como base metodológica a análise de narrativas, caminho escolhido para melhor compreender as participantes deste estudo e, ainda, contribuir para valiosos momentos de reflexão sobre suas histórias. Por meio das entrevistas realizadas, procurou-se refletir e dialogar com alguns autores que discutem a temática e compõem o referencial teórico deste trabalho, entre eles Garcia, Nóvoa, Rabelo, Papi e Martins, Nono, Benjamin, entre outros. Dessa forma, conclui-se que os primeiros anos de docência são cruciais para a permanência do professor na profissão, e as relações construídas entre docentes experientes e iniciantes apresentam-se como vitais nessa condição inicial, contribuindo para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Início da carreira docente. Professoras experientes e iniciantes. Educação Infantil. Narrativas.

ABSTRACT

This dissertation proposes an investigation into the beginning of the teaching career of a group of nine experienced and novice teachers working in Kindergarten at a school in the municipal public education system, located in the interior of the state of Rio de Janeiro. The research seeks to understand the process of professional insertion of these teachers in order to observe the difficulties faced by them at this initial period, understanding that beginning the career represents a great challenge for the profession and can other challenging situations can appear in such relevant phase, that is Early Childhood Education, which is the first stage of teaching and the one that represents the foundation of the educational process. Besides highlighting the importance of support actions aimed at this phase of the profession, this work emphasizes, in this context, the contribution of experienced teachers as an important help to overcome adversity. The research is methodologically based on the analysis of narratives, which is the path chosen to better understand the participants of this study and also contribute to valuable moments of reflection on their stories. Through the interviews, we sought to reflect and dialogue with some authors who discuss the theme and make up the theoretical framework of this work, including Garcia, Nóvoa, Rabelo, Papi and Martins, Nono, Benjamin, among others. Thus, it is concluded that the first teaching years are crucial for the permanence of the teacher in the profession, and the relationships built between experienced and novice teachers are vital in this initial process, and contribute greatly to the professional development.

Keywords: Beginning of the teaching career. Experienced and novice teachers. Childhood Education. Narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Informações gerais da pesquisa	42
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Artigos selecionados de acordo com o termo de busca	45
Gráfico 2 -	País de origem das publicações	46
Gráfico 3 -	Artigos selecionados de acordo com o ano.....	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Informações gerais das professoras participantes.....	20
Quadro 2 -	Artigos selecionados para a revisão Google Acadêmico	43
Quadro 3 -	Artigos selecionados para a revisão Google Acadêmico	44
Quadro 4 -	Artigos selecionados para a revisão CAPES	44
Quadro 5 -	Artigos selecionados para a revisão CAPES	44
Quadro 6 -	Descrição dos artigos.....	46
Quadro 7 -	Autores mais citados.....	53
Quadro 8 -	Autores evidenciados em mais de uma pesquisa.....	53
Quadro 9 -	Etapa que as professoras se identificavam durante a formação.....	94
Quadro 10 -	Etapa que as professoras demonstraram interesse em permanecer após a atuação.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INFES	Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE _n	Programa de Pós-Graduação em Ensino
RJ	Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – Inquietações que despertaram o interesse de uma professora iniciante pela pesquisa.....	14
A PERCURSO METODOLÓGICO.....	17
B ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	21
1 A PROFISSÃO DOCENTE.....	23
1.1 OS CAMINHOS DA PROFISSÃO.....	23
1.1.1 A condição vocacional.....	24
1.1.2 A funcionarização.....	25
1.1.3 A profissionalização.....	27
1.2 O DESAFIOS E OS DILEMAS DA DOCÊNCIA.....	29
1.2.1 Formação precária.....	29
1.2.2 Feminização da profissão.....	31
1.2.3 Mal-estar docente.....	33
1.2.4 Desenvolvimento profissional.....	35
1.3 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO.....	36
2 INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: uma revisão sistemática.....	37
2.1 INTRODUÇÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	37
2.2 METODOLOGIA DA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	41
2.3 RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	45
2.4 DISCUSSÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	55
2.5 CONCLUSÕES DA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	59
3 O FAZER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativas de professoras experientes e professoras iniciantes.....	61
3.1 CAMINHANDO PELO CONTEXTO DA PESQUISA.....	61
3.2 NARRATIVAS: O QUE EXPRESSAM AS ENTREVISTADAS?.....	62
3.2.1 As professoras experientes.....	63
3.2.1.1 Professora Eva.....	63
3.2.1.2 Professora Fernanda.....	64
3.2.1.3 Professora Jéssica.....	66
3.2.1.4 Professora Júlia.....	68
3.2.1.5 Professora Mônica.....	70
3.2.1.6 Professora Rafaela.....	72
3.2.2 As professoras iniciantes.....	74
3.2.2.1 Professora Bárbara.....	74
3.2.2.2 Professora Manuela.....	76
3.2.2.3 Professora Maria.....	78
3.3 A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	80
3.4 SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	84
3.4.1 O olhar docente para esse contexto de ensino.....	85
3.4.2 Os desafios da Educação Infantil no início da carreira docente.....	90
3.5 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO.....	95

4	SER “MENTOR”: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE PROFESSORES EXPERIENTES AO DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES INICIANTE	97
4.1	MENTORIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES EXPERIENTES E INICIANTE.....	99
4.2	O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E O APOIO DE PROFESSORES EXPERIENTES: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS.....	102
4.3	CONCLUSÕES DO CAPÍTULO.....	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	115
	APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas	126
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	129
	ANEXO 1 – Carta de anuência	131
	ANEXO 2 – Parecer substanciado do CEP	132

INTRODUÇÃO – Inquietações que despertaram o interesse de uma professora iniciante pela pesquisa

Acredito que a prática profissional, em especial a responsabilidade de uma sala de aula, foi o início desta pesquisa. O espaço escolar, sempre tão presente, carregado de boas lembranças, passou a ocupar em minha vida¹ outra realidade. Os alunos esperavam de mim como eu esperei dos professores que passaram por minha caminhada; lançavam olhares e expectativas sobre meu trabalho enquanto docente. Faziam-me compreender que, por mais que tudo ali parecesse familiar, já não era mais.

Formada no curso Normal em nível médio e estudante do último período de Licenciatura em Pedagogia, as experiências que possuía em sala de aula eram apenas as dos estágios, com observações e breves participações em práticas avaliativas para a conclusão do curso. Naquele início de carreira, a escola apresentava-se como um espaço “desconhecido”, gerando angústias e incertezas. Seria impossível não comparar a minha chegada àquele espaço como professora ao primeiro dia de aula quando criança. Por um lado, o entusiasmo por iniciar a profissão; por outro, a insegurança por não saber o que fazer, para onde ir e em quem me apoiar.

O concurso no qual havia sido aprovada era destinado à docência na Educação Infantil. Porém, em razão da necessidade da escola, fui designada a assumir as turmas de 4º e 5º anos, na disciplina de Ciências. Na sala da Direção, fui recebida pela própria diretora e sua adjunta. Elas explicaram a função que eu desempenharia, entregaram os horários a serem cumpridos, o livro didático utilizado e os conteúdos a serem desenvolvidos. Ao final, desejaram-me um bom trabalho, e a diretora adjunta me aconselhou: “Seja firme com essas turmas, são alunos difíceis!”.

Após aquele momento, meus pensamentos estavam sobrecarregados de dúvidas. Passava pelos corredores e percebia os olhares curiosos com os quais alguns colegas de trabalho me encaravam. E, dessa forma, fui para a sala de aula no dia seguinte. Os próprios alunos estranharam muito. Eles não tinham a visão de uma professora ainda muito jovem (eu estava com 21 anos) diante de tantas crianças e responsável pela turma. Contudo assumo que concordei com a reação deles. Na verdade, acho que nem eu imaginava estar naquela posição tão cedo.

¹ Por abordar a trajetória da pesquisadora, o texto introdutório foi desenvolvido na primeira pessoa do singular.

Os momentos em que estava com os colegas eram raros. Aproveitava os encontros nos intervalos para tirar algumas dúvidas e para conhecê-los. Posso afirmar que alguns se tornaram verdadeiros mentores². Mesmo na correria diária e com as inúmeras atividades a serem cumpridas, conseguiram ajudar em minhas incertezas sobre as diversas situações que não encontrei em minha formação, mas que surgiram na prática.

No ano seguinte, designaram-me a turma que eu, de fato, deveria assumir na Educação Infantil. Mais um momento de obscuridade, pois novamente me questioneei sobre como educar e cuidar de tantas crianças juntas. Como desenvolver o trabalho com esses alunos? Nessa situação, fui acolhida por duas professoras experientes que já atuavam nessa etapa há alguns anos. Aos poucos, foram escutando minhas perguntas e compartilhando suas experiências.

Após alguns meses, juntamente com a função de professora da Educação Infantil, assumi um cargo no Ensino Fundamental, porém em uma escola que se situava em outro município. Esperava dessa instituição o mesmo acolhimento e apoio recebidos no outro espaço escolar. Apesar de não ser a minha primeira experiência, vivenciar uma nova realidade, sobretudo nos anos iniciais da profissão, é sempre um desafio.

No entanto, inevitavelmente, pegava-me fazendo comparações entre as duas instituições. Ao adentrar no novo grupo, não me sentia parte dele. Os colegas me parabenizavam pela chegada, mas nada além. Sentia-me perdida, sem saber por onde começar, com poucas informações sobre o funcionamento do espaço e até mesmo de minhas tarefas.

Assim, ao experimentar ambas as situações e ter a oportunidade de partilhá-las com alguns colegas de profissão, passei a compreender que a aproximação e o apoio do grupo mais experiente são fundamentais para o processo de inserção profissional. Eles auxiliam a enfrentar os desafios do início da prática docente, contribuindo para lidar com o ambiente de sala de aula, como também de toda a escola.

Tais experiências despertaram meu interesse para o contexto desta pesquisa. Enquanto docente, vivenciando o início da carreira em realidades tão parecidas – pequenas escolas localizadas no interior do estado –, mas que de modo diferente recebem seus novos professores, verifiquei que a orientação e o acolhimento podem influenciar a forma como os docentes poderão caminhar e se desenvolver na profissão.

Diante dessa realidade, proponho-me, enquanto professora iniciante, a também assumir a condição de pesquisadora iniciante, vislumbrando a complexidade desse momento

² Professor com experiência selecionado para ajudar o professor principiante (MARCELO GARCIA, 1999, p. 124).

inicial e caminhando por perspectivas de estudos que abordam as temáticas *iniciação profissional* (MARCELO GARCIA, 1999), *indução profissional* (NÓVOA, 2019a) e *inserção à docência*³ (RABELO, 2019). Para tanto, considerarei que a temática é pouco discutida e o cenário é representado pela escassez de práticas e políticas públicas voltadas para o professor iniciante. Nas palavras de Papi e Martins (2010, p. 39), a “quase inexistência de ações de formação para esses professores e a necessidade das pesquisas brasileiras se dedicarem mais ao tema, que é pouco explorado, se considerada a relevância dessa etapa profissional”.

Ancorada nas situações vivenciadas em meu primeiro contexto de ensino como docente, considerando-as experiências que favoreceram e seguem a contribuir para minhas ações, e sendo o grupo dessa instituição determinante para o meu desenvolvimento na Educação Infantil, a Escola Municipal Maria das Flores⁴ foi escolhida para a realização desta pesquisa. Destaco que, embora não apresente uma política voltada para a indução profissional docente, formalmente elaborada pela rede municipal de ensino ou pela própria instituição, foi possível identificar importantes contribuições através do apoio de professoras experientes.

Contudo esta dissertação justifica-se pela necessidade de conhecer o processo de inserção profissional docente das nove professoras que atuam na Educação Infantil da Escola Municipal Maria das Flores. Esse grupo é formado por seis professoras experientes e três iniciantes. Cabe destacar que, enquanto parte do grupo, também busquei observar como se deu esse processo e se houve a contribuição e o apoio de algum grupo mais experiente.

O objetivo, portanto, é investigar os desafios e as dificuldades encontradas pelas professoras da instituição supracitada no início da carreira docente na Educação Infantil e averiguar se, nessa fase da profissão, receberam o apoio de professores experientes e quais foram as implicações no processo de desenvolvimento profissional⁵.

A Escola Municipal Maria das Flores foi criada pelo Decreto n.º 20.000, de 30 de maio de 1994, então chamada de Escola Estadual Maria das Flores. Nesse período, pertencia à rede estadual de ensino. No ano de 2006, foi municipalizada, quando passou a ter o atual nome e, por conseguinte, a ser responsabilidade do município.

³ Os termos “iniciação” e “inserção profissional” indicam o momento inicial em que o professor assume a docência, não necessariamente acompanhado de alguma ação de apoio nessa fase (NASCIMENTO, FLORES E XAVIER, 2019, p. 155). Quando existem ações voltadas para os professores iniciantes, com o objetivo de auxiliarem o ingresso na profissão, essas práticas formam os denominados “programas de indução” (FERREIRA E REALI, 2005, p. 02).

⁴ Nome fictício atribuído à escola envolvida na pesquisa.

⁵O “desenvolvimento profissional dos professores” pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. [...] concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções (MARCELO GARCIA, 1999, p. 137).

A instituição escolar está localizada no município de São José de Ubá, interior do estado do Rio de Janeiro, com uma população estimada em 7.206 habitantes. Nessa instituição de ensino, é oferecida a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto o trabalho foi desenvolvido apenas com as docentes da Educação Infantil, por ser o meu contexto de atuação, no qual vivencio as experiências com o grupo experiente.

A educação e a saúde são setores de destaque no município. Este alcançou importantes avanços no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2017, atingindo o primeiro lugar da classificação nas regiões Norte e Noroeste Fluminense e o segundo lugar no estado do Rio de Janeiro (BRASIL, 2020a). No ano de 2019, obteve o quarto lugar em todo o estado e o segundo lugar na região Noroeste Fluminense (BRASIL, 2020b).

O Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento de ensino descreve como um dos objetivos melhorar o desempenho acadêmico no processo de ensino-aprendizagem e proporcionar um ambiente adequado às diversas atividades recreativas. O preceito é que o conhecimento chegue aos educandos de forma significativa e prazerosa, considerando a identidade e a realidade deles. A escola busca desenvolver em seus alunos a formação integral, incentivando o seu corpo docente à construção de um planejamento diversificado, que atenda as necessidades dos estudantes, com atividades em que possam se expressar em sua totalidade.

Por fim, ressalto que não falo desse estabelecimento como qualquer escola, mas de um espaço em que me abri para a profissão e para a pesquisa. Nele encontrei desafios, dificuldades e, em contrapartida, recebi o apoio de professoras que compartilharam suas experiências e se tornaram um importante auxílio nesse processo de iniciação à docência.

A – PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa buscou ouvir professoras da Educação Infantil e, por meio de entrevistas semiestruturadas, conhecer e compreender os momentos vivenciados por elas no início da carreira docente. Visou, do mesmo modo, investigar quais foram os desafios, as dificuldades sofridas e as soluções encontradas, se receberam o apoio de profissionais

experientes no contexto do qual faziam parte e se essas implicações favoreceram o seu desenvolvimento profissional.

Dessa forma, ao se expressarem, as docentes expõem suas narrativas, as quais contribuem para o entendimento de suas histórias. Segundo Rabelo (2011, p. 172) “A narrativa permite compreender a complexidade das estórias contadas pelos indivíduos sobre os conflitos e dilemas de suas vidas”. Por meio dos relatos, o sujeito inunda-se de lembranças, resgata suas memórias e refaz suas histórias.

Ao olhar o passado nas investigações narrativas, compreende-se o sujeito mais claramente, pois ele passa por um processo de reflexão. Ao se comunicar com o outro, tenta justificar sua maneira de ser e agir. Ao contar suas histórias, o narrador busca explicações para si e para quem o ouve, tentando demonstrar como ocorreu o seu processo de desenvolvimento (RABELO, 2011). Nesse sentido, ao expor sua história, o professor não apenas colabora para a investigação, compartilhando suas experiências, mas também tem a possibilidade de refletir sobre a sua condição profissional.

Benjamin (2012) enfatiza a importância e o valor das narrativas, denominando a prática como a “arte de narrar”. Proporcioná-las é assegurar o conhecimento, visto que, segundo o autor, o narrador e o ouvinte alimentam uma relação que busca conservar o que foi narrado. Nessa perspectiva, a investigação narrativa contribui para que as experiências possam ser transmitidas e ganhem significados tanto para quem a produz quanto para os outros na sociedade.

Portanto, para conhecer o percurso transcorrido pelas nove professoras participantes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, em que “[...] nesse espaço, criado e proposto pelo investigador, que o participante expressará livremente suas opiniões, vivências e emoções que constituem suas experiências de vida [...]” (MOREÍ, 2015, p.127). A entrevista permite a apreensão de todo o contexto, a informação é detalhada, e o processo de cada atuação é especificado e justificado. Blanchet e Gotman (1992, p. 02) consideram que “a entrevista revela a lógica de uma ação, seu princípio de funcionamento”. Por meio dela, diversas questões são alcançadas, considerando a subjetividade dos indivíduos entrevistados, que, ao se expressarem oralmente, trazem os fatos com mais profundidade e riqueza de detalhes.

Todavia o outro sempre revela surpresas. Escutá-lo possibilita perceber que é preciso retirar as impressões e dispor-se a adentrar em outras opiniões para que haja a possibilidade de aproveitar esse momento e acrescentá-las às leituras já realizadas.

Nesse sentido, o estudo possui aspecto qualitativo uma vez que procura depreender informações subjetivas e aprofundadas, considerando as particularidades e as especificidades dos entrevistados. Sendo assim, “os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes” (GODOY, 1995, p. 63).

Ao selecionar a instituição para exame nesta pesquisa, houve uma conversa com a diretora, na qual foram apresentadas as propostas do projeto. A direção recebeu muito bem o que foi proposto e confirmou apoio ao projeto. Com base nesse diálogo, foram solicitadas algumas informações, a permissão para realizar as entrevistas com as profissionais e a possibilidade de um contato direto com elas, pois a pesquisadora faz parte do grupo em estudo.

A seleção das docentes e o número de entrevistadas foram limitados, porque a pesquisa é voltada a docentes que atuam na Educação Infantil. De acordo com Blanchet e Gotman (1992), a população é definida ao se escolherem a categoria dos indivíduos a serem interrogados e os motivos, pois, assim, espera-se que tenham a capacidade de produzir respostas ao que é disposto. Justifica-se, ainda, pelo fato de ser desenvolvida em apenas uma escola da rede municipal, com o intuito de averiguar o contexto dessas professoras. Em concordância com Blanchet e Gotman (1992), que afirmam que a realização de uma pesquisa com entrevistas, em geral, apresenta uma proporção menor que a desenvolvida com a utilização de questionário, o interesse está nas informações recebidas em determinado espaço, e não há a necessidade de ser pela incidência delas.

Para começar a investigação, foi elaborado um roteiro com questões para o desenvolvimento da entrevista, estruturado em quatro eixos: história de vida, escolha profissional, visão sobre a formação profissional e início e vida atual na carreira docente.

Após a liberação da direção e as autorizações necessárias para o andamento do estudo, iniciou-se o contato individual com cada docente. Adotaram-se como procedimentos a ligação telefônica e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enviado por e-mail para ser preenchido pelas participantes. Apesar de diariamente estarem em contato no mesmo local de trabalho, esse processo foi realizado por telefone e e-mail em virtude da pandemia da COVID-19. Assim, todas as professoras estavam afastadas do ambiente escolar, realizando o trabalho por meio do ensino remoto.

Todas prontamente atenderam ao pedido de participação. Em seguida, foram propostas as ocasiões para a realização das entrevistas, que também ocorreram via ligação telefônica, no

mês de maio de 2020. Os dias e os horários foram agendados de acordo com a disponibilidade de cada uma delas.

Encerradas as entrevistas ainda no mês de maio, foram iniciadas as transcrições e as análises das entrevistas. Paralelamente, permaneciam as leituras que dissertavam sobre a temática destacada nesta pesquisa, a fim de apreciar e construir relações entre as narrativas docentes e as reflexões dos autores.

Contudo é relevante destacar que as docentes desempenhavam suas atividades diariamente no contexto da Educação Infantil. No entanto não é o único segmento de atuação de todas. Há professoras que, além da Educação Infantil, também exercem a função nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, o processo de inserção profissional dessas docentes não foi vivenciado exclusivamente na Educação Infantil.

No quadro 1, são apresentadas algumas informações sobre as docentes⁶ envolvidas no estudo.

Quadro 1 – Informações gerais sobre as professoras participantes

Professoras	Idade	Tempo de profissão	Formação para a área de atuação
Bárbara	36 anos	4 anos	Curso Normal em nível médio/Licenciatura em Pedagogia
Eva	37 anos	16 anos	Curso Normal em nível médio/Curso Normal Superior/ Licenciatura em Pedagogia
Fernanda	37 anos	15 anos	Curso Normal em nível médio
Jéssica	39 anos	14 anos	Curso Normal em nível médio/Curso Normal Superior
Júlia	39 anos	16 anos	Curso Normal em nível

⁶Nomes fictícios atribuídos às professoras envolvidas na pesquisa.

			médio/Licenciatura em Pedagogia
Manuela	41 anos	3 anos	Licenciatura em Pedagogia
Maria	31 anos	4 anos	Curso Normal em nível médio/Licenciatura em Pedagogia
Mônica	28 anos	8 anos	Curso Normal em nível médio
Rafaela	31 anos	10 anos	Curso Normal Superior

Fonte: Elaborado com base nas informações fornecidas nas entrevistas.

As narrativas dessas professoras foram indispensáveis para compreender a formação profissional, o início da carreira e as experiências vivenciadas ao longo da docência. Todas as participantes ficaram à vontade durante as entrevistas, tal como um ambiente de conversa informal. Isso se justifica, possivelmente, pelo fato de a pesquisadora conhecer o grupo em estudo.

Todo o processo foi fundamental para a investigação. As narrativas trouxeram as motivações dessas educadoras e a forma como se constituíram profissionalmente, sendo compartilhadas valiosas experiências. O envolvimento das professoras, além de contribuir para as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa, proporcionou a elas revisitarem o próprio percurso, não apenas de forma descritiva, trazendo meramente os fatos ocorridos nesse caminho, mas também de reconstituírem uma trajetória com um olhar crítico, ressignificando os acontecimentos, o que é fundamental para o crescimento profissional.

B – ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O presente estudo traz de forma geral fatos que caracterizam a constituição histórica da docência. Acredita-se ser essencial refletir sobre esse contexto, que revela uma ocupação vinculada a formações precárias, difíceis condições de trabalho, baixos salários e feminização, fatores que corroboram a insatisfação profissional e o abandono da profissão. Buscou-se

abordar as práticas desenvolvidas associadas à perspectiva vocacional, à função enquanto ofício e à chegada ao processo de profissionalização, ressaltando as conquistas fundamentais à formação e à prática da docência.

No capítulo um, essa abordagem foi pensada na tentativa de introduzir uma reflexão sobre o desenvolvimento da docência, conduzindo para questões que envolvem os espaços de formação, a chegada à profissão e a permanência nesse contexto profissional. Tais aspectos são fundamentais para avanços na profissão, nos contextos de ensino e na educação do país.

No segundo capítulo, evidenciou-se a inserção profissional docente, considerando essa fase como crucial para a permanência e o desenvolvimento na profissão. Um momento de dificuldades e incertezas que torna a entrada na carreira difícil e repleta de desafios. A temática é desenvolvida por meio de uma revisão sistemática, sendo abordadas pesquisas que contemplaram o início da carreira docente no contexto da Educação Infantil. Apesar de estar presente ao longo de todo o trabalho, nesse capítulo, o referencial teórico ganha destaque, pois aponta autores que fundamentam esta dissertação.

O terceiro capítulo destina-se ao contexto de atuação das professoras envolvidas neste estudo: a Educação Infantil. Ressaltaram-se os desafios, as dificuldades e as particularidades que envolvem o trabalho com essa faixa etária, evidenciando, ainda, a complexidade de vivenciar os anos iniciais da carreira nessa etapa de ensino. No entanto, antes de adentrar nessa abordagem, propôs-se também a percorrer, através das narrativas das professoras, as suas histórias de vida para então compreender quem são e a dimensão de suas vivências.

No quarto capítulo, refletiu-se sobre as condições do professor iniciante, explorando a mentoria como um importante apoio nessa fase inicial. O intuito foi apontar a relação entre professores experientes e iniciantes como um valioso caminho para superar as adversidades desse momento inicial, sendo também uma perspectiva significativa para o desenvolvimento profissional. Considerando as experiências vivenciadas pela professora, aqui também pesquisadora, com o grupo escolhido para a participação, a discussão dessa questão se tornou indispensável.

Por fim, apontam-se, nas considerações finais, os fatos evidenciados a partir das narrativas, das leituras e das reflexões construídas ao longo do estudo. Nesse percurso, percebeu-se que as questões colocadas foram alcançadas. Entretanto outras surgiram para além do que foi proposto. Por fim, concluiu-se destacando que, diante das inúmeras adversidades, a profissão docente segue a resistir, encontrando perspectivas de apoio em relações solidárias constatadas em pequenos espaços educativos.

1 A PROFISSÃO DOCENTE

Como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?

(NÓVOA, 2017)

Sabe-se que a profissão docente encontra dificuldades, deficiências e dilemas. No entanto o percurso dessa condição ocupacional contribuiu para as demandas que, de modo persistente, influenciam o exercício dessa profissão.

Destaca-se a epígrafe com a intenção de afirmar que revisitar e refletir sobre os fatos que constituem a docência é o caminho necessário para construir ações conscientes e críticas que possibilitem evoluções e mudanças na realidade desses profissionais, abarcando contextos de formação e espaços de atuação.

Sendo assim, o intuito deste capítulo é caminhar pelos fatos que marcaram a história da docência, abarcando o processo de constituição dessa ação enquanto profissão. Nesse esteio, demarcar assuntos que acompanham a profissão, sendo eles a base das adversidades que permanecem afetando professores e contextos de ensino.

1.1 OS CAMINHOS DA PROFISSÃO

A atividade docente sempre esteve presente ao longo dos séculos como uma prática desenvolvida antes mesmo de ser considerada uma profissão. Desempenhar a ação de ensinar, de transmitir conhecimento a outrem, faz parte da história da humanidade. Conforme Roldão (2007, p. 94):

[...] o reconhecimento da função não é contemporâneo do reconhecimento e afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela. Pelo contrário, a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característica da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII.

O ato de ensinar não se consolidou facilmente como uma prática profissional. Ao contrário, foi lentamente construída entre avanços e retrocessos. A atividade docente perpassou momentos de ascensão e prestígio social, bem como inúmeras fases de total desvalorização. Apesar da instabilidade, a importância da prática está fortemente marcada no contexto histórico, visto que se apresenta como uma ação desenvolvida pelos indivíduos de diversas épocas, o que demonstra a essencialidade dessa função.

Ainda que evidenciada a importância da prática do ensino, observa-se uma ação praticada ao longo do tempo sem o devido preparo dos que a exerciam. De acordo com Roldão (2007, p. 97):

A actividade de ensinar como sucedeu com outras actividades profissionais praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que a não ser questionada/teorizada, jamais transformaria a actividade em acção profissional [...].

Notou-se a necessidade de uma teoria que refletisse sobre as práticas que já vinham sendo desenvolvidas para, assim, efetivá-las. A constituição do ato de ensinar em uma profissão só foi possível quando se passou a pensar nesse processo, disponibilizando mais tempo e considerando as especificidades dessa ação.

No tocante à trajetória do ensino moderno e da atividade docente, Tardif (2013, p. 553) caracteriza esse percurso em “três idades”: “a vocação, o ofício e a profissão”. Para compreender o processo de profissionalização dessa ocupação, refletir-se-á sobre essas definições. Apesar de algumas dessas características (vocação e ofício) ainda estarem presentes no século XXI, apresentar-se-á cada uma delas consoante a perspectiva cronológica.

1.1.1 A condição vocacional

A vocação, inicialmente, apresentava um processo de ensino voltado para a religiosidade. Consistia em uma prática de catequização, na qual a leitura, a escrita e a contagem estariam presentes, porém direcionadas apenas à dimensão religiosa. Portanto a condição do professor era vocacional, um ser que possuía a missão de levar para as crianças os conhecimentos da vida cristã, propagar a fé e reforçar os aspectos morais. A ação desenvolvida baseava-se na subjetividade. Convém dizer que a maneira como conduziam esse processo seria um dom. Não era necessário um processo sistematizado para formar os professores. A função consistia, pois, em observar e imitar os mais experientes (TARDIF, 2013).

As condições de trabalho das professoras⁷ e dos professores religiosos eram um aspecto marcante nessa visão vocacional, pois não eram relevantes, constituindo um trabalho, inclusive, sem retorno financeiro. Vale ressaltar que isso influenciou o desenvolvimento da

⁷ Não se pode compreender o processo de ensino sem considerar a importância da presença feminina. Diante da perspectiva vocacional, as professoras religiosas, ao desempenharem a função de ensinar, tinham como principal objetivo servir a Deus (TARDIF, 2013).

profissão, a qual, nos séculos seguintes, foi acompanhada de baixa remuneração (TARDIF, 2013).

Embora corresponda ao século XVIII, abrangendo o início do ensino moderno, essa perspectiva ainda está presente nos espaços escolares, já que a forma de organização das escolas é a mesma que se observa hoje, no século XXI. Dessa forma, muitos profissionais ainda caminham sobre ações vocacionais. Como afirma Nóvoa (1989, p. 436): “As ordens religiosas da actividade docente vão acompanhar os professores ao longo de toda a sua história sócio-profissional”. Sendo assim, os aspectos relacionados à doutrina cristã marcaram a profissão no Brasil, sobretudo com a chegada dos jesuítas e outras ordens religiosas com a função de instruir.

1.1.2 A funcionarização

A partir do século XIX, houve a “idade do ofício”, quando as igrejas começaram a perder espaço e foi firmado o poder do Estado (TARDIF, 2013). Pode-se afirmar que essa idade refere-se a “um período chave na história da educação e da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p.15). O grupo de professores religiosos é substituído pelo laico, sob a responsabilidade do Estado.

O modelo de ensino que vigorou na colônia por aproximadamente dois séculos, em que o papel de educador no Brasil, a princípio, foi assumido pelos jesuítas, entrou em declínio quando o Marquês de Pombal assumiu o cargo de ministro no então governo português. Conduziu a expulsão dos jesuítas e deixou a cargo do Estado a responsabilidade pela instrução pública. No entanto essa condição, na prática, não fez com que eles deixassem totalmente de atuar na educação privada, pois o ministro não estruturou o ensino primário (MACIEL e SHIGUNOV NETO, 2006).

Nesse contexto, pouco a pouco a prática foi se firmando enquanto profissão, visto que, a partir de então, o exercício da atividade docente já não poderia ser feito sem a autorização do Estado. Ensinar passou a requerer uma licença que, para ser alcançada, seria necessário atender a condições estabelecidas. Tal documento foi um importante passo para o início da profissionalização, pois demarcou algumas competências para a atuação docente. Ao fornecer essa autorização, o Estado deu legitimidade à função e passou a ser responsável pelo processo de ensino (NÓVOA, 1995).

Outrossim, de uma atividade vocacional, vinculada à igreja, sem condições de trabalho e remuneração, a docência começou a ganhar espaço enquanto profissão, ao ser do Estado a

responsabilidade pelo ensino. Os professores, a partir de então, passaram a ser funcionários. Nas palavras de Tardif (2013, p. 557), “[...] trabalham para construir uma carreira e obter um salário [...]”.

A verdade é que a figura do professor nesse período passou por mudanças. Deixou de ser representada somente por mulheres e homens religiosos, subordinados à vocação e à moralização impostos pela igreja, e possibilitou que outros indivíduos da sociedade assumissem a função, sendo controlados pelo Estado, mantendo a profissão como um importante instrumento ideológico.

Foi devido a essa intervenção do Estado que as ações educativas já desenvolvidas se consolidaram enquanto profissão. Para Nóvoa (1992, p. 02), “O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino”.

Com a expansão da oferta de ensino para a população, a busca por indivíduos capazes de executar a função ficou mais intensa, tornando-se necessário capacitá-los para que pudessem continuar a servir aos interesses do Estado. Segundo Nóvoa (1995, p.18):

O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, está na origem da institucionalização de uma *formação específica especializada e longa*.

Esta etapa decisiva do processo de profissionalização permite, por um lado, a consolidação do estatuto e da imagem dos professores e, por outro, a organização de um controlo estatal mais estrito. A criação de instituições de formação é um projecto antigo, mas que só se realizará em pleno século XIX, graças à conjugação de interesses vários, nomeadamente do Estado e dos professores.

Tal condição foi posteriormente estabelecida no Brasil, uma vez que as maiores repercussões surgiram no início do século XX, com a ampliação da oferta de formação para professores⁸ em decorrência das Escolas Normais⁹. Apesar das contestações acerca da necessidade dessa formação, aos poucos, esses estabelecimentos de ensino foram se firmando e ganhando espaço (RABELO, 2008). Nóvoa (2019, p. 03) revela que são “nestas instituições que se *normaliza* o modelo escolar, conseguindo que, num tempo histórico curto, se passe de uma certa desordem nos espaços e nos processos educativos para uma forma escolar estruturada e padronizada”. Tais escolas ofertavam um novo nível de ensino aos profissionais, contudo o conhecimento permanecia baseado na prática, na imitação e no domínio de ações já estabelecidas por professores experientes (TARDIF, 2013). Percebe-se, portanto, que, embora

⁸ O primeiro curso de ensino normal das Américas surgiu na cidade de Niterói (RJ), em 1835 (MARTINS, 1996, p. 70).

⁹ Sobre esse tema, ver Saviani (2009): *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*.

houvesse algumas mudanças, esse modelo de formação ainda carregava as imposições da visão vocacional.

Ao passo que os esforços para a afirmação das Escolas Normais aumentavam, apareceram também, na metade do século XIX, as associações profissionais dos professores. Esse foi um importante movimento para a profissão docente, quando se apresentou a construção de uma mentalidade comum em busca de melhorias profissionais (NÓVOA, 1995). Todavia, no Brasil, essa perspectiva ganhou visibilidade apenas a partir do século XX.

Lüdke e Boing (2004) afirmam que a estatização foi um processo significativo para dar o primeiro passo rumo à profissionalização, porém não foi suficiente. Afinal o Estado tinha como propósito que os docentes servissem aos seus mecanismos de dominação, incentivando uma sociedade submissa e moldada às suas imposições. Se antes eram sujeitos aos domínios da Igreja, passaram às imposições do Estado, o que demonstra a falta de autonomia da profissão.

1.1.3 A profissionalização

No século XX, evidenciou-se a “idade da profissão”, contexto no qual se iniciou a busca pela efetiva condição do ensino enquanto profissão, de sorte que fosse realmente abandonado o estatuto do ofício (TARDIF, 2013, p. 561). Nessa ótica, o intuito não era que os professores tivessem apenas a liberdade para agirem de forma mais autônoma sobre o trabalho no espaço escolar e nas salas de aulas, mas que também desempenhassem efetiva participação na construção e no desenvolvimento da profissão (NÓVOA, 1995).

Cabe destacar as mudanças que extrapolaram esse contexto e alcançaram também outras áreas. Segundo Tardif (2013, p. 559):

Observa-se, ao longo do século XX, o crescimento de grupos de especialistas, os quais chamamos de profissionais e que, em todas as áreas (saúde, educação, serviços sociais, justiça, indústria, bancos, etc.), estão cada vez mais envolvidos na gestão das instituições, práticas e problemas humanos e sociais. Esses grupos profissionais criam e controlam o conhecimento teórico e prático necessário às decisões, às inovações, à planificação das mudanças sociais e à gestão do crescimento econômico e tecnológico. Sua existência é em grande parte devida ao desenvolvimento das universidades modernas que, a partir do século XIX, têm cada vez mais a missão de formar profissionais cuja prática se baseia nos conhecimentos derivados da pesquisa científica. A profissionalização está, portanto, intimamente ligada à universitarização, inclusive para o ensino.

Constata-se, pois, que a configuração de uma ação enquanto profissão demanda formação. Nesse contexto, porém, não se refere a qualquer processo de formação, mas sim à

qualidade e a formar profissionais que carregam consigo conhecimentos que asseguram a prática profissional.

A profissionalização aparece ligada à formação universitária. Entretanto, ao contrário de outras profissões as quais desde o aparecimento das universidades estavam inclusas nessas instituições, a formação dos docentes sempre foi esquecida, sobretudo a de professores da infância e do Ensino Fundamental – o contexto histórico revela que em outras épocas não havia um olhar diferenciado para essa fase da vida humana, as singularidades que envolvem a criança e a infância não eram consideradas. A responsabilidade pela formação desses professores foi deixada por muito tempo apenas para as Escolas Normais, sendo desenvolvida uma formação em nível médio (NÓVOA, 2019b).

A realidade evidenciada no contexto histórico brasileiro é que a formação do professor em nível superior só veio a ser conquistada, por meio de normativa, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei n.º 9.394/96. Entretanto Rabelo (2016, p. 506) ressalta que, antes, existiram outras tentativas, mas “todos os esforços anteriores não foram suficientes para que a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil fosse realizada em nível superior”.

Atualmente, o país expõe um cenário que apresenta a coexistência de diversos espaços para a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mantendo dúvidas e disputas em torno dessa formação. Esse contexto de indefinição do aprimoramento docente vem contribuir para a desvalorização da profissão, que já arrasta outros fatores que colaboram para essa condição (RABELO, 2016).

A docência carece de uma formação consistente, que busque refletir sobre todo o processo de ensino. É preciso refugar soluções emergenciais e fortalecer uma ampla e sólida formação. Tardif (2013, p. 561) pontua que “O objetivo principal do movimento de profissionalização é fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade. Como? Trata-se de oferecer aos futuros professores uma formação universitária de alto nível intelectual”. Diante dessa realidade, é essencial compreender que essa profissão precisa contemplar uma formação especializada e fundamentada, que assegure a realização de efetivas ações no ato de ensinar em todas as etapas educacionais.

Para se construir uma profissão cada vez mais comprometida e de qualidade, é preciso considerar toda a dimensão dessa atividade, pensando na formação inicial, no início da prática profissional e em todo o processo de desenvolvimento na carreira. Para tanto, não se pode

pensar nas universidades¹⁰ e nas escolas de forma dissociada. É necessário, pois, refletir sobre esse processo que envolve ambos os espaços, as experiências neles vivenciadas, a fim de que, a cada passo, seja possível fortalecer os laços entre eles. Sobreleva-se, ainda, que cuidar da profissão docente é pensar de forma mais responsável e crítica a qualidade da educação no país.

1.2 OS DESAFIOS E OS DILEMAS DA DOCÊNCIA

Em face do cenário em que o professor se encontra no século XXI, surgem diversas inquietações sobre a trajetória da profissão. Questionamentos que buscam a compreensão das características desses profissionais, o olhar da sociedade sobre eles, as diversas fases percorridas e os inúmeros desafios enfrentados ao longo desse percurso histórico. Este último marcado pelas difíceis condições de trabalho e pela luta em prol do reconhecimento profissional. Sendo assim, abordar-se-ão, nos próximos itens, os aspectos que caracterizam a profissão, ressaltando fatos que postergaram a profissionalização da atividade docente e que ainda se apresentam diante do amplo processo que constitui a profissão professor.

1.2.1 Formação precária

A precariedade da formação de professores é uma temática recorrente. Por isso carece de reflexão. Nota-se que a profissão foi definida pela necessidade de formação, pelo pensar sobre essa prática, visto que a atividade, no princípio, foi exercida sem qualquer preparo, o que contribuiu, inclusive, para um difícil processo de sua constituição enquanto profissão. De acordo com Cericato (2016, p. 281), “Esse é um relevante desafio porque, além de se relacionar com a qualidade da educação oferecida à população e com o consequente desenvolvimento de uma nação, implica a constituição da profissão em si”. Desse modo, revela o mérito de encarar a condição dos que se dedicam à prática do ensino e lutar por investimentos que possam colaborar para o desenvolvimento da profissão.

Cabe destacar que, nessa temática, não está sendo abordada apenas a formação inicial, mas também a indução e a formação continuada. Afinal a docência requer constante reflexão e uma condição de aprendizagem permanente.

¹⁰ Para alguns autores, o processo de profissionalização acontece a partir do momento em que o professor passa a ter a formação, em especial o nível superior.

Pensando na formação inicial, o Brasil encontra-se diante de uma realidade na qual ainda há professores que sequer atingiram a formação em nível superior, estabelecida na LDB (9.394/96)¹¹. Condição que expressa bem o percurso histórico da formação de professores no país, uma vez que, nesse processo, a instrução em nível superior não se estabeleceu de forma rápida e sem apresentar dificuldades. Pelo contrário, foi vagarosamente surgindo em alguns contextos. Por se tratar de um país com diversas realidades, levar o ensino superior para todo o Brasil transformou-se em um desafio, o que tornou necessária a permanência das Escolas Normais em muitas localidades, especialmente pelo fato de docentes atuarem ainda sem a formação específica para o ensino (RABELO, 2016, p. 507).

Outro ponto a ser destacado e que continua a acompanhar o processo de formação de professores é a dicotomia teoria-prática. Basta observar as frequentes falas docentes que ressaltam diferenças entre os contextos de formação e as situações práticas nos espaços escolares. Emerge, portanto, a dificuldade de criar relações entre os conhecimentos produzidos nesses âmbitos. Segundo Zeichner (2010, p. 483), “Um problema perene em programas tradicionais de formação de professores mantidos por faculdades e universidades tem sido a da falta de conexão entre os cursos de formação de professores nessas unidades e o campo da prática”. Tal cenário precisa ser superado, já que ambos têm mérito na formação dos professores. Para além da valorização dos conhecimentos provenientes tanto dos contextos teóricos quanto práticos, é necessária a afirmação de ações que favoreçam um trabalho em que as duas modalidades possam caminhar juntas, sendo essa relação um componente para a sólida formação profissional.

Como uma condição inerente à docência e ainda que reconhecida a sua necessidade, a formação continuada de professores tem se apresentado como ações que pouco consideram as exigências dos espaços escolares. Elas são ofertadas e preparadas de forma descontextualizada, fazendo com que isso pouco contribua para as demandas que o professor enfrenta em sua realidade profissional. Imbernón (2010, p. 20) afirma que:

Neste modelo, o formador ou o administrador na ocasião é quem seleciona as atividades formadoras, supostas como as que deverão ajudar os professores a alcançar os resultados esperados. No entanto, há muitos anos sabe-se que isso é algo que não funciona completamente ou, ao menos, não na maioria dos países. Se o processo de cursos implica algum retorno da prática docente, uma vez que se volta à sala de aula e, posteriormente, se realiza um acompanhamento dos professores, é possível que tal modelo funcione melhor.

¹¹ Rabelo (2016, p. 507) descreve que a LDB reconhece a formação em nível médio. Nas Disposições Transitórias, no § 4º do art. 87, porém, estabelece que até o final da Década da Educação somente professores formados em nível superior seriam admitidos. Isso deixou transparecer que a formação em nível médio teria um prazo de dez anos para acabar. No entanto não foi o que aconteceu.

Não basta disponibilizar aos professores ações que simulem a oferta de formação continuada, mantendo processos formativos que minimamente cooperam para a prática docente. A fim de que realmente tenha sentido e gere contribuições, é necessário que aquele que diariamente vivencia a realidade dos estabelecimentos de ensino participe da elaboração desse processo, constituindo um momento no qual esse profissional exponha as suas necessidades e, por meio da partilha, oportunize ricas experiências de aprendizagem.

Com base no que foi evidenciado, constata-se que a profissão docente foi construída por formações frágeis e inconsistentes, as quais ainda são observadas em diversos contextos preparatórios. Isso remete à reflexão de “que, historicamente a educação não foi prioridade na agenda da sociedade brasileira [...]” (CERICATO, 2016, p. 282). Sendo assim, ao se considerarem a docência e as peculiaridades dessa prática, reputa-se, do mesmo modo, o percurso educacional do país. Nóvoa (2017, p. 1.111) pontua que, para buscar melhorias nesse processo,

Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional.

Tal conjuntura requer consciência dos docentes para, então, lutarem por uma perspectiva que realmente valorize a profissão e a sua relevância para a sociedade, abandonando ações precárias e insuficientes que historicamente definem a docência (CERICATO, 2016).

1.2.2 Feminização da profissão

A feminização do magistério é condição para se compreender o percurso da profissão. Essa função foi, por muito tempo, exercida exclusivamente por homens, como também apenas a eles dedicado o ensino, isso porque somente os homens podiam estudar. De acordo com Rabelo (2007, p. 45), “os alunos eram do sexo masculino, e o ensino era exercido principalmente por religiosos (como os jesuítas) e/ou por tutores que estudavam e eram contratados pelas pessoas com melhores condições financeiras”. Onde, então, surgiu a perspectiva que associa a profissão docente à figura feminina e segue a desvalorizá-la por isso?

O Brasil, como colônia portuguesa, manteve os padrões patriarcais impostos pelos colonizadores. As mulheres, nesse âmbito¹², vivenciavam as imposições masculinas, constituindo objeto de domínio. Essa concepção as conduzia a realizarem as tarefas do lar, a serem destinadas à reprodução e aos cuidados com os filhos (RABELO, 2007). Tal condição por muito tempo prevaleceu e começou a se alterar apenas em 1827, momento em que foi estabelecido o ensino gratuito¹³ e a criação das Escolas de Primeiras Letras. Assim “o ensino, pelo menos ao nível dos projetos e das leis, se tornou gratuito e extensivo a todos, inclusive às mulheres” (BRUSCHINI e AMADO, 1988, p. 05).

Dada a necessidade de também instruir as mulheres, a formação de professoras para atuarem com esse público foi inevitável, pois, além de não ser permitida a coeducação¹⁴, o ensino deveria ser realizado por tutores do mesmo sexo (RABELO, 2007). Nesse sentido, ocorreu a abertura do magistério para a mulher. Ademais, a razão dessa aceitação passou a ser justificada pelo aspecto vocacional, pela natureza maternal, sendo essa também uma alternativa para assegurar os princípios morais ressaltados pela Igreja.

Por outro lado, era necessária a análise de algumas condições para que as mulheres fossem aceitas para a função docente. Rabelo (2007, p. 50) exemplifica que era preciso que

[...] atestassem ainda mais a sua ética e seus bons costumes, como: vestuário “decente”; certidão de casamento, certidão de óbito do cônjuge ou sentença de separação (para se avaliar o motivo que gerou a separação). A mulher só poderia exercer o magistério público com 25 anos, salvo se ensinasse na casa dos pais que tivessem reconhecida moral.

Nesse cenário, depreende-se que o currículo destinado à instrução feminina não seria o mesmo dedicado à formação de homens e meninos. A mulher estava submetida a condições discriminatórias, reforçadas pelo difícil acesso ao conhecimento. O currículo das meninas dava “mais ênfase à agulha e ao bordado do que à instrução propriamente dita” (BRUSCHINI e AMADO, 1988, p. 05), enquanto aos homens era garantido o estudo de geometria, requisito para determinar o valor salarial dos mestres. Dessa forma, como a disciplina era voltada somente à educação masculina, apenas professores eram habilitados ao seu ensino, fazendo com que as professoras ganhassem menos.

¹² As mulheres que quisessem aprender a ler deveriam se dirigir aos conventos, instituições sob o poder da Igreja Católica que tinham funções que, longe de serem educacionais, eram econômicas e políticas (RIBEIRO, 2006, p. 22).

¹³ Embora pela letra da lei e das intenções o ensino primário tivesse sido considerado gratuito e universal, na verdade o acesso a ele era muito limitado, assim como reduzido o número de escolas e questionável sua qualidade. Assim, a maioria das mulheres – com exceção das de elite e talvez das dos poucos estratos ascendentes urbanos – não teve, de fato, acesso à escolaridade nesse período (BRUSCHINI e AMADO, 1998, p. 05).

¹⁴ Oferta de ensino para homens e mulheres juntos.

À medida que as cidades foram se desenvolvendo e o capitalismo foi ganhando espaço pelo país, ao final do século XIX, com a chegada da República, a educação tornou-se condição essencial para que a nação alcançasse o progresso. Com a necessidade de expansão do ensino, foi inevitável a admissão de mais professores. Contudo o governo precisava gastar pouco com os salários dos mestres. Para isso, a ocupação feminina no magistério foi a forma encontrada para que pudesse oferecer o ensino a um número maior de pessoas. Segundo Rabelo (2007, p.51), “Os homens não aceitariam um salário menor, então era necessário que a mulher assumisse esta profissão, não pelo salário, mas por sua suposta ‘vocação’ natural para a mesma”.

Tal como a mulher era vista pela sociedade – submissa e incapaz de ocupar funções profissionais – ao ingressar de maneira acentuada no magistério¹⁵, essa profissão passou a perder o prestígio social. Este quadro de a mulher desenvolver seu papel vocacional em razão de seu “dom” maternal contribuía para tal desvalorização. Em outras palavras, a formação feminina não era reconhecida e, por conseguinte, a função desprestigiava a mulher por se tratar de uma atuação que a permitia dedicar-se também às tarefas do lar. Em suma, os homens foram se distanciando para garantirem ascensão e melhores condições financeiras em outras funções, sobretudo nos cargos de direção, e as mulheres foram relegadas ao ensino primário, atreladas ao aspecto afetivo e à incapacidade intelectual de ocuparem outras profissões no contexto social (RABELO, 2007).

Salienta-se, porém, que embora as construções históricas reforçassem o exercício da docência pela mulher, atrelando-o à vocação, ao dom, “associando à figura da ‘mãe’, aquela sempre pronta para doar amor, uma missão própria da professora que trabalha com a infância” (MARTINS, 2000 p.13), sabe-se a essencialidade de uma sólida formação docente. Afinal, é por esse caminho que será possível exercê-la adequadamente e, por conseguinte, conscientizar a classe na busca por efetivas mudanças profissionais e educativas.

1.2.3 Mal-estar docente

Ante o contexto histórico da docência e das inúmeras transformações que a perpassam, nota-se que a profissão passou por diversos momentos que corroboraram sua atual constituição. Nesta, evidencia-se uma condição profissional repleta de responsabilidades e

¹⁵ As mulheres, sobretudo a partir da segunda década do século XX, começaram a abraçar o magistério, principalmente as que provinham de uma situação financeira precária (como as órfãs que tinham que trabalhar) e as de classe média (RABELO, 2007, p. 52).

tarefas, acompanhada pela desvalorização, bem como por formações precárias e insuficientes, baixa remuneração, ausência de apoio e de materiais e infraestrutura inadequada para a realização do trabalho. Ou seja, questões que, dia a dia, interferem de forma significativa no trabalho docente ou mesmo o impossibilitam.

Em razão dessas circunstâncias, professores são acometidos por um sentimento de incapacidade, o qual condiz com o que Esteves (1992, p. 65; 162-163) nomeia como “mal-estar docente”. “O conjunto de consequências negativas que afectariam o professor a partir da acção combinada das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência”.

Desse modo, docentes são submetidos a cenários de extrema vulnerabilidade, tentando resistir às situações postas, lidando com conflitos e sofrimentos, visando superar a difícil realidade na qual se encontram. Rabelo (2010, p. 287) aponta que “a falta de sentido no investimento do professor na sua profissão cria as condições para o aparecimento do seu sofrimento”.

A complexidade dessa situação gera consequências para esses profissionais, alcançando aspectos emocionais, afetando a saúde, interferindo na qualidade do trabalho desenvolvido, gerando o abandono da profissão e, por conseguinte, trazendo prejuízos ao contexto de ensino. Como aponta Nóvoa (1995, p. 22):

As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a *discursos-álibi* de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc.

Tais condições acentuam-se sob a perspectiva de professores iniciantes. Expostos a uma nova realidade e em face de uma fase que apresenta suas peculiaridades, acabam por vivenciar de forma mais intensa os difíceis fatores que envolvem a docência, buscando, em muitos casos, sobreviverem isoladamente aos desafios que rondam a profissão.

Por outro lado, Pereira, Aguiar e Costa (2015, p. 176) consideram que:

Apesar do mal-estar, dos desajustes e da sobrecarga de exigências sobre os professores, muitos profissionais preferem continuar na profissão e se realizam prazerosamente no ofício docente. Paralelamente à sua prática, esses profissionais buscam soluções para superar as dificuldades e as provas do ofício impostas a eles.

Portanto professores seguem a resistir diante dos problemas profissionais nos quais estão imersos. Procuram caminhos que possam conduzi-los a ocasiões de superação, a fim de que consigam sobreviver aos conflitos psicológicos gerados pelas situações de insegurança e ainda se mantêm diante da responsabilidade social com a educação, procurando conservar a qualidade das suas práticas de ensino.

No entanto esse cenário que insiste em se perpetuar não pode continuar sendo algo comum para que esses profissionais consigam se firmar e sobreviver na profissão. Tal situação requer consciência, conhecimento, reflexão crítica e luta em prol de uma profissão essencial para o desenvolvimento de todo o contexto social.

1.2.4 Desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional é uma condição ao percurso de uma ocupação. Neste estudo, será notado de forma recorrente a partir da perspectiva a que se propõe refletir. Afinal é fundamental que o indivíduo se disponibilize a novas aprendizagens para que, assim, tenha a possibilidade de caminhar pelas demais fases da profissão, estabelecendo um importante compromisso profissional.

Acerca desse aspecto, discorre-se com fundamento nos trabalhos de Marcelo Garcia, que discute e apresenta estudos que abordam a temática.

Sempre soubemos que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores – da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões – se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal (MARCELO GARCIA, 2009, p. 08).

A formação contínua caracteriza a docência, pois o conhecimento está atrelado a essa profissão. Assim como constantemente passa por transformações, as ações desses profissionais devem acompanhá-las para que seja possível atender as novas possibilidades que seguem a avançar.

Portanto o que, de fato, configura essa condição diante da profissão professor? Marcelo Garcia (2009, p. 07) associa o desenvolvimento profissional à busca pela identidade profissional, concluindo que “É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos [...]”. Esse processo é construído nesse percurso profissional, considerando, ainda, que as experiências, as vivências deste caminho podem interferir na formação desses docentes.

Desse modo, abrimos espaço para retomar as reflexões construídas anteriormente: precárias formações, a feminização da profissão e o mal-estar docente. A partir do exposto, a profissão tem encontrado condições favoráveis ao pleno desenvolvimento de seus profissionais?

Não basta pensar que seja essa responsabilidade unicamente dos professores, como um “esforço”, que necessitam e devem alcançar para permanecerem na docência e realizarem suas funções. “O desenvolvimento profissional dos professores está intrinsicamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de acção dos professores individual e coletivamente” (MARCELO GARIA, 1999, p. 145).

Em suma, pensar sobre essa condição de desenvolvimento é também refletir sobre as adversidades que os docentes enfrentam na prática profissional, aproximando ações que possam verdadeiramente contribuir para o crescimento desses profissionais.

1.3 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

Com fulcro nas reflexões propostas, conduziram-se questões que acabam por não serem evidenciadas ou mesmo discutidas diante da atual realidade da profissão docente. Porém seria esta uma condição essencial a esse profissional: conhecer e constantemente refletir sobre os caminhos que constituíram suas ações.

Destacaram-se perspectivas históricas que evidenciaram e definiram a profissão professor. Aquelas, apesar de marcarem as ações iniciais da função, ainda são encontradas nos profissionais que hoje integram os contextos de ensino. Estes que vivem em difíceis situações de trabalho e seguem desvalorizados perante a sociedade.

Dessa forma, buscou-se demonstrar as condições impostas a essa função, que tornaram ainda mais complexa a sua constituição enquanto profissão e que fortemente seguem tornando a prática dos docentes insuficientes e cada vez mais difícil vivenciá-la.

Contudo, nesta pesquisa, antes de serem abordadas as peculiaridades do início da docência, fase crucial para a permanência na profissão e que carrega inúmeras adversidades, julgou-se essencial refletir sobre a constituição da profissão, visto que “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas actuais da profissão docente (presente)” (NÓVOA 1995, p. 14).

2 INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: uma revisão sistemática

Apercebi-me, então, da importância dos primeiros anos de exercício profissional, quando os licenciandos terminam os seus cursos e iniciam funções docentes. Adquiri a consciência de que os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional.

(NÓVOA, 2019a)

2.1 INTRODUÇÃO À REVISÃO SISTEMÁTICA

O processo de iniciação profissional é sempre um momento de insegurança e incertezas. Atuar na prática é assumir uma realidade na qual se busca desenvolver, da melhor maneira possível, o que é solicitado, independentemente de qual seja a profissão. A docência, em especial, traz a esse período de indução profissional¹⁶ elementos peculiares, apresentando inúmeras dificuldades que postergam a estabilização na profissão. De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 113), no “primeiro ano, os professores são principiantes, e, em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional”.

Nessa fase inicial, ocorrem muitas mudanças, pois, no lugar de aluno, esse indivíduo assume o papel de professor. Em seguida, o educador depara-se com um conjunto de demandas, algumas até conhecidas, mas sem que estivessem sob sua responsabilidade. Conforme ilustrado na epígrafe, esse primeiro contato com a realidade, com o que é a vida docente, é valioso, pois influenciará a forma como esse indivíduo se constituirá como professor, o seu desenvolvimento profissional e a permanência na profissão.

¹⁶ Nóvoa (2017) caracteriza como um período decisivo para os professores, podendo ser definido como a fase inicial do trabalho docente.

Rabelo e Monteiro (2019, p. 05), nesse sentido, argumentam que:

[...] a entrada no mundo do trabalho nunca é fácil, para professores recém-formados essa entrada tem se tornado cada vez mais assustadora, desgastante, gerando um sentimento de que se encontram sozinhos e despreparados para a realidade que se apresenta. Apesar de já terem estagiado na sua formação inicial, quando os docentes iniciam a sua atividade profissional enfrentarão a realidade diária de trabalho como professores qualificados, responsáveis pela sala de aula.

De repente, deixa-se de ser estudante para assumir outro espaço, e sobre os ombros do docente recai uma responsabilidade profissional, para a qual constata ainda não estar preparado (SILVA, 1997, p. 53). Trata-se de um “choque com a realidade”, expressão utilizada por Silva (1997) e outros autores citados por ele (Muller-Fohrbrodt, 1978; Veenman, 1984), que demonstra o rompimento de uma idealização ao estar em contato com a responsabilidade prática.

Huberman (1995) descreve alguns estágios da carreira docente de acordo com outros pensadores (Fuller, 1969; Field, 1979; Watts, 1980), que visualizam tal período como uma “sequência de fases”. Sendo assim, o ingresso na profissão poderia ser exemplificado em três momentos: “a sobrevivência, a descoberta e a exploração”.

A “sobrevivência” está ligada à distância entre a teoria e a prática, quando o profissional se depara com a realidade da sala de aula e reflete sobre sua escolha e as possibilidades de aguentar determinadas situações. A “descoberta” consiste na motivação para suportar o aspecto anterior, os dilemas desse período de indução. Nesse momento, o professor sente-se engrandecido por pertencer a um grupo profissional, ter uma situação prática, a sua turma e os seus alunos. Por fim, a “exploração” pode contribuir ou não para esse momento profissional. Diz-se que seria uma exploração limitada. O docente teria a oportunidade de explorar poucos contextos, sendo estes apenas os indicados pela instituição (HUBERMAN, 1995, p. 39).

O início da carreira docente, portanto, apresenta-se como uma experiência desafiadora. Permanecer na profissão é tentar adaptar-se às diversas condições às quais é exposto. É uma fase que se caracteriza como um verdadeiro teste profissional, que verificará se o indivíduo sobreviverá às adversidades e às inseguranças do início da profissão.

Ainda há uma lacuna entre os espaços de formação inicial e o contexto de trabalho dos professores. Muito do que é produzido nas universidades ainda não corresponde ao que se encontra nas salas de aula, e isso torna o momento de indução mais difícil e doloroso para o novo profissional. No entanto o intuito de tal constatação não é desvalorizar o papel das instituições formadoras. Pelo contrário, é reforçar a importância de estarem envolvidas nos

espaços escolares tanto para que tenham acesso às demandas que os docentes encontram no início e ao longo da carreira, como também para que esses profissionais vejam as universidades como um lugar de apoio. Nessa perspectiva, os professores passariam a compartilhar seus desafios diários, encontrando nessa relação um auxílio que favorecesse o processo de entrada na profissão e ainda contribuísse para o desenvolvimento dos demais profissionais. Consoante Nóvoa (2017, p. 1.131), “A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa”.

O engajamento dos professores experientes é outro fator para a superação das adversidades do momento de inserção. Nesse esteio, o educador iniciante, por mais que tenha passado anos no espaço escolar, encontra-se diante de outras condições, assumindo novas responsabilidades. Com isso, a maneira como é recebido pelos experientes e as oportunidades de compartilhamento de experiências podem auxiliar esse novo professor a adequar-se ao contexto e a se desenvolver na profissão. Todavia esse apoio não se apresenta como uma forma de fazer da prática desse professor iniciante uma cópia do professor experiente, mas como um amparo nesse caminho, no qual o novo profissional busca encontrar a sua forma de ensinar, a sua maneira de ser professor.

Portanto “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (NÓVOA, 2019b, p. 06). A receptividade e a orientação do grupo mais experiente são essenciais para o desenvolvimento dos novos colegas. Essa cooperação perpassa o momento de apenas receber um novo membro da equipe de trabalho. Ela vai além, uma vez que as experiências desses profissionais contribuem para a formação e o desenvolvimento da profissão.

Diante dessa realidade, evidencia-se a importância de ações direcionadas ao processo de indução profissional docente, a exemplo da presença de programas que fortaleçam a união entre universidade, escola e professores e se firmem como efetivas políticas de assistência e acompanhamento dos professores iniciantes. Rabelo (2019, p. 94) reitera que os programas de indução profissional se apresentam como apoio aos novos docentes para os sistemas de ensino e para as instituições formadoras.

Examinando esse contexto e as particularidades que o envolvem, Nóvoa denomina esse período como o “tempo entre-dois”, marcado pelo fim da formação inicial e o início da vida profissional. Um momento de transição que merece um olhar atento, que considere a sua importância, a fim de que não continue sendo marcado pelo descaso e pelo silêncio das universidades, que acreditam terem cumprido o seu papel no momento em que o estudante conclui o curso; pelas políticas educativas que insistem em precários processos de acesso à

profissão, sem nem mesmo definirem mecanismos de acompanhamento dos novos professores; e, ainda, da própria profissão docente, que deveria ter os professores experientes envolvidos e contribuindo para a formação dos que estão chegando à profissão (NÓVOA, 2019a, p. 200-201).

É essencial construir uma relação consistente entre esses âmbitos, os “três vértices do triângulo¹⁷”, em que é possível refletir sobre a formação, as necessidades da profissão e dos espaços de atuação (NÓVOA, 2019a, p. 201). Desse modo, poder-se-á romper com a dicotomia teoria-prática, desfazendo qualquer convicção que possa considerá-las de forma dissociada, quando, na verdade, o que se faz necessário é a presença de ambas, a fim de que cada indivíduo tenha o apoio necessário em seu processo de inserção e na construção da profissão.

Em síntese, este trabalho dedica-se ao processo de entrada na profissão docente. Adota a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, como o desafio inicial desse professor. Isso porque considera que essa fase constitui-se um momento significativo para o pleno desenvolvimento da criança, mas complexa, que necessita e deve receber um cuidado especial no cenário educacional. Isso nos induz a uma reflexão sobre como a atenção a esse processo de indução pode ser ainda mais significativa, considerando a relevância e as peculiaridades dessa etapa da educação. Dessa forma, compreende-se que uma sólida formação e o constante desenvolvimento desse docente são essenciais para que ele possa atender as demandas dos alunos.

Contudo, para se compreender o papel do educador no contexto da Educação Infantil, é necessário observar que, no Brasil, as instituições destinadas ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos¹⁸ destinaram-se exclusivamente ao assistencialismo. Isso porque surgiram para atender as demandas da classe trabalhadora, configurando um meio de auxiliar as mães que se dedicavam ao trabalho fora do lar ou ainda uma forma de acolher as crianças em situações vulneráveis (FULY e VEIGA, 2012). O atendimento educacional para essa faixa etária só foi ser conquistado inicialmente com a Constituição de 1988 e, após alguns anos, com a LDB 9.394/96, como afirmam Fernandes e Kuhlmann Jr. (2019, p. 12):

A educação infantil, no Brasil, tornou-se a primeira etapa da educação básica com a aprovação da atual Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). Essa medida foi estabelecida já na Constituição de 1988, que integrou a educação infantil ao sistema educacional, definindo ser direito da criança de 0 a 6 anos de idade o atendimento em creche e pré-escola.

¹⁷ Triângulo da Formação – Universidades, professores e escolas (NÓVOA, 2019b, p. 07).

¹⁸ Atualmente a Educação Infantil abrange o atendimento a crianças de 0 a 5 anos.

A partir de então, foi garantido à criança o direito à educação, sendo estabelecido o aspecto educativo no contexto da Educação Infantil. Nessa perspectiva, surge a necessidade de um trabalho em que o cuidar e o educar sejam desenvolvidos de forma indissociável, afinal, já é consenso que não é possível contemplar o pleno desenvolvimento de uma criança sem considerar ambos os aspectos (KRAMER, 2005).

Esse contexto exige cada vez mais do professor, que ele seja capaz de compreender as especificidades da infância, a realidade de cada criança, as suas necessidades, enfim, a sua história. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017, p. 39) disserta que “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”.

Outrossim o docente, ao iniciar a sua vida profissional, encontra nessa etapa, além dos desafios comuns ao início de uma profissão, a responsabilidade de atuar no processo de escolarização de uma fase de grande relevância para a vida humana, na qual as experiências vivenciadas influenciarão toda a vida do sujeito. Com isso, o profissional, ao mesmo tempo em que tenta compreender toda a dimensão dessa nova situação, logo se vê destinado aos enfrentamentos de uma sala de aula e às questões do processo de aprendizagem.

Refletindo sobre essas questões que envolvem o trabalho com a Educação Infantil e a relevância que o processo de indução tem na vida profissional de cada docente, pretendeu-se, neste estudo, observar como a literatura tem abordado a entrada de professores iniciantes no contexto da Educação Infantil. Para tanto, considerou-se que, no momento de transição entre a formação e a profissão, é crucial que esse professor seja amparado e tenha a possibilidade de vivenciar diversas experiências que possam contribuir para a entrada, a permanência e o seu desenvolvimento dentro da profissão.

2.2 METODOLOGIA DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Na presente dissertação, optou-se pela revisão sistemática por ser “[...] considerados trabalhos originais, além de utilizar como fonte dados da literatura sobre determinado tema, são elaborados com rigor metodológico” (ROTHER, 2007, p. 02). Dessa forma, a revisão são pesquisas que auxiliam a reunir estudos relevantes sobre determinado assunto. Mancini e Sampaio (2007, p. 85) ainda destacam “que uma revisão sistemática segue a estrutura de um artigo original, incluindo seções de introdução, métodos, resultados e discussão”.

A pesquisa iniciou em outubro de 2020, quando foi definida a questão a ser desenvolvida no estudo. Em seguida, selecionaram-se as palavras a serem utilizadas, os tipos de trabalhos que seriam considerados, como também os portais de busca. Foram escolhidos como portais de pesquisa o Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), considerando “que apesar de serem plataformas diferentes, com composição e mecanismos singulares, são bastante usados em pesquisas acadêmicas internacionais e brasileiras, no primeiro caso, e brasileiras, no segundo” (PAIVA E MARTINEZ, 2018, p. 116).

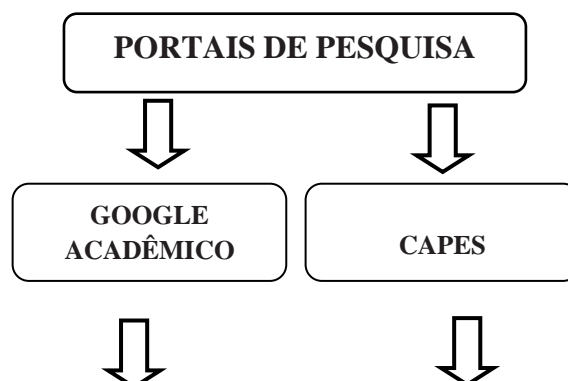
Nesses espaços de busca, foram utilizados os seguintes termos: “professor iniciante” “educação infantil”; “indução profissional” “educação infantil”, com o objetivo de encontrar publicações que abordassem o processo de indução profissional de professores no contexto da Educação Infantil. Definida a temática, os termos de busca e os portais, o período das publicações não foi previamente estabelecido, sendo as pesquisas classificadas no Google Acadêmico e no Portal de Periódicos Capes por sua relevância.

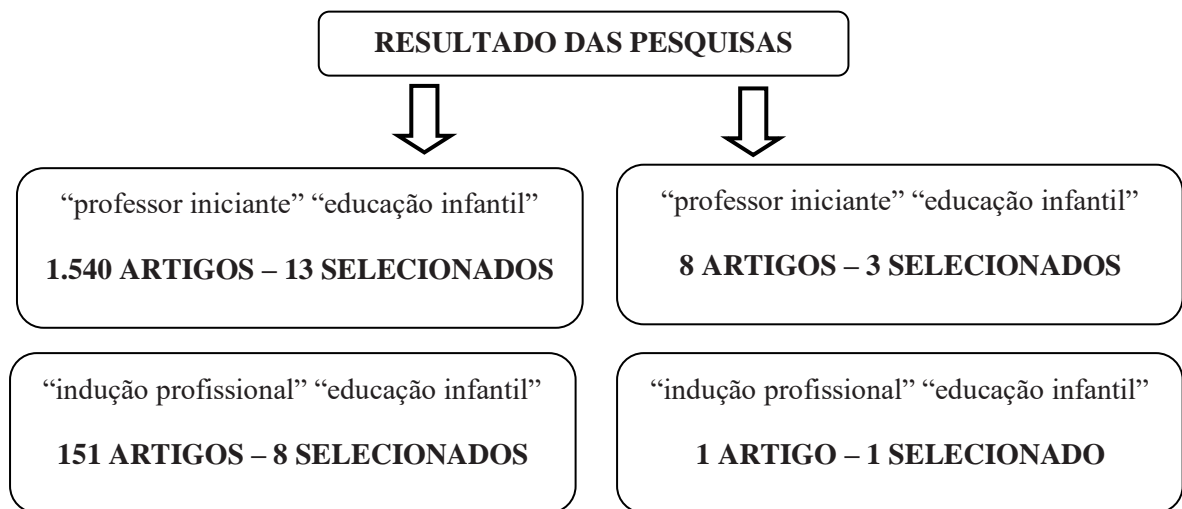
De acordo com as buscas, foi disponibilizado um número significativo de publicações. Foram selecionados apenas os artigos, apesar de terem gerado ainda um resultado com o aparecimento de algumas dissertações. A escolha pelos artigos justifica-se pelo limite de tempo para estudo do material diante de um curso de mestrado e ainda pelo fato de pesquisas em teses e dissertações serem amplamente divulgadas através de artigos científicos.

Para selecionar os trabalhos, foi necessário observar os títulos e, logo, fazer uma breve leitura dos resumos para verificar a relação com o objetivo da pesquisa. Desse modo, foram destinados à leitura completa apenas os artigos que apresentaram relação com a temática em questão.

O quantitativo de artigos selecionados após terem sido observados os títulos e realizada a leitura dos resumos pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Informações gerais da pesquisa





Foram destacados inicialmente 22 artigos, observando que três deles foram selecionados no Portal de Periódicos da Capes (“professor iniciante” “educação infantil”) e estão também enumerados no resultado do Google Acadêmico.

Como muitos resumos não deixaram claro se o artigo realmente apresentava relação com o processo de indução profissional docente com a etapa da Educação Infantil, foi necessária a leitura completa dos textos, buscando uma melhor compreensão sobre esse aspecto. Após a leitura, uma nova seleção foi realizada, pois alguns não evidenciaram a etapa educacional, abordando a temática *professor iniciante* e/ou *indução profissional* sem direcionar a um determinado eixo ou, ainda, desenvolvendo o assunto relacionando-o a outro contexto, como o Ensino Fundamental e o superior.

Nos Quadros 2 a 5 que se seguem, estão delineados os novos dados referentes à seleção realizada posteriormente à leitura completa dos artigos.

Quadro 2 – Artigos selecionados para a revisão – Google Acadêmico

PORTAL DE PESQUISA – GOOGLE ACADÊMICO			
TERMOS DE BUSCA – “professor iniciante” “educação infantil”			
RESULTADO DAS PESQUISAS	SEPARADOS	SELECIONADOS APÓS A LEITURA COMPLETA DOS TEXTOS	PERÍODO DE PUBLICAÇÕES DOS ARTIGOS SELECIONADOS
1.540	13	6	2012 a 2020

Quadro 3 – Artigos selecionados para a revisão – Google Acadêmico

PORTAL DE PESQUISA – GOOGLE ACADÊMICO			
TERMOS DE BUSCA – “ indução profissional ” “ educação infantil ”			
RESULTADO DAS PESQUISAS	SEPARADOS	SELECIONADOS APÓS A LEITURA COMPLETA DOS TEXTOS	PERÍODO DE PUBLICAÇÕES DOS ARTIGOS SELECIONADOS
151	8	2	2015 e 2020

Quadro 4 – Artigos selecionados para a revisão – Capes

PORTAL DE PESQUISA – CAPES			
TERMOS DE BUSCA – “ professor iniciante ” “ educação infantil ”			
RESULTADO DAS PESQUISAS	SEPARADOS	SELECIONADOS APÓS A LEITURA COMPLETA DOS TEXTOS	PERÍODO DE PUBLICAÇÕES DOS ARTIGOS SELECIONADOS
8	3	2	2013

Os artigos selecionados após a leitura completa apareceram no Google Acadêmico e também estão inclusos no Quadro 1.

Quadro 5 – Artigos selecionados para a revisão – Capes

PORTAL DE PESQUISA – CAPES			
TERMOS DE BUSCA – “ indução profissional ” “ educação infantil ”			
RESULTADO DAS PESQUISAS	SEPARADOS	SELECIONADOS APÓS A LEITURA COMPLETA DOS TEXTOS	PERÍODO DE PUBLICAÇÕES DOS ARTIGOS SELECIONADOS

151	1	-	-
-----	---	---	---

2.3 RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Efetuada a leitura completa dos textos, realizou-se a seleção de artigos que apresentassem informações referentes ao processo de indução profissional de professores no contexto da Educação Infantil. Desse modo, descartaram-se os trabalhos que não traziam informações sobre o início da carreira docente nessa primeira etapa da educação básica.

Ao final, foram eleitos oito artigos científicos, todos encontrados no Google Acadêmico, sendo dois desses também identificados no portal da Capes. Em síntese, no Google Acadêmico foram seis artigos utilizando os termos de busca “professor iniciante” “educação infantil” e dois artigos usando os termos “indução profissional” “educação infantil”. No portal de periódicos da Capes, por sua vez, foram escolhidos dois artigos ao se utilizarem os termos de busca “professor iniciante” “educação infantil”, sendo esses já encontrados e enumerados na seleção do Google Acadêmico.

Entre as obras selecionadas, sete publicações são brasileiras e uma de origem portuguesa. Elas compreendem o período de 2012 a 2020, sendo duas do ano de 2012, três de 2013, uma de 2015 e duas de 2020. Nos Gráficos 1 a 3 são resumidas essas informações.

Gráfico 1 – Artigos selecionados de acordo com o termo de busca

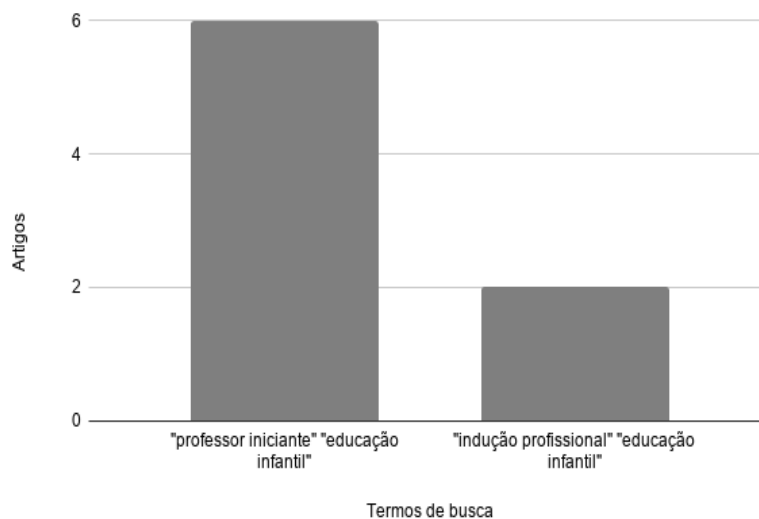
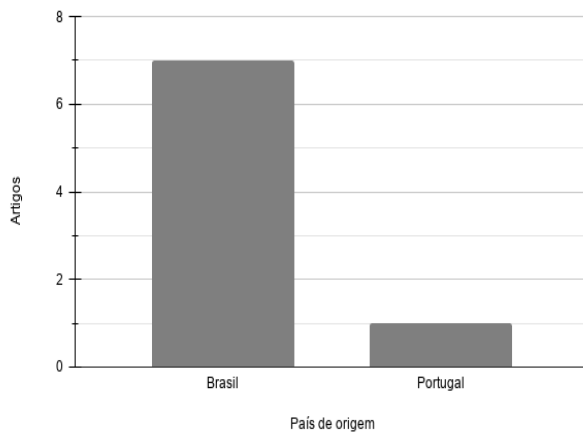
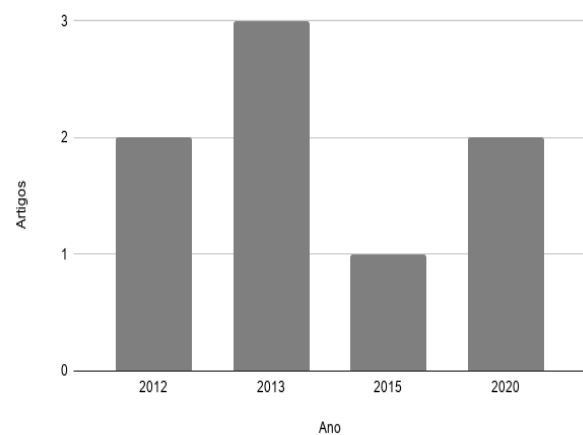


Gráfico 2 – País de origem das publicações**Gráfico 3 – Artigos selecionados de acordo com o ano**

Com intuito de sistematizar os dados iniciais das pesquisas envolvidas nesta revisão, são apresentados no Quadro 6 os trabalhos selecionados, o título dos artigos, os autores, os termos de busca, o ano de publicação, o país de origem, o portal de pesquisa e a revista.

Quadro 6 – Descrição dos artigos

ARTIGO	TÍTULO	AUTORES	TERMOS DE BUSCA	ANO DE PUBLICAÇÃO E PAÍS DE ORIGEM	PORTAL E REVISTA
1	Vivências iniciantes de um professor negro na educação infantil	Claudionor Renato da Silva	“professor iniciante”; “educação infantil”	2012 Brasil	Google Acadêmico Revista África e Africanidades
2	Professor iniciante: o ser e estar na profissão docente	Marta Regina Brostolin	“professor iniciante”; “educação infantil”	2012 Brasil	Google Acadêmico Revista Série- Estudos

3	O trabalho docente na educação infantil: construção dos saberes e práticas das professoras iniciantes e militantes	Camila Macenhan e Susana Soares Tozetto	“professor iniciante”; “educação infantil”	2013 Brasil	Google Acadêmico e Capes Revista Interfaces da Educação
4	Educação Infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante	Marta Regina Brostolin e Evelyn Aline da Costa de Oliveira	“professor iniciante”; “educação infantil”	2013 Brasil	Google Acadêmico e Capes Revista Interfaces da Educação
5	Pesquisas sobre o professor iniciante no programa de pós-graduação em educação da UFSCAR: o estado do conhecimento de 2000-2010	Renata Cristina da Cunha; Monique Aparecida Voltarelli; Cátia Silvana da Costa	“professor iniciante”; “educação infantil”	2013 Brasil	Google Acadêmico Revista Educação e Linguagens
6	A entrada na profissão do educador de infância: percursos singulares	Susana Alberto	“indução profissional”	2015 Portugal	Google Acadêmico Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da

					Escola Superior de Educação de Lisboa
7	Mapeamento da produção científica brasileira sobre professores iniciantes (2006-2016) – Do “choque com o real” à “descoberta”	Klinger Teodoro Ciríaco e Letícia Maria da Silva	“indução profissional”	2020 Brasil	Google Acadêmico Revista Teoria e Prática da Educação
8	A socialização entre pares e as experiências pregressas: elementos facilitadores para os professores iniciantes da educação infantil	Solange Cardoso e Célia Nunes	“professor iniciante”; “educação infantil”	2020 Brasil	Google Acadêmico Revista Pensar Acadêmico

Ademais, seguem-se os resumos dos artigos utilizados nesta revisão sistemática, a fim de empreender a compreensão de dados referentes aos objetivos, às metodologias, aos participantes e à etapa de desenvolvimento do estudo.

ARTIGO: 1

OBJETIVOS: relatar e discutir as vivências de um professor negro iniciante no contexto da Educação Infantil, além de indicar caminhos a docentes que estejam nas mesmas condições (SILVA, 2012).

METODOLOGIA: pesquisa bibliográfica e história oral apoiada no paradigma do professor reflexivo.

PARTICIPANTES: um professor iniciante.

ETAPA: Educação Infantil.

ARTIGO: 2

OBJETIVOS: analisar as narrativas de professores iniciantes que atuam na Educação Infantil com o intuito de discutir o ser e o estar na profissão docente (BROSTOLIN, 2012, p. 135).

METODOLOGIA: pesquisa bibliográfica e pesquisa-formação de abordagem autobiográfica.

PARTICIPANTES: 20 professores iniciantes da Educação Infantil (rede municipal), concluintes em estágio/pré-serviço do curso de Pedagogia (universidades públicas e privadas), professores formadores e pesquisadores.

ETAPA: Educação Infantil.

ARTIGO: 3

OBJETIVOS: analisar os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica das professoras que atuam na Educação Infantil, caracterizar historicamente o trabalho docente e discutir as práticas do professor iniciante e do professor que já exerce a profissão por um período maior de tempo na etapa da Educação Infantil (MACENHAN e TOZETTO, 2013, p. 11).

METODOLOGIA: pesquisa bibliográfica e estudo de caso, com a utilização de entrevista semiestruturada para coleta de dados.

PARTICIPANTES: oito professoras (quatro iniciantes e quatro experientes).

ETAPA: Educação Infantil.

ARTIGO: 4

OBJETIVOS: analisar as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante na Educação Infantil, buscando compreender como esse profissional articula e transforma as situações desafiadoras do cotidiano utilizando o saber adquirido na academia (BROSTOLIN E OLIVEIRA, 2013, p. 44).

METODOLOGIA: pesquisa bibliográfica, empírica e utilização de entrevista semiestruturada para coleta de dados.

PARTICIPANTES: cinco professoras iniciantes.

ETAPA: Educação Infantil.

ARTIGO: 5

OBJETIVOS: levantar, caracterizar e analisar o estado do conhecimento sobre o professor em início de carreira, a partir das dissertações e das teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) no período de 2000 a 2010 (CUNHA, VOLTARELLI E COSTA, 2013, p. 89).

METODOLOGIA: pesquisa bibliográfica.

PARTICIPANTES: não se aplica.

ETAPA: Educação Infantil ao ensino superior.

ARTIGO: 6

OBJETIVOS: descrever e compreender o processo de inserção na profissão dos educadores de infância e a forma como eles desenvolvem a sua profissionalidade, a partir da perspectiva pessoal de profissionais principiantes (ALBERTO, 2015, p. 07).

METODOLOGIA: pesquisa bibliográfica, qualitativo-interpretativa e coleta de dados por meio de entrevista.

PARTICIPANTES: seis educadoras de infância principiantes.

ETAPA: Educação Infantil.

ARTIGO: 7

OBJETIVOS: apresentar um mapeamento da produção científica brasileira sobre professores iniciantes no período de 2006 a 2016 (CIRÍACO e SILVA, 2020, p. 167).

METODOLOGIA: pesquisa bibliográfica, qualitativa, de caráter descritivo-analítico.

PARTICIPANTES: não se aplica.

ETAPA: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e ensino superior.

ARTIGO: 8

OBJETIVOS: apresentar elementos facilitadores no início da carreira docente, a partir dos dados de um estudo concluído no PPGE da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) sobre os desafios da docência das professoras iniciantes na Educação Infantil da região dos Inconfidentes (CARDOSO e NUNES, 2020, p. 197).

METODOLOGIA: pesquisa bibliográfica, qualitativa, com coleta de dados por meio de questionário, observações e entrevista semiestruturada.

PARTICIPANTES: 14 professoras iniciantes (com até cinco anos de carreira na Educação Infantil).

ETAPA: Educação Infantil.

Em síntese, neste estudo, buscou-se investigar como têm sido desenvolvidas as pesquisas sobre o início da carreira docente na Educação Infantil, considerando que esse processo configura-se um momento de desafios para o professor que está vivenciando essa fase de sua vida profissional e, ainda, no contexto educacional. Daí a opção por esse número de artigos, em razão do modo como apresentam o assunto.

De acordo com o exposto, todos os trabalhos continham em sua metodologia a pesquisa bibliográfica, abordagem essencial na construção de um artigo científico. Conforme descrito nos resumos, notou-se, ainda, um artigo com a história oral, um com a pesquisa-formação de abordagem autobiográfica, um com estudo de caso, um com a abordagem empírica, um estudo descritivo-analítico e, por fim, um interpretativo. Como instrumento, apareceu a entrevista em número significativo, sendo utilizada na metade dos textos selecionados, isto é, quatro artigos. É importante ressaltar que em seis dos oito textos houve a participação de professores iniciantes. A etapa considerada para a análise dessas pesquisas, como já descrito anteriormente, foi a Educação Infantil. Porém, em dois artigos, outros níveis também estiveram presentes. Esses textos foram destacados por também apresentarem dados referentes à modalidade em questão nesta revisão.

Em todos os estudos apontou-se uma perspectiva qualitativa. Em dois artigos, desenvolveu-se a temática *professor iniciante e/ou indução profissional* por meio de um levantamento de teses e dissertações de programas de pós-graduação de universidades públicas específicas, aparecendo nessas pesquisas os diversos níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e superior. Nos demais artigos, houve uma postura reflexiva, nos quais foram desenvolvidas ações que incentivaram os profissionais envolvidos na análise e na ponderação sobre a formação inicial, o processo de inserção profissional e os desafios da docência, em especial, no contexto da Educação Infantil.

Sendo assim, Silva (2012) abordou o início da docência ancorado em sua experiência enquanto homem, negro e professor de Educação Infantil. Ao mesmo tempo em que vivencia o início do exercício profissional na primeira etapa da educação básica, que já se apresenta desafiadora, encontra, ainda, situações adversas relacionadas ao seu gênero e à sua raça.

Brostolin (2012) refletiu sobre as condições de formação e os saberes construídos ao longo da profissão. Nesse quadro, apresentou uma pesquisa com professores iniciantes da Educação Infantil, os quais tiveram a oportunidade de discutir sobre suas necessidades e o fazer pedagógico e compartilhar experiências. Seguindo essa perspectiva, Macenhan e Tozetto (2013) revelaram um estudo acerca do trabalho docente, abordando a formação inicial, o início da carreira e os saberes construídos no decorrer da profissão, além de evidenciar as particularidades que envolvem o trabalho com a Educação Infantil. Desse modo, a pesquisa contou com a participação de professoras iniciantes e experientes, ressaltando a relevância da relação entre essas docentes.

Os desafios e as dificuldades no processo de indução profissional no contexto da Educação Infantil são destacados no artigo de Brostolin e Oliveira (2013), investigação realizada com professoras iniciantes da Educação Infantil, buscando as experiências vivenciadas por elas na fase de inserção profissional. Em consonância, Alberto (2015) apresentou reflexões de professoras iniciantes, dando atenção às diversas fases que compõem a vida docente, em especial o início da carreira profissional. Ante os enfrentamentos pertinentes à fase inicial, a autora ainda mencionou a importância de propostas que pudessem gerar apoio e contribuir para o aprimoramento da profissionalidade dos educadores iniciantes.

Cardoso e Nunes (2020) abordaram os elementos facilitadores da fase inicial da carreira docente, salientando que, a partir de uma pesquisa envolvendo professoras iniciantes, a socialização com os pares se destaca nessa perspectiva.

A pesquisa empreendida por Cunha, Voltarelli e Costa (2013) distinguiu-se das anteriores, porquanto analisaram dissertações e teses de um programa de pós-graduação em Educação. Para isso, os autores efetuaram um levantamento bibliográfico sobre o que havia sido produzido em relação à temática *professor em início de carreira*, abordando aspectos que vão da questão de pesquisa aos resultados obtidos nesse processo. Em trabalho semelhante, Ciríaco e Silva (2020) também apresentaram um levantamento sobre teses e dissertações acerca do professor iniciante. Consideraram, todavia, o que foi produzido em programas de pós-graduação de universidades públicas das diversas regiões do país.

Por fim, as análises efetuadas na presente revisão sistemática revelaram um número reduzido de trabalhos envolvendo o processo de indução profissional docente. Isso se deve ao fato de a proposta considerar somente pesquisas que envolvessem o início da carreira no contexto da Educação Infantil. Tal fator foi, portanto, responsável pelo total de trabalhos selecionados. Não obstante os artigos destacados apresentaram informações relevantes, que contribuíram para que a temática fosse pensada e evidenciada, considerando a sua importância

para o desenvolvimento da profissão. Ademais colaboraram, por meio das propostas desenvolvidas, para a formação dos profissionais envolvidos, os quais tiveram a oportunidade de vivenciar momentos de reflexão sobre suas ações, sendo esse processo fundamental para o profissional.

Ainda considerando a relevância de muitos autores para a temática em exame neste trabalho, observaram-se as referências dos artigos selecionados, totalizando 184 referenciais. Com base nos trabalhos selecionados, optou-se por organizar os autores mais citados nos estudos, apresentando a área de atuação e o quantitativo de publicações em que apareceram. Para tanto, os dados foram separados em dois quadros. No primeiro, Quadro 7, expõem-se os autores que apareceram na metade ou mais das pesquisas. Já no Quadro 8, os autores que foram evidenciados em mais de um artigo.

Quadro 7 – Autores mais citados

Autores	Área de atuação	Citado em
HUBERMAN, Michael	Educação – Vida profissional docente	6 artigos
TARDIF, Maurice	Educação/Filosofia – História, formação e conhecimentos docentes	6 artigos
MARCELO GARCIA, Carlos	Educação – Formação de professores	4 artigos
MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti	Educação – Formação de professores e ensino-aprendizagem	4 artigos
VEENMAN, Simon	Educação – Desafios da docência	4 artigos

Quadro 8 – Autores evidenciados em mais de uma pesquisa

Autores	Área de atuação	Citado em
ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de	Educação – Formação de professores e metodologia da pesquisa em educação	3 artigos
GUARNIERI, Maria Regina	Educação – Trabalho dos professores, prática pedagógica e aprendizagem da docência	3 artigos

LIMA, Emília Freitas de	Educação – Ensino-aprendizagem, currículo e formação de professores	3 artigos
NONO, Maevi Anabel	Educação – Formação de professores e educação infantil	3 artigos
HARGREAVES, Andy	Educação – Teoria e prática da educação	2 artigos
IMBERNÓN, Francisco	Educação – Formação de professores e inovação pedagógica	2 artigos
MARIANO, André Luiz Sena	Educação – Sociologia da educação, formação de professores, relações de gênero e currículo	2 artigos
MARTINS, Pura Lúcia Oliver	Educação – Didática na formação de professor	2 artigos
NÓVOA, António	Educação – Fundamentos e história da educação e formação de professores	2 artigos
PAPI, Silmara de Oliveira Gomes	Educação – Formação de professores	2 artigos
PIMENTA, Selma Garrido	Educação – Formação de professores e didática	2 artigos
RAYMOND, Danielle	Educação – Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Sherbrooke	2 artigos
REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues	Educação – Formação de Professores	2 artigos
SILVA, Maria Celeste Marques da	Educação – Formação de professores (teoria e prática)	2 artigos
SUDAN, Daniela Cássia	Educação/Ecologia – Educação ambiental	2 artigos

Depreende-se, pois, a relevância de tais autores para a profissão docente, atuantes na educação e envolvidos na formação de professores. De acordo com os seus estudos, há uma preocupação com o desenvolvimento da profissão, sendo notadas pesquisas relacionadas à formação inicial, à inserção na carreira, às condições de trabalho e aos saberes profissionais, ou seja, à vida docente de uma forma ampla.

2.4 DISCUSSÃO DA REVISÃO SISTEMÁTICA

O início da docência é um momento valioso e crucial para o aprimoramento profissional. Ao exibirem as informações, os trabalhos evidenciaram a indução profissional, assunto que necessita estar cada vez mais presente em discussões e em efetivas ações na busca por melhores condições para o professor que está iniciando a profissão. Sendo assim, há nos artigos selecionados uma análise sobre as diversas circunstâncias que envolvem o processo de indução profissional docente, contemplando as adversidades e os mecanismos facilitadores e apontadas situações práticas que possibilitaram momentos de reflexão e crescimento profissional.

Silva (2012), ao ponderar sobre a presença de um professor iniciante, homem e negro no contexto da Educação Infantil, demonstrou o quão necessário é olhar para os que estão nessa condição, tornando-se alvos de preconceitos. A escola, embora seja um espaço de interações humanas, ainda reflete as desigualdades sociais. Acerca dessa temática, Rabelo (2009, p. 638) declara que “pesquisar a opção docente dos homens que ingressam no magistério público primário é importante porque a escola é o espaço de vivência e convivência educacional onde a maioria da população é socializada”. Em face dessas circunstâncias, vivenciar o início da carreira torna-se um processo ainda mais doloroso, pois o professor necessita superar as dificuldades próprias do processo de indução, consolidar sua identidade negra e ultrapassar o preconceito que emerge em torno de seu gênero e sua raça para, então, firmar-se como profissional.

O trabalho elaborado por Brostolin (2012) constituiu uma pesquisa-formação para o desenvolvimento dos professores iniciantes. Para a autora, pensar a prática, contextualizando os aportes teóricos, conduz esses novos docentes a uma sólida formação profissional. A identidade do educador constrói-se quando ele tem a oportunidade de refletir sobre o fazer docente, a sua função diante da sociedade e como a sua ação gera influências na condição humana. Acerca desse assunto, Tardif (2002 p. 107) revela que “é impossível compreender a

questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional”.

As diversas situações vivenciadas por esses profissionais, todo o processo de formação, o contato com a dimensão prática, os desafios e as descobertas ao longo da carreira modelam a identidade do profissional. Dessa maneira, neste estudo, por meio do envolvimento com os pares, com a equipe formadora e com os pesquisadores, os professores principiantes tiveram a oportunidade de desfrutar intensos momentos de reflexão. Essas experiências proporcionarão a eles reverem suas concepções e analisarem como se veem na profissão.

Macenhan e Tozeto (2013) enfatizaram a complexidade da profissão docente e a necessidade de formação desses profissionais. Nesse sentido, os escritores evidenciaram a formação inicial, o processo de indução profissional e os saberes construídos ao longo da docência, realçando a relação teoria-prática. Essa perspectiva revelou a importância de estabelecer a união entre esses âmbitos, considerando que tanto os saberes provenientes da teoria quanto os que revelam a prática são necessários para a construção de conhecimentos indispensáveis à ação pedagógica.

Nóvoa (2019a, p. 206) pontua que “é neste entrelaçamento que reside o segredo da formação profissional docente. Avançar esta proposta não representa nenhuma desvalorização dos saberes teóricos ou científicos, mas antes a vontade de os ressignificar no espaço da profissão”. Sendo assim, ao desenvolver a pesquisa com a participação de professoras iniciantes e experientes da Educação Infantil, o autor expôs as mudanças ocorridas a partir do contato com a realidade escolar, o desenvolvimento gerado com os anos de profissão e a contribuição que a interação entre esses profissionais foi capaz de proporcionar.

Já Brostolin e Oliveira (2013) cooperaram para que a temática de indução profissional fosse alvo de reflexões, considerando que as experiências vivenciadas nesse processo podem afetar o desenvolvimento da carreira docente. Nessa perspectiva, Nono e Mizukami (2006, p. 384) reiteram que “os acontecimentos que marcam as fases iniciais da carreira docente adquirem importância fundamental nos processos de aprendizagem profissional”. Posto isso, a análise das dificuldades encontradas ao longo da indução é uma forma de dar visibilidade às situações complexas que um professor iniciante necessita enfrentar e de compreender como esses profissionais buscam superá-las. Ao ouvirem os docentes iniciantes da Educação Infantil, para além de ressaltar os desafios do início da carreira, Brostolin e Oliveira (2013) proporcionaram a esses profissionais um momento de reflexão, sendo possível reavaliar cada etapa vivida.

O estudo desenvolvido por Cunha, Voltarelli e Costa (2013), por apresentar uma abordagem distinta das demais pesquisas, trouxe o início da docência em diversos contextos. Destaca-se, então, a tese de doutorado de Nono (2005), por contemplar a Educação Infantil. A pesquisadora evidenciou os casos de ensino como uma possibilidade de reflexão diante da prática profissional. Se acrescida a figura de um mentor à prática profissional, os casos de ensino poderão constituir instrumentos valiosos em programas de indução. Destarte tanto os casos de ensino quanto a figura do mentor, conforme afirma Marcelo Garcia (1999, p. 128), apresentam-se como um “possível remédio para o choque com a realidade”. Essa perspectiva promove a partilha de experiências e o apoio nos desafios e nas preocupações, sendo possível superar o início da profissão, contribuindo para a formação de cada educador.

Apesar da relevância dada ao início da carreira docente, Alberto (2015) não deixou de abordar a formação inicial e a ação pedagógica no espaço infantil. As professoras iniciantes envolvidas na pesquisa revelaram, por intermédio de suas narrativas, os caminhos que as levaram à profissão e suas percepções sobre um processo ainda em vivência. Desse levantamento emergiram as difíceis condições de exercício profissional que influenciaram o desenvolvimento e a permanência delas na docência. Do mesmo modo, destacaram a necessidade de apoio no espaço de trabalho, uma vez que grande parte estava enfrentando esse processo de indução de forma solitária.

Príncipe e André (2019, p. 73), nesse esteio, reforçaram que há a necessidade de “romper com o isolamento para dar lugar ao compartilhamento de experiências, reflexão sobre as demandas cotidianas do trabalho, visando à melhoria da qualidade da atividade desenvolvida e favorecendo o desenvolvimento profissional docente”. Posto isso, programas de indução e ações contextualizadas são apontados como possibilidades diante das fragilidades dessa fase de inserção na profissão.

Assim como o estudo apresentado por Cunha, Voltarelli e Costa (2013), a pesquisa de Ciríaco e Silva (2020) trouxe um levantamento de teses e dissertações sobre professores iniciantes. Entretanto os autores focaram no que foi produzido nas universidades públicas das cinco regiões do país. Com as buscas, os autores encontraram trabalhos envolvendo todos os segmentos da educação básica e do ensino superior. Consoante o objetivo desta investigação, qual seja a Educação Infantil, discorrer-se-á sobre as três pesquisas evidenciadas pelas autoras nesse âmbito.

No primeiro texto (CAMPOS, 2012), demonstrou-se uma investigação com professoras iniciantes atuantes na Educação Infantil. As dificuldades e as necessidades do início da carreira, tendo a pesquisadora também como professora iniciante, foram abordadas.

De acordo com o exposto pelas participantes, no processo de indução vivenciaram situações adversas, características desse momento, e ainda ressaltaram necessidades formativas relacionadas ao trabalho com as especificidades da infância.

No segundo trabalho (LIMA, 2013), investigou-se o mal-estar docente gerado no início da profissão, envolvendo professoras e gestoras. Como resultados, identificou-se que os sentimentos de insatisfação remetiam à difícil socialização com os professores experientes, à falta de confiança dos responsáveis pelos alunos e a aspectos referentes à valorização profissional.

O último estudo (BARROS, 2015), ainda sobre o processo de inserção na profissão docente, dedicou-se a observar como as professoras iniciantes da Educação Infantil desenvolveram suas aprendizagens nessa fase inicial. Para isso, contou com a participação de egressas do curso de Pedagogia que eram professoras iniciantes em exercício. A pesquisadora concluiu que todas as docentes tinham consciência da relevância da primeira etapa da educação básica e dos desafios existentes e mostraram o apoio institucional nesta fase de indução como facilitador para o desenvolvimento profissional.

Ciríaco e Silva (2020) citaram trabalhos que abordaram pontos relacionados ao processo de indução docente, como as necessidades formativas e a relevância do apoio nesse momento inicial, contemplando aspectos que necessitam ser repensados, considerando a complexidade dessa fase de inserção. Dessa forma, evidenciaram o que Nascimento, Flores e Xavier (2019, p. 155) afirmam: “A literatura tem apontado, recorrentemente, que é importante que se invista nessa fase da carreira, oferecendo aos professores novas oportunidades de formação que busquem potencializar a reflexão sobre a prática”.

Com fulcro na análise dos desafios e das dificuldades do início da carreira docente, Cardoso e Nunes (2020) elaboraram um estudo que versou sobre os elementos facilitadores do processo de inserção, na tentativa de evidenciar ações que pudessem colaborar para que ele fosse vivido de forma menos dolorosa. Por constituir uma pesquisa desenvolvida com a cooperação de professores principiantes, buscou investigar e ouvir esses profissionais, a fim de que fosse possível compreender como estavam vivenciando essa fase.

As participantes relataram as experiências nos estágios, os breves contatos com a sala de aula de maneira voluntária e, de forma expressiva, a interação entre os pares. Ante o exposto, constatou-se que o apoio dos professores experientes gerou segurança e auxílio em situações simples, mas que não faziam parte da rotina do professor iniciante, como também em circunstâncias difíceis, em que o docente era exigido sem se levar em conta o momento inicial que ainda vivenciava na profissão, tornando-se valioso esse contato com os pares.

No tocante à socialização como elemento facilitador do processo de indução docente, Papi e Martins (2019, p. 42) destacam-se ao postularem que as ações coletivas são oportunidades para que essa interação aconteça, pois se apresentam para o professor iniciante como uma “possibilidade de discutir, juntamente aos demais professores, suas dúvidas, seus anseios, suas alternativas, seus receios, suas práticas, o que pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional”. Portanto a socialização entre os professores não se revela apenas como um acolhimento, mas retrata os docentes experientes também como formadores, pois a interação propicia momentos de orientação, partilha e apoio na fase inicial da profissão.

Convém pontuar que em todos os artigos demonstrou-se preocupação com o processo de indução, sem desconsiderar as outras fases da profissão. Contudo o olhar para esse período de inserção profissional emergiu como uma demanda. Isso porque é um momento de muitas novidades, incertezas e dificuldades, que requerem do professor iniciante conhecimentos e atitudes que ainda não foram alcançados. A Educação Infantil foi abordada como uma etapa fundamental na formação humana, sendo um contexto que possui características próprias, o que acaba por exigir ainda mais dos novos professores.

Além de discutir a relevância dessa fase inicial da docência para o desenvolvimento da profissão, foram também expostas ações de formação. Ao proporem a participação dos professores nas pesquisas, os pesquisadores levaram tais profissionais a momentos de reflexão, nos quais desfrutaram da oportunidade de repensarem a formação inicial e a relação teoria-prática, ressignificarem a própria prática e se envolverem com seus pares, assumindo uma postura docente em permanente construção.

2.5 CONCLUSÕES DA REVISÃO SISTEMÁTICA

Compreendendo a dimensão da profissão professor, este estudo buscou conhecer como o processo de indução profissional docente no contexto da Educação Infantil tem sido abordado nas pesquisas. Essa temática mostrou-se fundamental diante da relevância dessa fase inicial para a carreira e da crescente necessidade de evidenciá-la, em face das difíceis condições a que os professores iniciantes estão sujeitos nesse momento da profissão.

Ao assumir a realidade prática, o educador encontra diante de si muitas responsabilidades e abruptamente tem que lidar com os diversos desafios da profissão. Esses profissionais vivenciam momentos intensos, tentando se estabelecer em um processo difícil e imersos em muitas críticas, sem se considerar que “[...] a fase de iniciação ao ensino possui

características próprias que permitem analisá-la de um modo diferenciado” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 112).

Percebeu-se que esse assunto tem ganhado espaço nas pesquisas e nas discussões. Entretanto tais abordagens são insuficientes, visto que o tema tem sido debatido, mas as propostas ainda não ganharam tanta visibilidade e proporção, de forma a alcançar todos os que estão iniciando a profissão. Ao realçarem a primeira etapa da educação básica, os estudos se mostraram mais reduzidos, o que corrobora a necessidade de refletir sobre o início da carreira na Educação Infantil, em razão de essa etapa ser significativa para o desenvolvimento da criança e possuir, ainda, aspectos peculiares.

Os artigos destacados apresentaram em seus textos a relação entre as diversas fases da profissão, considerando que, para compreender a constituição de um docente, é preciso refletir sobre todo o percurso necessário a esse profissional. Como as vivências do início da profissão determinam a permanência e o desenvolvimento dos professores na carreira, concluiu-se, por meio das pesquisas, que muitas são as dificuldades enfrentadas nessa etapa profissional: ausência de formação, falta de apoio das instituições e dos professores experientes, difíceis condições de trabalho, entre outros fatores que tornam o processo de inserção repleto de fragilidades. A atuação no contexto da Educação Infantil acrescenta outros desafios, sendo destacada a perspectiva de atuação docente que contemple a função de cuidar e educar.

Na tentativa de discutir a temática, como também de contribuir para a formação dos professores, várias investigações proporcionaram aos participantes episódios de reflexão, nos quais puderam compartilhar os caminhos percorridos até ali e o processo que estavam vivenciando, qual seja os primeiros anos de profissão. Outra abordagem foi a análise desse tópico em trabalhos acadêmicos, considerando que essa é uma forma de observar como as universidades têm se mobilizado para atender as demandas da profissão.

Por fim, apontou-se para propostas de apoio e desenvolvimento dos docentes iniciantes, com ênfase na contribuição que os programas de indução podem gerar se forem fundamentados na parceria entre os professores experientes, as escolas e os espaços de formação.

3 O FAZER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: narrativas de professoras experientes e professoras iniciantes

A narração da experiência é o modo como o docente integra sua teoria e prática de ensino. Portanto, contar e recontar a sua experiência são uma boa estratégia para refletir sobre sua própria identidade e para “desidentificar-se” de práticas já realizadas ou antecipar o que se deseja fazer/ser.

(RABELO, 2011)

3.1 CAMINHANDO PELO CONTEXTO DA PESQUISA

O início da carreira docente é um momento difícil e repleto de incertezas, conforme pontuado ao longo deste estudo. São muitas transformações, pois o indivíduo já não se encontra como estudante nesse espaço. De acordo com Amorim e Monteiro (2019, p. 24), “Nos caminhos iniciais da carreira docente, muitas vezes não nos deparamos com aquelas paisagens e imagens consolidadas ao longo da nossa formação. Passamos grande parte das nossas vidas como alunos e alunas na Educação Básica e, posteriormente, na Educação Superior”.

Assim, a chegada ao ambiente escolar com novas responsabilidades revela situações que exigem demasiadamente do docente iniciante, seja qual for a etapa em que vivenciará os primeiros anos da profissão. Oliveira e Bacila (2021, p. 01) esclarecem que “em qualquer nível ou etapa de ensino, é sempre um momento desafiador, onde o profissional necessita de aportes institucionais, pedagógicos e pessoais que se constituirão em bases para o seu fazer profissional”. Isso deixa em evidência como é urgente olhar e atender as necessidades geradas nessa fase inicial, refletindo e buscando ações efetivas que possam colaborar para o desenvolvimento dos profissionais.

Constatar a importância do processo de indução docente nessa fase inicial, de chegada à profissão, proporcionou a reflexão acerca da primeira etapa educacional, a Educação Infantil¹⁹, visto que ambos carregam as responsabilidades por experiências que poderão

¹⁹ Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas. Estas se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e

influenciar a vida desses indivíduos. Seja na permanência na profissão, no caso docente, ou no processo de desenvolvimento da criança, que está chegando ao espaço educacional.

Ponderando sobre esses fatores, buscou-se nesta dissertação, tal como mencionado, abordar as peculiaridades da Educação Infantil, a prática docente nessa etapa e a condição do professor iniciante nesse contexto.

Considera-se que o trabalho na Educação Infantil exige intensamente dos professores envolvidos no processo. Sendo assim, o objetivo foi observar a importância dessa etapa pelos docentes que atuam com essas crianças, as dificuldades em trabalhar com essa faixa etária, bem como evidenciar a situação de professoras iniciantes diante do desafio de vivenciar o início da carreira docente em uma etapa que carrega as singularidades da infância e se configura como a base do processo educacional (CURY, 2002). Assim, conforme destacado na epígrafe, por meio de narrativas, as professoras são convidadas à reflexão, de forma a repensarem o caminho percorrido e o contexto no qual estão inseridas, caminhando por suas experiências e reconstruindo suas práticas.

3.2 NARRATIVAS: O QUE EXPRESSARAM AS ENTREVISTADAS?

Visando refletir sobre as questões que envolvem a Educação Infantil e as vivências iniciais da carreira docente nesse contexto educacional, acredita-se ser essencial ouvir docentes que diariamente exercem sua prática nessa etapa de ensino. Dessa maneira, estiveram envolvidas nesta pesquisa nove professoras da Educação Infantil de uma escola pública da rede municipal do estado do Rio de Janeiro, compreendendo docentes experientes e iniciantes.

Em suas narrativas, as educadoras trouxeram acontecimentos que construíram suas histórias em detalhes. A fim de compreendê-las, os relatos serão apresentados de forma resumida, com intuito de não se perderem as especificidades das falas das professoras entrevistadas e os fatos principais que contaram. Portanto, antes de cumprir o proposto, julgou-se necessário trazer quem são as entrevistadas, pois, como afirma Rabelo (2008, p. 269), “não discorremos sobre qualquer professor (nem sobre a coletividade deles), escrevemos sobre uma rede composta de pessoas que têm sentimentos, histórias, anseios, percepções”.

3.2.1 As professoras experientes

Nos próximos itens, abordar-se-á a trajetória das seis professoras experientes envolvidas na pesquisa, trazendo, em cada uma delas, as singularidades que revelaram em suas narrativas.

3.2.1.1 Professora Eva

Eva (37 anos), professora experiente (16 anos atuando na profissão), foi criada na zona rural do município de São José de Ubá. Teve uma infância humilde. Desde pequena, ia com os pais para a horta para ajudá-los e também porque sua mãe não tinha com quem deixá-la.

Eva tem um irmão e uma irmã. Quando criança, era com eles que brincava, nos momentos livres, de casinha, bola, boleba, pião e também de escolinha. Eva relatou que sempre foi muito presa, quase não saía. O contato que tinha era com os irmãos e as colegas da escola. Com estas, apenas no ambiente escolar, na hora do intervalo, vivendo dessa forma sua infância e sua adolescência.

Desde pequena, desejava ser professora. Tinha encantamento pela profissão. Via nela respeito e amor e achava a “coisa mais bela”. Quando decidiu iniciar sua formação, teve total apoio da família. Ela afirmou que a parentela nunca falou ou considerou a profissão como uma ilusão. Assim, Eva começou sua formação na cidade onde reside, fazendo o curso Normal em nível médio. Depois ainda cursou Normal Superior, Pedagogia e três pós-graduações.

Quando iniciou sua formação no curso Normal em nível médio, Eva já tinha preferência por trabalhar com o Ensino Fundamental. Acreditava que lidar com os “maiores” não seria tão fácil, mas ainda assim prevalecia a escolha por essa etapa. Eva foi aprovada no concurso de uma cidade vizinha. Apesar de ter se candidatado para o cargo de professora do Ensino Fundamental, teve que assumir o ensino na primeira etapa da educação básica, ou seja, ao iniciar a carreira, sua primeira turma foi na Educação Infantil.

Eva, então, admitiu que foi um momento difícil. Tinha que se virar sozinha e não contava com o apoio da direção. Hoje ela até gosta, pois atualmente trabalha nos dois eixos, mas ainda tem preferência pelo Ensino Fundamental. Para ela, no contexto infantil, são difíceis o cantar, o pegar no colo e os mimos. Contudo percebeu que já está mais habilidosa, pois tem uma filha, e isso a ajudou muito. Eva acredita que, na Educação Infantil, você vê o desenvolvimento da criança.

Por possuir alguns anos de docência, Eva já atuou como professora extraclasse, substituindo docentes que precisavam se ausentar. Por isso passou por várias turmas. Relatou que tem uma visão muito ampla de cada etapa e assegurou que a Educação Infantil não é fácil. Quando chegou a essa etapa, sendo logo sua primeira experiência, pensou que realmente não aguentaria.

Nos anos iniciais da carreira, trabalhou também com uma classe especial, na qual todos os alunos tinham deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Para ela, esse foi outro desafio. Em virtude de estar recém-formada, assumiu que “não foi fácil, foi para desistir!”.

Porém, diante do difícil percurso, encontrou colegas experientes que a apoiaram, auxiliaram com materiais, dicas e sempre deixaram uma palavra de aconchego, mostrando que o início “é assim mesmo, mas tudo passa”.

Eva nunca pensou em mudar de profissão, mas, sim, de etapa. Já fez um concurso da rede estadual para lecionar as disciplinas pedagógicas no Ensino Médio, foi aprovada, porém não convocada. A docente gostaria de atuar nesse contexto, inclusive por conta da carga horária. Ela expressou que trabalhar com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental a deixa esgotada. Todos os dias, das 7h às 17h, é muito estressante. Afirmou, por fim, que não tinha tempo para ela mesma, visto que diariamente estava envolvida com o trabalho, a casa e a filha, tendo apenas aos domingos momentos de lazer.

3.2.1.2 Professora Fernanda

Fernanda (37 anos) é uma docente experiente (15 anos atuando na profissão). Viveu toda a sua infância e adolescência em um sítio com seus pais e sua irmã, um espaço tranquilo, mas bem próximo da cidade. Ainda criança, Fernanda brincava muito com sua irmã, gostava de amarelinha, pular corda, queimada, pique-esconde e fazer comidinha. Procurava na própria horta de casa algumas verduras para utilizar em suas brincadeiras.

Em sua adolescência, afirmou que não tinha muita liberdade para sair. A diversão que desfrutava era a festa da cidade, mas sempre acompanhada dos pais. Suas amigas eram as colegas da escola, um grupinho de cinco ou seis meninas que, em alguns domingos, encontravam-se em casa para conversar. Ainda assim, era muito restrito. O seu lazer era conversar com as colegas na escola, na saída dela, no caminho de casa. Às vezes, no fim de semana, frequentava algum grupo da igreja. Depois a mãe deixava que ficasse um pouquinho na rua, mas tinha horário marcado para retornar.

Fernanda reside no mesmo município, agora na zona urbana. Relembrou que, durante a época da faculdade, ficava muito na cidade vizinha. Chegou a morar nessa localidade quando seu filho nasceu, porém atualmente está satisfeita com o lugar onde vive. Acredita que o município tem pouca oportunidade de emprego, de estudo, no entanto ainda atende sua necessidade e a do filho, o que futuramente pode mudar.

Fernanda assumiu que entrou na profissão docente “meio por acaso”, pois não queria formar-se professora. Sua intenção era seguir outras carreiras, contudo sua mãe não a deixava estudar fora. Por isso teve que seguir o que a mãe queria e fez o curso Normal em nível médio. Todavia, desde pequena, dava aula particular. Começou com a filha da vizinha e assim foi sendo indicada para outros pais. Gostava muito de ler, era uma boa aluna, e esse modo de agir acabou contribuindo para que desenvolvesse um bom trabalho com as crianças que auxiliava nas aulas particulares.

Em 2006, começou a fazer a graduação em Farmácia, pois ainda não desejava seguir na profissão docente, mas continuava dando aulas particulares. Nesse mesmo período, abriram as inscrições para o concurso para professores em sua cidade. Ela não demonstrou interesse, entretanto sua mãe insistiu e pediu que a outra filha fizesse a inscrição de Fernanda. Mesmo com as aulas particulares, ela dependia financeiramente da mãe, o que fez com que a imposição dela a fizesse participar do concurso, pois tinha que arrumar um emprego.

Na véspera da prova, Fernanda não estava “nem aí”. No dia seguinte, foi para o local de prova. Não havia dormido direito, porém fez todas as questões e não voltou revisando qualquer uma delas. Da forma como tinha marcado, deixou. Quando foi aprovada em quarto lugar, veio a surpresa.

Fernanda admitiu que achava a profissão a pior coisa do mundo, que não iria gostar. Tanto que, no momento em que ingressou no concurso, o médico do trabalho perguntou a ela: “Onde você se vê em cinco anos?”, e Fernanda respondeu: “Bem longe daqui”. Mas lá se vão quase 15 anos de trabalho.

Fernanda foi incentivada por sua família. A recusa da docência sempre foi dela, contudo gostava do curso Normal e dos estágios. À época, ficava com as turmas quando um professor faltava e as assumia sozinha. Ela afirmou que sabia dominar a turma, mas não queria saber da profissão. Reforçou que os estágios foram marcantes em sua formação e a prepararam para o que é hoje.

Essas situações contribuíram para que pudesse enfrentar o início da profissão. Não estava acostumada com as crianças pequenas e, ao assumir o concurso para a Educação

Infantil, pegou uma turma com a faixa etária de 4 a 5 anos. No ano anterior, essa mesma turma havia sido muito “bagunceira”. A fama na escola não era das melhores.

Durante a formação, sua preferência sempre foi pelas crianças maiores. Não acreditava na importância da Educação Infantil, pois tinha a visão de um trabalho descontextualizado. Tal concepção mudou ao assumir essa etapa educacional. Fernanda pensa que as práticas com a Educação Infantil precisam contemplar toda a formação da criança, abarcando aspectos cognitivos, motores e sociais.

A professora declarou que, ao iniciar a carreira, tinha dificuldade para trabalhar com as crianças, devido à falta de materiais. Nesse processo, encontrou uma professora experiente que a ajudava muito; guiava, chamava para trabalhar junto, era o seu apoio. Assumiu que essa docente tinha uma experiência impressionante e uma sólida formação.

Apesar da resistência em assumir a profissão e dos desafios encontrados nesse percurso, Fernanda não pensou em desistir. No relato, expressou que, às vezes tem essa vontade, mas não pelas crianças, e sim pela falta de apoio da família. Em relação à permanência nessa etapa, assume que agora prefere continuar na Educação Infantil, gosta muito do maternal. Considera que na Educação Infantil obtêm-se progressos mais visíveis. A diferença do aluno de um ano para o outro é enorme. Se você “pega” no maternal, no ano seguinte já é outra criança.

Ao passo que assumiu a profissão docente, via concurso, Fernanda continuou também a graduação em Farmácia. Dessa forma, tem uma rotina corrida. Já formada também nessa área, divide-se entre os trabalhos de farmacêutica, professora e os cuidados e a presença na vida do filho.

3.2.1.3 Professora Jéssica

Jéssica (39 anos), professora experiente (14 anos em exercício profissional), nasceu e foi criada pelos pais na zona rural do município de Cambuci. Jéssica é a única menina entre os três filhos. Com os pais e os dois irmãos, sempre viveu de forma tranquila. Até os 8 anos de idade, sua casa não possuía energia elétrica, e o acesso à cidade era muito difícil. Brincava muito sozinha com as bonecas, de escolinha, e adorava dar aulas para elas. Com os seus irmãos, brincava de pique-pega, amarelinha, carrinho, bola e queimada.

Desde criança, Jéssica desejava ser professora. Sua mãe era professora, e Jéssica se espelhava nela. Queria estudar para continuar fazendo o que a mãe fazia. Achava uma linda profissão e confirmou que nunca pensou em desempenhar outra função. Além disso, como

morava na zona rural, não tinha muitas opções nem condições de pagar uma faculdade. O que havia disponível era a formação de professor (Normal em nível médio) no distrito de São João do Paraíso, que era mais próximo de sua casa e teria condições de fazer.

Assim, como já desejava ser professora e era a única oportunidade em sua localidade, Jéssica, com o apoio da família, iniciou o curso Normal em nível médio e o concluiu em 1999. Após esse período, ficou sem exercer qualquer profissão até o ano de 2002, quando se mudou com a família para São José de Ubá para fazer o Normal Superior. O curso encontrava-se na cidade vizinha, mas, ao se mudar para a zona urbana de São José de Ubá, o acesso seria mais fácil.

Jéssica teve a certeza de que gostaria de ingressar na profissão docente quando fez o Normal Superior. Julgou que a formação didática do curso foi essencial para o trabalho. Recordou-se de que não teve muita prática durante o curso, porém a formação teórica auxiliou-a na forma de trabalhar com os alunos.

Ao concluir o Normal Superior, Jéssica fez o concurso para a Educação Infantil do município de São José de Ubá. Passou e assumiu o seu primeiro trabalho. Desde a formação inicial, Jéssica pretendia atuar na Educação Infantil. Sempre gostou de crianças e manifestava mais entrosamento com os “menores”. Considerou essa etapa o embasamento da educação, embora não tenha tido acesso a essa fase em sua época. Ela acredita que a criança na Educação Infantil aprende para a vida toda.

Nesse concurso, Jéssica assumiu o cargo na creche da cidade com uma turma de berçário. Em seguida, fez outro concurso, dessa vez para a cidade vizinha, também para a Educação Infantil. Foi aprovada e começou com uma turma de pré I, assim dividia o seu dia entre as duas escolas.

Jéssica não tinha experiência alguma, apesar de gostar da profissão. Sentiu muita diferença entre as duas turmas em que trabalhava, sendo para ela ainda mais difícil com o pré I. Não tinha orientadora e encontrou muita dificuldade em criar uma rotina com as crianças. Conseguiu resistir às adversidades e permanecer na profissão, sobretudo na escola da cidade vizinha, contando com o apoio de duas professoras experientes, uma também do pré I e a outra do pré II.

Essas professoras a ajudavam em tudo, indicando o melhor caminho e auxiliando com a turma, principalmente pelo fato de Jéssica morar em outra cidade. Jéssica chegava um pouco atrasada, pois saía de uma escola e ia para a outra, em municípios diferentes. Sendo assim, as duas professoras experientes sempre levavam a turma de Jéssica para a sala até que ela chegasse. Em outros momentos, também a auxiliavam com as festas propostas pela escola

e ainda com orientações sobre o preenchimento do diário. Nessa instituição, lembrou, que tinha muita dificuldade, pois, por chegar atrasada, não conhecia os pais das crianças, não tinha tempo de conversar com eles e, quando saía, já haviam ido embora, não via ninguém. Todos os dias no momento da saída ficava para trás, pois precisava colar as atividades nos cadernos, não podia levá-las para casa.

Após dois anos de trabalho na escola do município vizinho, Jéssica pediu exoneração do cargo. Passou em outro concurso em São José de Ubá e, assim, conseguiu ficar com as duas matrículas na cidade onde morava. Continuou na creche com o berçário e, na nova matrícula, pegou a Educação de Jovens e Adultos (EJA), depois o maternal, o 2º ano do Ensino Fundamental, passou novamente pelo pré I e atualmente está com o maternal e a mediação.

Com as experiências vivenciadas, Jéssica reforçou que o apoio e o trabalho em equipe fizeram toda a diferença. E ressaltou que, após alguns anos, teve a oportunidade de compartilhar turmas com professoras iniciantes e de também ajudá-las, considerando que ações como essa contribuem para o desenvolvimento desses profissionais.

Jéssica afirmou que nunca pensou em mudar de profissão. Apesar das dificuldades encontradas, sempre teve certeza do que queria. Tinha muito medo de trocar de turmas, mas hoje já superou esse receio. No entanto gosta muito de atuar no pré I. Ressaltou que ficar muito tempo parada em uma certa situação não faz bem.

Jéssica fez o curso de História também, mas não quis atuar nessa disciplina. Gostaria de, em uma de suas matrículas, exercer a função em um campo diferente, uma sala de leitura, que não precisasse ficar com turma, pois sente que trabalhar nas duas matrículas em sala de aula é cansativo.

3.2.1.4 Professora Júlia

Júlia (39 anos) também é uma professora experiente (16 anos atuando na profissão). Foi criada no município de São José de Ubá e relatou que, desde pequena, vivia sob os cuidados de parentes e amigos em razão de problemas enfrentados pela mãe. Recordou-se de que, na casa da avó, foram feitas divisões, e ela deu um cômodo para que a mãe pudesse morar. A família, porém, convivia de forma conflituosa, pois, além do alcoolismo enfrentado pela mãe, a avó também era alcoólatra.

Depois, foi com a mãe morar em outra casa, bem simples. Ao lado havia vizinhos, e Júlia gostava de brincar com a filha do casal. Ao observar as condições em que Júlia vivia

com a mãe, o casal decidiu pegar Júlia para criá-la. Foram, aos poucos, conquistando-a, chamando-a para brincar, e lá ela ficou.

Sempre brincava com a irmã e mais duas vizinhas de boneca. Reuniam-se na calçada, cada uma com suas caixas e seus panos, e faziam casinhas. Brincava muito também de queimada e escolinha. Lembrava que a casa da família com a qual foi criada tinha um fogão à lenha. Ele era de cimento e brincava muito nele. Fazia o fogão de quadro e dava aula para as vassouras, já ensaiando.

Júlia, na adolescência, era muito madura, responsável, não gostava de se atrasar para os compromissos e admitiu que tinha muito medo de se arriscar, principalmente para pedir as coisas. Para além da família e os estudos, sua diversão era ir à igreja e à catequese.

Ela já desejou seguir outras profissões, mas desde muito cedo queria ser professora, sempre gostou. Na própria cidade, não tinha perspectiva de realizar outra tarefa. Terminava a antiga oitava série, e as opções para continuar estudando eram o curso profissionalizante (a formação de professores) ou a formação geral. Lembrou-se de que, quando decidiu e começou a fazer o curso Normal em nível médio, sua família a apoiou. Desde o início, já demonstrava a mesma visão que tem hoje sobre a profissão: que não é reconhecida nem bem remunerada. Porém, dentro de uma cidade pequena, ainda sim é bem vista e inspira certo respeito.

Durante sua formação inicial, sinalizou a realização dos estágios. Essa parte prática era o momento de que mais gostava. Na época, não pensava em qual etapa gostaria de atuar. Chegou a fazer o vestibular da UFF para Matemática, mas a unidade ficava em Santo Antônio de Pádua, e o município não forneceu o transporte. Pagar seria impossível, por isso adiou a continuidade de sua formação, deixando o curso superior para depois.

Assim que concluiu o curso Normal em nível médio, não atuou na área. Fez, primeiramente, um concurso do Censo Demográfico, foi aprovada e começou a trabalhar. Logo em seguida, casou-se. Depois dessa experiência, atuou por um curto período em um programa de ensino para adultos.

Passados cinco anos de seu concurso, no município onde reside, assumiu o cargo para atuar na Educação Infantil. Posteriormente foi aprovada em outro concurso, também em sua cidade. Júlia relatou que, ao longo dos anos, já trabalhou nas escolas da zona rural e também na área urbana, perpassando turmas tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. Atualmente está apenas na escola da zona urbana, trabalhando com o Ensino Fundamental no período da manhã e, à tarde, com a Educação Infantil. Júlia deixou claro que entre as duas etapas prefere a Educação Infantil. Gosta muito de atuar nessa fase e acha importante o trabalho com as crianças.

Contou que, no momento em que assumiu o seu primeiro cargo na Educação Infantil, encontrou dificuldades. Ainda que tenha passado pela sala de aula, teve contato apenas com adultos, o que é muito diferente do trabalho com as crianças. Recordou-se de que não tinha esse “mundão” de hoje da internet, pois quando começou a trabalhar existia só o mimeógrafo. A sua primeira colega de turma (professora que trabalhava com a mesma faixa etária) também não a auxiliava. Júlia constatou que essa professora sentia a sua presença como uma disputa, embora ela não estivesse concorrendo a nada.

No segundo ano como docente, encontrou outra professora experiente na escola, que trabalhava com a mesma faixa etária. Essa sim a apoiou, ensinou-lhe muito. Elas trocavam. Júlia amava compartilhar experiências e reforçou que o material dela é de quem quiser. Ela não sabe se é trauma de sua primeira experiência, mas acredita que isso não a influenciou negativamente. Acha que o que foi aprendido tem que ser transmitido, que essa troca é muito importante. Não vê a relação entre profissionais como uma disputa. Pensa que, por meio dela, é possível partilharem e crescerem juntos.

Júlia não consegue se ver em outra profissão. Reconheceu, porém, que há dois anos pegou uma turma bem difícil e chegou a se perguntar se queria realmente continuar sendo professora. Já não pensa nessa possibilidade, mas gostaria de sair da sala de aula em uma das suas matrículas. Sua vontade é também trabalhar como pedagoga, pois há seis anos conseguiu ingressar e concluir o curso de Pedagogia.

Hoje, Júlia divide o seu tempo entre o trabalho, pois atua todos os dias nos turnos da manhã e da tarde, sua família e os afazeres da casa. Nos momentos de lazer, gosta muito de sentar para ver um filme, conversar com a família e acompanhar o crescimento e a evolução de seus filhos.

3.2.1.5 Professora Mônica

Mônica (28 anos) é uma professora experiente (oito anos atuando na profissão). Nasceu em Vitória/ES, onde viveu parte de sua infância apenas com a mãe e o pai, pois é a única filha do casal. Sentia falta da presença dos pais. Eles trabalhavam o dia inteiro, e ela era cuidada por uma mulher que trabalhava em sua casa. Sempre muito sozinha, divertia-se com suas bonecas. Gostava de brincar de escolinha e tinha apenas uma amiga que frequentava a sua casa, pois não saía para brincar na rua.

Algum tempo depois, mudou-se com a família para a cidade de Itaperuna, no interior do estado do Rio de Janeiro, e posteriormente para o distrito de São João do Paraíso

(Cambuci/RJ), sendo a localidade onde reside atualmente. Durante sua adolescência, já morava com os pais nesse distrito. Recordou-se de que se divertia jogando no computador com duas amigas da escola.

Mônica contou que a escolha pela profissão docente não foi sua. A mãe era professora e a incentivou a fazer a formação de professor (Normal em nível médio). Sempre achou a profissão bonita, interessante, uma condição em que se adquire conhecimento e sempre está estudando. Contudo, à época, era muito nova e não tinha maturidade para resolver o que queria. Dessa maneira, foi influenciada pela mãe e pelas tias, que também eram professoras.

Durante o curso Normal, gostava muito dos estágios e das aulas de Didática. A professora fazia dinâmicas e debates sobre os temas, e isso a atraía. No entanto lembrou-se de que não levava muito a sério. Agora que está na graduação em Direito, disse que tem se dedicado mais.

Em 2010, concluía a formação inicial e foi incentivada pela mãe a fazer o concurso do município de São José de Ubá. Estudou e foi aprovada. Em 2012, assumiu o cargo para professora do Ensino Fundamental, mas reforça que prefere a Educação Infantil, pois acredita que é a base para o desenvolvimento das crianças.

Ao chegar a essa rede de ensino, foi destinada para uma escola da zona rural. Assumiu uma turma do 4º ano, ficando com ela apenas de julho a dezembro. Nesse período, teve muito auxílio da diretora. Ela a ajudava com materiais, conteúdos a serem desenvolvidos e outras orientações. No ano seguinte, foi transferida para uma escola da zona urbana, onde permanece até hoje, sendo destinada a trabalhar com a Educação Infantil. Passou cinco anos com o pré I e, nos últimos três, tem atuado com o maternal II. No início, não possuía prática com crianças, e quem a ajudou foi uma professora experiente. Esse apoio, segundo Mônica, contribuiu muito para seu desenvolvimento profissional. Ela afirmou que, no início da carreira, encontrou muita dificuldade na prática, visto que nunca havia trabalhado em nada e deparar-se com o aluno foi outra realidade, mas acabou aprendendo.

Em sua experiência na Educação Infantil, Mônica teve a oportunidade de auxiliar uma professora iniciante. Recordou que deu algumas dicas, explicou um pouco a rotina desse contexto e conseguiu contribuir para o momento de inserção da colega.

Mônica gosta de lecionar, mas não é o que quer para o futuro, pois pretende passar em outro concurso, agora na área jurídica. Todavia, diante da sua atual realidade, dentro da educação, não pretende trabalhar em outra etapa de escolaridade. Mesmo o seu concurso sendo para o Ensino Fundamental, afirma que se encontrou na Educação Infantil.

A professora Mônica trabalha em uma única escola, assim, consegue ter a manhã livre para frequentar a academia e cuidar da casa. À tarde está no trabalho e, à noite, segue para a faculdade. Com essa rotina, nos fins de semana, prefere ficar em casa com seu esposo, aproveita para assistir a algo na TV, ler um livro e usar as redes sociais. Normalmente frequenta a casa dos pais, adora os momentos de conversa com a mãe.

3.2.1.6 Professora Rafaela

Rafaela (31 anos), professora experiente (dez anos atuando na profissão), nasceu no município de Itaperuna, mas foi criada em São José de Ubá, inicialmente na zona rural. Na localidade, viveu sua infância de forma tranquila, com o pai, a mãe e uma irmã, que veio ao mundo quando ela tinha 5 anos de idade. O pai trabalhava realizando serviços no campo, e a família vivia ao redor.

Antes de a irmã nascer, Rafaela convivia e brincava muito com os primos de casinha, boneca, amarelinha, bolinha de gude. À medida que a irmã foi crescendo, as brincadeiras começaram a acontecer também com ela. Naquele tempo, a escola era perto de sua casa, então ia junto com os primos mais velhos a pé, que eram responsáveis por tomarem conta dela no trajeto.

Rafaela sinalizou que, quando criança, não costumava brincar de escolinha ou ser professora. Esse desejo surgiu apenas na adolescência. Planejava e pensava: “um dia vou ser professora”. Essa fase foi vivenciada já na zona urbana. Passava o dia mais em casa, assistindo à televisão. A mãe não confiava muito nos vizinhos, pois havia pouco tempo que tinham se mudado. Assim distraía-se conversando com as amigas que moravam próximo e que, às vezes, frequentavam sua casa.

Aos 17 anos, concluiu o Ensino Médio e decidiu fazer o Normal Superior, pois assim poderia atuar como professora. Sua mãe a apoiou nessa decisão. Para Rafaela, a admiração por suas professoras influenciou sua escolha. Queria ser como elas, assim como a necessidade de ter um trabalho. Considerava a profissão encantadora. Com ela, teria o seu emprego e pensava que sobraria um “tempinho” para conciliá-lo com os afazeres da casa quando formasse família. Confessou que acreditava ser um serviço mais fácil, mas não conhecia a realidade e, aos poucos, foi descobrindo que existiam os desafios.

Durante o Normal Superior, compartilhava experiência nos grupos de estudos. Isso, segundo ela, foi essencial em sua formação. Ninguém ficava para trás, todos eram ajudados no que tinham mais dificuldade. Em 2009, concluiu o curso, que se situava na cidade vizinha.

Contou, ainda, que já preferia o Ensino Fundamental, pois gostava da faixa etária “mais velha um pouquinho”, principalmente a que está concluindo a primeira etapa do Ensino Fundamental.

No ano seguinte, foi realizado um concurso na cidade vizinha, o município de Itaperuna, no qual foi aprovada e, de imediato, começou a trabalhar. Logo que assumiu o cargo, atuou na zona rural, em uma turma multisseriada, com alunos do 1º ao 5º ano. Ficou nessa escola por dois anos, sendo destinada posteriormente para a zona urbana, quando assumiu sua primeira turma de Educação Infantil, o pré I, ficando apenas um ano. Foi novamente transferida para uma escola na zona rural, assumindo o 1º ano. Rafaela admitiu que ficou muito assustada no início, pois ainda carregava a visão idealizada da profissão. No momento em que foi para a sala de aula, percebeu que, além da parte boa, existiam os obstáculos, os desafios. Entretanto não pensou em desistir, pois acreditava que há adversidades em qualquer profissão. Foi, então, adaptando-se e optou por não abandonar a função.

Após esse período, Rafaela conseguiu fazer uma permuta com o município de São José de Ubá, localidade onde reside até hoje. A professora trabalha com o Ensino Fundamental, o 5º ano, e a Educação Infantil, com o pré II, pois também foi aprovada no concurso de São José de Ubá.

Rafaela considerou a Educação Infantil uma etapa essencial, mas afirma que encontrou problemas no trabalho com essa faixa etária. Diante dos desafios, recebeu o apoio de professores experientes. Relembrou, em especial, uma professora que a ajudava com dicas de brincadeiras e dinâmicas que acalmavam os alunos, como também a si mesma e, dessa maneira, conseguiam se entrosar. Afirmou que, com essa relação, o companheirismo construído, conseguiu se aprimorar, e a tarefa ficou mais fácil. Em seu percurso, pôde ainda auxiliar professores iniciantes.

Rafaela concluiu a graduação em Letras e tem planos de continuar estudando para realizar um concurso para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A professora destacou que já esteve em outra função na área da educação, no setor de direção, e a essa não pretende retornar.

Como tem duas matrículas, Rafaela vivencia uma rotina “pesada”, cansativa, mas também gratificante. Ela relatou que aprendeu a amar as colegas de trabalho e as crianças às quais ensina, e isso deixa a rotina mais leve. Trabalha das 7h às 17h na mesma escola, trocando apenas o segmento, o que gera uma “rotina de dona de casa” acumulada. A mãe a

ajuda, porém acaba sendo um pouco confuso, pois tenta se dedicar à família, à filha pequena e também ao trabalho.

3.2.2 As professoras iniciantes

Trilhando o caminho do tópico anterior, nos próximos itens serão apresentadas as três professoras iniciantes. O foco estará nas contribuições dessas docentes, destacando fatos relevantes para a constituição dessas narrativas e que colaboraram, de forma significativa, para a perspectiva desta pesquisa.

3.2.2.1 Professora Bárbara

Bárbara (36 anos) é uma professora iniciante (quatro anos atuando na profissão). Nasceu em um município localizado no interior do estado do Rio de Janeiro e viveu parte da sua infância (até os 5 anos) na zona rural de São José de Ubá. Vivia com seus pais, um irmão, uma irmã e a avó. A casa não tinha energia elétrica, então passava grande parte do tempo brincando no quintal com os irmãos. Pelo que se recordou, foi uma fase tranquila e prazerosa, com destaque para o enorme carinho da avó.

Sempre muito obediente, tinha um bom relacionamento com a família, condição que se manteve após os 5 anos, quando se mudou com seus familiares para a zona urbana do município. Tal período criou vínculos de amizade, que se reforçaram com os divertidos momentos lúdicos, quando brincavam de elástico, peteca, queimada, amarelinha e escolinha. Bárbara informou que, nas brincadeiras de “professor”, gostava muito de ensinar, passava boa parte do tempo brincando disso.

Desde cedo, tinha encantamento pela docência. Com 14 anos, começou um trabalho com as crianças na igreja. Sentiu que experimentou um pouco da condição docente e decidiu naquele momento o que desejava ser. Ao expressar o seu desejo aos familiares, todos aceitaram, mas demonstraram certo desapontamento, considerando que ela seria mais uma professora, profissão que não daria um bom retorno financeiro. Isso não a desanimou, porque ela acreditava no que queria e já amava a docência antes mesmo de oficialmente atuar.

Ao concluir o Ensino Fundamental, ingressou no curso Normal em nível médio, concluindo-o em 2001. Em consonância com a exigência de estar sempre buscando novos conhecimentos, iniciou o curso superior – Licenciatura em Educação Infantil – em uma instituição pública na cidade vizinha ao seu município. Concomitantemente, Bárbara graduou-

se em Teologia e, após, seguiu para outras formações, como Filosofia, História, Pedagogia e pós-graduações.

Ao longo da sua primeira licenciatura, Bárbara trabalhava no setor administrativo da prefeitura de seu município. Teve, então, a oportunidade de cursar Administração, porém recusou, queria manter sua formação na área da educação, pois seu desejo, de fato, era atuar profissionalmente como professora.

No entanto esse desejo concretizou-se somente após sete anos da conclusão do curso superior, em uma breve experiência no Ensino Fundamental, em uma escola municipal na cidade vizinha, passando cerca de um ano nessa instituição escolar. Em seguida, assumiu o concurso em que havia sido aprovada na sua cidade, a fim de, finalmente, trabalhar com a Educação Infantil.

Bárbara lembrou-se de que, quando concluiu o curso Normal em nível médio, sua expectativa era atuar com os “maiores”. Todavia, ao caminhar pela formação superior, notou o contexto da Educação Infantil, compreendendo sua essencialidade para o desenvolvimento da criança. Reforçou, também, que gosta de trabalhar com essa etapa e não pretende mudar. Reconheceu que é um trabalho desgastante, mas compensador.

Posteriormente, a possibilidade de uma mudança para outra etapa pode acontecer, caso seja alterado o horário em que a filha está na escola. Bárbara expressou que gosta de estar presente na vida da pequena. Por isso já abriu mão de outro concurso, preferindo trabalhar apenas em um período para ter mais tempo para acompanhar a filha.

Quando começou em sua primeira turma da Educação Infantil, trabalhou com uma professora experiente. As duas desenvolviam juntas práticas para o maternal II. Ela afirmou que compartilhar esse momento com a docente contribuiu muito para sua formação, pois tinha o auxílio necessário e, por meio da convivência diária, a professora experiente passava orientações que foram fundamentais nesse período de inexperiência.

Ao iniciar sua carreira docente, tanto na rápida experiência com o Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil, Bárbara encontrou professores experientes dispostos a ajudá-la e favoráveis ao compartilhamento de ideias e práticas. A docente revelou que isso acalmou seu coração. Desse modo, acreditava e ainda acredita que a partilha, a união e o apoio fazem a diferença, sendo necessários na educação e em qualquer lugar.

Atualmente, Bárbara trabalha apenas no período da tarde, assim aproveita a manhã em casa com a filha e adianta algumas tarefas da escola. Além disso, tem os compromissos religiosos, que normalmente são realizados quando chega do trabalho, preparando materiais para os “professores da igreja”.

Nos fins de semana, sempre frequenta a igreja com a família e, quando possível, sai um pouco. Bárbara prioriza a educação da filha, limita-se a algumas coisas, pois acredita que não se deve terceirizar a educação dos filhos.

3.2.2.2 Professora Manuela

Manuela (41 anos) é ainda uma professora iniciante (três anos atuando na profissão). Nasceu no município de Itaperuna, mas viveu a infância e a adolescência na zona rural de São José de Ubá. Pertencendo a uma família pequena, porém muito amorosa, vivia com os pais e o único irmão. Manuela teve uma infância alegre, na qual gostava muito de estudar. Era obediente, pois teve uma criação rígida. O pai não gostava de que ela fosse para a casa de outras crianças para brincar. Assim divertia-se muito com o irmão. Para ter companhia em seu divertimento, entretinha-se usando os brinquedos dele – carrinho, bolinha de gude e robô – para que depois ele pudesse brincar com ela de casinha. Mas isso não acontecia. Além do irmão, passou a ter a companhia da prima em algumas ocasiões. Gostava também de pique-esconde e pique-altinho, entretanto o que preferia era brincar de ser professora e de boneca, pois tinha vontade de ser mãe.

Manuela casou-se durante a adolescência, aos 16 anos. Com 18, teve o primeiro filho. Tornara-se, logo cedo, dona de casa, esposa e mãe. Recordou-se de que, antes de se casar, praticamente não saía. Até quando fazia planos para continuar estudando, o pai logo afirmava que não sabia se realmente deixaria.

Desde pequena, pensava em ser professora; era um sonho de criança. Observava as tias paternas, que eram todas professoras, e espelhava-se nelas. No entanto, como se casou cedo, eliminou essa perspectiva. Achava que não iria mais estudar, seria apenas dona de casa e mãe.

Com o tempo, assumiu a função de catequista na igreja a qual frequentava. Depois de quase dez anos trabalhando com as crianças na catequese, sentiu a necessidade de cursar Pedagogia para atuar melhor com elas. Além disso, Manuela tem dois filhos e afirmou que, ao acompanhá-los na escola, o seu sonho de criança foi despertado. Sentiu vontade de estar na sala de aula. Considerou que as duas situações foram fundamentais para retomar os estudos.

Naquele momento, a família apoiou sua escolha, principalmente o marido, que havia concluído o curso de Direito e a impulsionou a ingressar na graduação. Assim Manuela fez o curso de Pedagogia, formando-se em 2016, na modalidade semipresencial. Para ela, estar todos os dias na faculdade seria difícil, pois tinha os filhos e a casa. Teria que sair cedo e

voltaria tarde. A modalidade de curso escolhida foi essencial para que continuasse. Apesar dos poucos dias em que se encontrava com a turma, ressaltou que eram momentos valiosos, sobretudo pelo contato com algumas colegas que já atuavam, pois a troca era muito rica.

Manuela buscou o curso superior visando à atuação na Educação Infantil, em razão de seu trabalho como catequista. Admitiu, porém, que ao longo da graduação já não tinha mais preferência, pois se abriu aos diversos contextos educacionais. No último ano do curso, queria abraçar o mundo. Realizou alguns concursos, um para a cidade onde reside e outros para cidades vizinhas, abarcando etapas diferentes, como também funções.

Logo que concluiu a graduação, ingressou em um dos concursos em que havia passado e sido convocada. Segundo Manuela, ela se sentiu abençoada, pois saiu da faculdade e foi para a sala de aula. Confirmou que tomou um susto ao se deparar com a realidade. Mover-se da teoria para a prática foi um choque, mas, ao mesmo tempo, um sonho.

Manuela expressou que foi uma experiência rápida e bem dura. Assumiu em uma escola do distrito de Palma, município do estado de Minas Gerais, que, além de ser distante de casa, era uma instituição escassa de recursos, principalmente de professores. Pegou uma turma multisseriada já no fim do ano e, por isso, julgou não ter sido uma boa professora para eles. Os estudantes estavam em uma defasagem muito grande, e ela achava que, para o trabalho com esses alunos, a instituição deveria ter indicado uma professora experiente. No ano seguinte, foi designada para o 3º ano do Ensino Fundamental, com o qual ficou realizada, mas pediu exoneração da ocupação pelo motivo da distância de casa.

Após essa experiência, ficou um ano sem atuar, até que começou a enviar currículos para escolas particulares de Itaperuna. Foi chamada para o processo seletivo de uma dessas escolas e conseguiu a vaga para lecionar Artes nas turmas do Ensino Fundamental. Nessa função, ficou apenas seis meses, visto que, ao final do semestre, foi convocada a assumir o cargo do concurso de sua cidade, como professora da Educação Infantil, sendo a escola onde trabalha atualmente.

Essa foi a primeira experiência de Manuela como docente na Educação Infantil. Ela já estava há anos na catequese, contudo não era a educação formal. Isso diferenciava muito o trabalho. Manuela relatou que já gostava dessa etapa e se encantou ainda mais ao integrar o contexto escolar para trabalhar com essa faixa etária. De acordo com ela, a Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento da criança.

Manuela declarou que estar com as crianças pequenas é cansativo, mas a energia delas é muito boa. Ao passo que fica esgotada, também se renova e aprende muito. Identificou-se com as crianças dessa faixa etária, inclusive agora é a sua preferência. Confessou que até tem

o desejo de trabalhar com Língua Portuguesa em outra etapa, pois, após a graduação de Pedagogia, cursou Letras. Porém somente se conseguisse conciliar com o seu trabalho na Educação Infantil.

Ao iniciar nessa etapa, Manuela reconheceu que o seu primeiro desafio foi o planejamento, seguir de acordo com o que estabeleciam os documentos. Naquele momento, todavia, encontrou duas colegas, uma professora experiente e outra ainda iniciante, que estava com um tempo a mais que ela na profissão. Afirmou que o encontro com essas professoras foi essencial para ela: a acolhida, a partilha e a segurança por saber que não estava sozinha, que podia contar com elas. Rememorou que, na rápida experiência que teve no início, no cargo do qual pediu exoneração, não encontrou esse apoio. Ao vivenciar essa experiência com as professoras na Educação Infantil, retomou episódios da graduação, quando as colegas que estavam em exercício levavam um pouco de suas práticas para compartilhar.

A vida de Manuela mudou muito. Sempre foi dona de casa e mãe e agora concilia essa vida com a profissão professora. Conquistou sua realização profissional e não quer parar, pretende continuar.

3.2.2.3 Professora Maria

Maria (31 anos), professora iniciante (quatro anos atuando na profissão), nasceu em Santo Antônio de Pádua, mas foi criada no distrito de Monte Alegre. Morava com os pais e o irmão na zona rural, em uma casa simples, que não tinha energia elétrica nem água encanada. Por causa da localidade em que vivia, tinha poucos amigos, então brincava sempre com o irmão na terra, pois não tinha brinquedos.

Na adolescência, Maria já morava na área urbana de Monte Alegre. Convivia muito com as primas. Juntas, costumavam frequentar as festas da igreja. Ainda na adolescência, decidiu tornar-se professora. Após concluir a oitava série, quis iniciar o curso Normal em nível médio em Santo Antônio de Pádua. Essa vontade partia do desejo de conhecer mais o curso, que trabalhava com o ser humano, a curiosidade pelo saber e o poder ensinar. Na época, sua visão sobre a profissão docente era que poderia ser uma pessoa que pudesse trabalhar com a criança, auxiliá-la em um direcionamento, ressaltando que professor não decide a vida de ninguém, mas mostra o caminho.

Conforme queria e contando com o apoio da família, Maria fez o curso Normal em nível médio, concluindo-o em 2008. No ano seguinte, iniciou a graduação em Pedagogia e

finalizou o curso em 2012. Desde a sua formação inicial, as disciplinas que trabalhavam o comportamento e as áreas psicológicas chamavam sua atenção.

Ao passar pelas formações, desenvolveu o desejo de trabalhar com a Educação Infantil. Como, em cada etapa, os estudantes estão em determinada faixa etária, acreditava que se daria melhor com as crianças menores. Maria observou na Educação Infantil uma fase de muita aprendizagem, que requer condicionamento físico, em virtude da idade e por serem muitas crianças, que exigem muito, e, assim, ressaltou que não foi fácil, mas sente prazer em trabalhar com elas.

Maria não começou a trabalhar logo que concluiu a graduação em Pedagogia. Encontrou dificuldade, conseguindo atuar somente quando passou em seu primeiro concurso no município de Santo Antônio Pádua. Além desse concurso, também foi aprovada no do município de São José de Ubá. Ingressou inicialmente na educação especial, atendendo crianças da creche ao 9º ano do Ensino Fundamental de Santo Antônio de Pádua e, em seguida, na Educação Infantil, em São José de Ubá.

Com as crianças que atendia na educação especial, Maria teve dificuldade ao preparar os recursos. A prefeitura não disponibilizava material. Até folha era preciso comprar. O trabalho com as crianças da Educação Infantil, por outro lado, foi mais tranquilo. No entanto, segundo ela, as condições físicas da escola não atendiam bem os estudantes.

Maria contou que, enquanto professora iniciante, sempre encontrou professores experientes que a ajudaram ou ainda a auxiliaram. A docente disse que, ao chegar a um local novo, não sabe para que lado vai, porém sempre tem aquele que a ajuda e, na escola onde trabalha, em São José de Ubá, sempre houve pessoas com as quais pôde contar.

Durante esse período, pensou em mudar de profissão, visto que, embora tenha condições de manter a vida tranquila, identificou a desvalorização. Atualmente, permanece nas duas escolas, uma localizada em Monte Alegre, distrito de Santo Antônio de Pádua, e a outra em São José de Ubá e, por enquanto, não pretende trocar de área, gosta da educação. Entretanto Maria fez curso e pretende trabalhar como psicopedagoga, a fim de que possa permanecer somente na educação especial.

Diariamente tem uma rotina cansativa. Como trabalha em duas escolas e em municípios diferentes, sai de casa todos os dias cedo e volta tarde. À noite, costuma estar envolvida em algumas atividades do trabalho, pois sempre resta algo para realizar. Inclusive nos fins de semana, não consegue ter o tempo totalmente livre, o que julga ser bem complicado.

Neste subtópico, apresentaram-se as histórias de vida de docentes experientes e iniciantes, suas percepções e reflexões sobre suas vivências e a forma como se desenvolveram e se constituíram como professoras. Em posse dessas narrativas, na seção seguinte, será abordado o contexto de trabalho dessas docentes, ressaltando aspectos históricos que envolvem a criança e o caminho percorrido para a garantia dos direitos educacionais a essa fase significativa para o desenvolvimento humano.

3.3 A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo do tempo, o olhar sobre a criança foi sendo modificado. Isso se justifica pelas alterações experimentadas pela sociedade e pelos estudos referentes a essa fase da vida humana, que revelaram a importância desses primeiros anos. De acordo com Portugal (2009, p. 33), “Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais [...]”, indicando como é uma fase rica em aprendizados.

Nesse quadro, convém expor o conceito de criança presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009, p. 12):

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

Depreende-se, pois, como é potente esse momento da vida humana, reforçando que o processo de desenvolvimento de uma criança vai além de fatores físicos e biológicos, configurando-se também os aspectos sociais, como “[...] a condição histórica e cultural das crianças” (KRAMER, 1996, p. 17).

Por muito tempo, as crianças foram tratadas como se não houvesse diferença entre elas e os adultos. Ariès (1981, p. 275) afirma que “Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas [...]”. As especificidades dessa faixa etária não eram consideradas, o que se alterou ao passo que a sociedade fora se desenvolvendo, sendo criadas novas formas de pensar essa fase, ganhando outros cuidados e significados.

Essa perspectiva caminhou para defender e garantir a infância das crianças. Mas, ao se tratar das crianças, não referir-se-ia à infância? Com o decorrer dos séculos, os termos não

podem ser assim considerados. Na sociedade, essa condição humana sempre existiu, mas não como é pensada e vivenciada nos tempos atuais.

Com efeito, crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria, existe desde os séculos XVII e XVIII (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 13).

Ainda assim, há uma contradição. Apesar de a sociedade ter evoluído, todas as crianças vivenciam as mesmas experiências que revelam as peculiaridades da infância? É evidente que as condições sociais influenciam esse contexto. Embora tenha adquirido outros significados e relevância, eles não determinam um único modo. Afinal as crianças “são seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças” (SARMENTO, 2005, p. 370).

Isso deixa claro as diferenças e as desigualdades que transitam pela infância, caracterizada como um momento de intensas mudanças, descobertas e aprendizados. É uma fase fascinante, no entanto as possibilidades não são as mesmas nos diversos contextos. Por meio da contribuição de Mello (2007, p. 84), compreende-se que “como alertava Marx, vivemos ainda na pré-história humana e constatamos facilmente que o direito à infância não foi ainda consolidado e não o será senão também pela luta contra a concentração de riqueza, saber e poder”.

Embora as primeiras iniciativas (que posteriormente vieram a constituir a Educação Infantil) tenham surgido com o intuito de amparar as mulheres que necessitavam trabalhar e não tinham com quem deixar os filhos pequenos, relacionadas ao assistencialismo, e marcadas por ações excludentes e desiguais, essa fase, ainda assim, apresenta-se como um importante papel social.

Em virtude das modificações estruturais que a família sofreu com o desenvolvimento das áreas urbanas e a conseqüente chegada da mulher ao mercado de trabalho, esses espaços foram aparecendo como formas de cuidado com as crianças que necessitavam de assistência enquanto seus pais se dedicavam ao ofício (CURY, 1998). Com os estudos e os novos interesses sobre os pequenos, os espaços foram sendo idealizados para que pudessem atendê-los também em âmbito educacional, caminhando para que as crianças pudessem usufruir de experiências valiosas durante a infância.

Não obstante, nesse processo foram constatadas condições que tornaram o acesso e o atendimento nesses espaços fomentos para as desigualdades, pois havia creches destinadas às

crianças pobres, aos filhos de operários, e os jardins de infância, que ofereciam atendimento às crianças das famílias ricas (CHAVES, 2013). Dessa forma, aos que frequentavam as creches o que era oferecido baseava-se apenas em cuidados, enquanto nos jardins de infância o olhar para as crianças alcançava o desenvolvimento em diversos aspectos, compreendendo uma perspectiva educacional.

No Brasil, esse contexto apresentou mudanças significativas somente nos anos posteriores a 1988, após a promulgação da Constituição Federal (CURY, 2002, p. 169). Com muitas lutas, a Carta Magna deu um importante passo no reconhecimento de crianças e jovens como sujeitos de direitos, enfatizando, ainda, a necessidade de um atendimento educacional a esses indivíduos. É diante desse fato que foi garantido às crianças de 0 a 6 anos, agora de 0 a 5 anos²⁰, o atendimento em creches e pré-escolas, reconhecendo a Educação Infantil não mais em caráter apenas assistencialista, mas um dever do Estado com a educação de todos os brasileiros (BRASIL, 2009).

A partir de então, outros documentos foram afirmando os direitos das crianças, sedimentando o caminho para a atual Educação Infantil. Em 1990, foi estabelecido o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), garantindo a proteção, o bem-estar, a infância e muitos outros direitos fundamentais ao desenvolvimento de uma criança. Em 1996, com a LDB (9.394/96), o direito à educação foi reafirmado, sendo reconhecido “que a educação infantil é a base da educação básica” (CURY, 2002, p. 170). De acordo com Cury (2002, p. 170), “Base provém do grego *básis*, *eós* e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar”, e é esse o valor a ser dado a uma etapa que compreende preciosos anos da vida humana, nos quais as experiências vivenciadas servirão de apoio para toda a existência.

Após a garantia estabelecida nos marcos legislativos, outros normativos vieram a nortear o contexto educativo na Educação Infantil, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), cujo foco está no pleno desenvolvimento das crianças e na orientação para o trabalho com essa faixa etária. Em 2009, as DCNEI passaram a conduzir as práticas nessa fase e, além de direcionarem o trabalho nas instituições, exaltaram a criança, acolhendo sua condição e a forma como atribui significados ao mundo (OLIVEIRA, 2010).

²⁰ A Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006). A partir de então, a Educação Infantil passou a compreender a faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

Em 2017, mais um documento foi estabelecido: a BNCC, abarcando todas as etapas da educação básica. No que tange à Educação Infantil, a BNCC (2017) tem como base as DCNEI, expondo, nesse novo documento, os direitos de aprendizagem, desenvolvimento e os campos de experiências, que são muito criticados pela forma como foram postos. Consoante os apontamentos de Pereira (2020, p. 85), “A Base Nacional Comum Curricular descaracteriza a proposta de trabalho por Campos de Experiência, aproximando-os e assemelhando-os a disciplinas escolares e distanciando-os da pedagogia de projetos interdisciplinares nas quais estão originalmente inseridos”.

Observando esse percurso, é possível perceber o papel da Educação Infantil, visto ser um contexto que poderá ampliar e potencializar as aprendizagens, como também colaborar, de forma significativa, para o processo de socialização. Para Bujes (2001, p. 21),

As instituições de educação infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil, quanto solução para um problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho. Para além disso, porém, penso que as creches e pré-escolas vão ainda, por muito tempo, constituir um importante espaço de “descoberta do mundo” para um sem-número de crianças.

A Educação Infantil se apresenta, então, como o primeiro espaço social, após a família, ao qual as crianças se adaptarão e estabelecerão relações. Isso é fundamental para que compreendam a dimensão que configura a vida em sociedade. Nesses espaços, elas têm a possibilidade de vivenciar experiências que oportunizam o reconhecimento de si e do outro, abrindo espaço para a exploração do mundo no qual estão inseridas.

Sendo assim, deve-se considerar como o trabalho nos contextos educacionais destinados ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos deve caminhar, a fim de contemplar o pleno desenvolvimento de todas as crianças em suas individualidades.

O cuidar, nesse ponto, não se configura a única perspectiva, como também não é possível desconsiderar as singularidades da infância, abarcando ações que venham apenas a “preparar” as crianças para a vida adulta. Segundo Callai e Serpa (2018, p. 148), isso seria “um fazer descolado de uma reflexão crítica, de fundamentos epistemológicos, totalmente cooptados por um senso comum moldado por ideais mercadológicos que se distanciam, e muito, de uma escola que respeite a infância e seus processos de aprendizagem”. Entender as especificidades desse momento da vida humana é essencial para que o trabalho nesses ambientes dê conta das necessidades das crianças, fomentando um atendimento de qualidade, que contribua para o desenvolvimento delas e que se configure como um momento que tenha significado para elas.

Em face dessa condição, a Educação Infantil define-se como um espaço de garantia de direitos e de vivência da infância, em que há cuidado, proteção, afetos, aprendizado. Do mesmo modo, a criança deve ter a possibilidade de imaginar, criar, brincar, experimentar e atribuir significados ao mundo a partir do que vivencia e das relações que constrói. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 18) enfatizam essa perspectiva, afirmando em seu Artigo 8º que

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

Sendo assim, o cotidiano da Educação Infantil, ao garantir que cada criança vivencie a sua infância, está ao mesmo tempo favorecendo a sua inserção no mundo, promovendo e potencializando a construção de saberes que a constituem enquanto ser social, que pensa, cria e ressignifica as situações ao seu redor. Afinal, “bebês e crianças não vivem suas infâncias alheios à estrutura social” (CURITIBA, 2020, p. 39).

Essa condição é inerente à Educação Infantil para que o trabalho não venha a se perder em práticas que retomem as concepções que ignoravam as especificidades dessa fase da vida humana, desvalorizando ou mesmo excluindo ações que incentivem uma concepção lúdica, que valorize os saberes construídos pela criança atrelados ao processo de desenvolvimento. Como ratificam Callai e Serpa (2018, p. 152), isso acaba por antecipar práticas pedagógicas de outras etapas de ensino, abandonando o brincar, tão fundamental à infância e, ainda, suprimindo experiências que conduzem as crianças à descoberta do “mundo em suas formas, texturas, cores, cheiros, gostos, histórias”.

A Educação Infantil, portanto, é a etapa responsável por um trabalho que contemple o educar aliado ao cuidado. Precisa abarcar ações sensíveis às necessidades das crianças, ao que são capazes de produzir e à forma como caminham nesse processo de aprendizagem. Dessa maneira, a entrada nesse contexto proporciona a elas experiências valiosas, que instiguem a curiosidade, a imaginação, a criatividade e possam, então, ampliar os saberes através de significações por elas construídas.

3.4 SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O atendimento em creches e pré-escolas corresponde à chegada das crianças ao processo de ensino-aprendizagem, com matrícula obrigatória a partir dos 4 anos. Destarte, a

Educação Infantil abrange o processo educativo de 0 a 5 anos. Sendo a primeira etapa da educação básica, carrega a responsabilidade de promover um contexto de aprendizagem que ecoará ao longo da existência de cada indivíduo.

Dada a relevância dessa etapa, o trabalho dos professores envolvidos é crucial para contemplar o pleno desenvolvimento das crianças, potencializando significados à formação humana. Sendo assim, “faz sentido que os educadores de infância conheçam e estejam informados sobre as características do desenvolvimento da criança durante esta sua fase de vida” (DIAS, CORREIA e MARCELINO, 2013, p. 10).

Tal como pontuado, este estudo envolveu nove professoras atuantes na Educação Infantil de uma escola da rede pública municipal no interior do estado do Rio de Janeiro. Desse modo, objetivou identificar a relevância que as docentes atribuem a essa etapa educacional, bem como dados referentes à escolha profissional e à permanência nessa faixa etária, como também às dificuldades em trabalhar nesse contexto. Por fim, focou-se no início da carreira docente, refletindo sobre essas contribuições a partir da perspectiva de professoras experientes e iniciantes. Os próximos subitens dedicar-se-ão a tais informações.

3.4.1 O olhar docente para esse contexto de ensino

Reconhecer a “essencialidade²¹” da Educação Infantil é fundamental para a continuidade da valorização da criança, o entendimento das singularidades que atravessam a infância e a construção permanente de um trabalho que melhor atenda as necessidades dessa faixa etária.

Por muito tempo, a perspectiva educacional de atendimento às crianças e as práticas características da infância que colaboravam para seu desenvolvimento foram desconsideradas. A professora Fernanda, docente do maternal II, com 15 anos de experiência na profissão, revelou um pouco dessa desvalorização:

[...] a Educação Infantil antigamente não era igual é hoje, não tinha um objetivo, era meio solta. Eu não sei se você chegou a fazer a Educação Infantil, eu fiz um ano só. Hoje em dia a gente tem um objetivo, [...] a gente trabalha muita coisa. Antigamente a Educação Infantil, a maioria dos pais não botava os filhos [...].

A docente evidenciou um pouco de sua própria experiência. Recordou que, quando criança, frequentou por pouco tempo essa etapa, uma vez que ela não era obrigatória e não apresentava relevância educacional para a família. Deixou claro como a escola voltada a essa

²¹ Este termo foi utilizado para destacar a complexidade dessa etapa e a sua importância para o desenvolvimento da criança.

faixa etária ainda era vista como um ambiente assistencialista, espaço no qual apenas os pais que necessitavam trabalhar deixavam seus filhos. Considerando essa experiência, enfatiza-se a contribuição de Paschoal e Machado (2009, p. 91) quando afirmam que:

Apesar de toda a problemática que ainda permeia uma grande maioria de instituições de atendimento à criança e apesar de terem tido no seu início uma função mais voltada para as questões assistenciais, apresentando, ainda hoje, muitos desses problemas, avançaram ao longo das décadas, apresentando diferentes funções no seu interior, até se consolidar como um espaço de educação para a criança pequena.

Percebe-se que, mesmo diante das resistências, o atendimento nesses espaços avançou, a exemplo de outra fala da mesma docente. Nela, a profissional refletiu sobre a importância da Educação Infantil, mas com base em sua experiência como educadora:

Se você conseguir trabalhar nela, trabalhando a parte motora, toda aquela parte essencial de formação da criança, não só letras, mas também psicológica, eu acho ela importante [...].

As vivências dessa docente reiteram o posicionamento de Paschoal e Machado (2009), traçando um paralelo entre a sua vivência quando criança, em um tempo em que as escolas recebiam um olhar assistencialista, e enquanto profissional que atua nessa faixa etária. Sua narrativa apresenta os avanços nesses ambientes, expondo uma importante concepção que acredita ser ideal nessas instituições e a base para seu fazer docente.

Ainda nesse esteio, cabe avaliar a perspectiva que ronda esses espaços de formação infantil, a qual foi e ainda é discutida por muitos estudiosos e afirmada nos documentos que asseguram o atendimento das crianças em creches e pré-escolas. Do mesmo modo, examinar as práticas que envolvem o cuidar e o educar, entendendo o “cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2017, p. 36). Há três anos desempenhando a profissão, a professora iniciante Manuela, docente do pré II, citou a essencialidade da Educação Infantil e abordou estes fatores:

A primeira etapa da educação, eu acho que depois da formação e principalmente depois que eu atuei, – não tem nem tanto tempo que eu estou atuando na Educação Infantil – você começa a buscar mais e começa a ver o dia a dia do aprendizado da criança, eu me encantei cada vez mais com a Educação Infantil. É a primeira etapa, é onde tudo começa, onde as crianças se encantam com a escola, eu acho tão essencial, eu não via essa essencialidade até a prática. Eu vejo cada vez mais como é essencial essa socialização e não só a socialização, a Educação Infantil, tudo que é ensinado ali, o cuidar, o brincar e educar.

Ao destacar o que deve permear o contexto educativo destinado ao atendimento das crianças, “o cuidar, o brincar e o educar”, a professora iniciante contempla aspectos essenciais às práticas nessas instituições. Não é possível pensar a Educação Infantil e o trabalho com essa faixa etária sem que as ações abordem tais elementos, como também não há possibilidade

de pensá-las isoladamente. Sendo assim, basta considerar que as crianças são seres ainda dependentes, que demandam cuidado, ações que possam favorecer o bem-estar, como também estão em constante desenvolvimento. Porém necessitam de práticas significativas que estimulem a aprendizagem nesse processo, que pode e deve contar com vivências naturais da infância, como o brincar, favorecendo, assim, o pleno desenvolvimento das crianças.

De acordo com Kramer *et al.* (2005, p. 62):

Educação se constituía (e se constitui) como o conceito que superava as dimensões de preparação e guarda, o preparatório *versus* o assistencial, ambos indesejáveis sozinhos por contrariarem a especificidade da infância e ferirem o direito básico da criança: o direito de brincar.

A fala da professora abriu espaço para outra temática: a desvalorização do trabalho realizado com o público infantil. Notou-se que o valor e a dimensão das práticas nessa etapa foram observados após o contato da docente com a realidade, ao assumir a função, revelando a visão que a sociedade em geral ainda manifesta sobre a Educação Infantil, qualificando-a como um espaço dedicado aos cuidados ou apenas à recreação. Outrossim, não levam em conta a dinâmica que envolve esses aspectos em busca do desenvolvimento das crianças.

A professora Jéssica, que há 14 anos atua como docente e desenvolve um trabalho com o maternal II, narrou como são construídas práticas significativas que buscam alcançar o bem-estar e a aprendizagem partindo da vivência infantil.

É o primeiro contato da criança na escola, então é através da Educação Infantil que as crianças descobrem. Eu acredito que a Educação Infantil é o embasamento da educação, porque quando eu estudei, na época não existia a Educação Infantil e a criança na Educação Infantil aprende para vida toda. Ela aprende através dos jogos, das brincadeiras e também ajuda muito a criança desenvolver a autonomia dela. Eu acho que o que mais fascina na Educação Infantil é isso aí, essa identidade e autonomia, a criança descobrir o eu dela. E é interessante com a Educação Infantil pela socialização deles, essa descoberta é diferente.

Da narrativa da docente emergiu como o trabalho nessa etapa deve acontecer, com a adoção de ações que contemplem o brincar, prática inerente à infância e que favorece a descoberta de si e do contexto no qual a criança está inserida. Isso contribui para que ela compreenda a sua condição e as relações de interação construídas. Essa perspectiva vai ao encontro do que Cordazzo e Vieira (2007, p. 97) acreditam: “A brincadeira, seja simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Pela brincadeira, a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social”.

É fato a importância e a essencialidade do brincar para o desenvolvimento das crianças. Sendo assim, professores, pais e toda a sociedade devem internalizar o papel dessa

atividade indispensável à infância, a fim de que não continue sendo desvalorizada, conforme nos alertam Callai e Serpa (2018, p. 155):

O brincar cada vez mais vai perdendo espaço no cotidiano escolar da Educação Infantil, até porque na lógica produtivista, brincar significa perder tempo, e na velha oposição entre perder e ganhar tempo vemos as crianças perdendo o tempo de sua infância com trabalhos que não produzem aprendizagens significativas [...].

As autoras direcionam a uma condição da profissão docente: refletir sobre a própria prática. O que o professor está proporcionando às crianças? Será que o trabalho desenvolvido tem dado visibilidade ao que elas necessitam? Têm considerado as singularidades que envolvem a aprendizagem no contexto infantil? Sob essa ótica, destaca-se a narrativa da professora Júlia, com 16 anos de experiência, docente do pré I, ao refletir sobre a relevância da Educação Infantil.

Eu acho ela muito importante, apesar ainda que eu acredito que a gente não trabalha adequadamente aqui, nosso trabalho ainda não é o ideal de Educação Infantil que eu vejo. Nem sei se eu saberia trabalhar nesse modelo ideal, porque a gente já vem de uma forma tradicional, chega no trabalho é mais tradicional, a gente tenta mesclar, mas o tradicional acaba vencendo.

A docente compreendeu a dimensão do trabalho na Educação Infantil. Contudo, ao pensar sobre a sua prática docente nessa etapa, reconheceu que ainda não contempla as ações ideais para o contexto. Por meio dessa fala, depreendeu-se o quanto as escolas continuam a perpetuar processos descontextualizados de ensino, considerando intensas práticas de repetição, memorização e disciplinarização como base para um trabalho que em nada desperta nos educandos o prazer pelo conhecimento. Ademais, descarta a riqueza que o mundo infantil pode revelar.

Convém sinalizar que o caminho da educação não é transformar os pequenos em plenos reprodutores, sem que sejam capazes de explorar, pensar e construir significados diante de suas vivências. Ao contrário, é necessário pensar na responsabilidade social que configura o cotidiano da Educação Infantil, que deve e precisa “respeitar as características do desenvolvimento infantil” (KISHIMOTO, 2001, p. 09).

A docente iniciante Bárbara, que trabalha com o maternal II e está há quatro anos atuando como professora, reforçou que:

[...] eu falo, a coluna dorsal da educação está na Educação Infantil. Às vezes a criança não recebe em casa todos os estímulos para poder ter um desenvolvimento, mas ela chegou na escola vai receber todo o estímulo necessário para que possa ter uma aprendizagem [...].

A relevância dessa etapa foi abordada pela professora, consciente de que o trabalho de qualidade desenvolvido com as crianças é base para que tenham a possibilidade de avançar, assegurando, assim, um direito básico. Nessa ótica, Alarcão (2009, p. 219) conclui que:

Uma oferta alargada de formação de qualidade, regida por princípios de coerência educativa e sustentada por uma atenção ao ser único que é cada criança e pelo investimento a que a mesma tem direito permitirá – assim o esperamos – uma realização das potencialidades de cada criança e uma integração, progressivamente mais participativa, na transformação e no progresso social com rumo a uma sociedade mais coesa, mais educativa, mais otimista e mais orientada para o futuro.

A fim de alcançar as mudanças necessárias na sociedade, em luta por condições melhores de vida para todos, não só é preciso começar pela garantia de acesso à educação, mas também investir para que a oferta do ensino seja de qualidade para todos os brasileiros, sobretudo em sua base. Esta abrange uma rica fase humana, repleta de descobertas, sentidos, brincadeiras, interações, linguagens e cultura. De acordo com a professora iniciante Maria, em seus quatro anos de docência e trabalha com o pré I, a Educação Infantil:

[...] é uma etapa de muito desenvolvimento e de conhecimento também [...].

Considerando essa importância no desenvolvimento das crianças e da sociedade, a professora Rafaela, com dez anos de experiência e que desenvolve o seu trabalho com o pré II, foi incisiva ao afirmar que

A Educação Infantil, eu acho a etapa primordial, essencial.

Perspectiva que a professora experiente Mônica, que trabalha com o maternal II, ao refletir sobre a relevância desse contexto confirmou e destacou como alicerce para todo o processo de ensino:

[...] eu acho importante demais para as crianças, é a base. Acho que sem a Educação Infantil não tem como sustentar [...]

Em suma, observou-se que as professoras reconheceram a relevância dessa formação inicial, compreenderam as singularidades dessa etapa, o que favorece o desenvolvimento de um trabalho que valorize a condição de cada criança. Porém diante da realidade, isso não basta. Essa posição é um ponto inicial, pois, para verdadeiramente contemplar essa perspectiva, “é preciso condições concretas de trabalho com qualidade e ação coletiva que viabilizem formas de enfrentar os desafios e mudar o futuro” (KRAMER, 2006, p. 812). Há

16 anos atuando como professora, a docente experiente Eva, que trabalha com o pré I, contextualizou em sua fala que:

O que falta pra gente nessa etapa da Educação Infantil é uma boa orientação, uma ajuda, não só de orientadora, diretor, mas ajuda nos problemas que enfrentamos.

Ao docente, é preciso oportunizar formação, conhecimento e apoio para que seja capaz de não apenas compreender as peculiaridades que envolvem o trabalho com a Educação Infantil, mas respeitar, repensar suas práticas e efetivamente contemplá-las em seu trabalho. Não basta focar na qualidade do que será oferecido, se não forem observadas as condições daquele que, nesses espaços, cria estreitas relações com as crianças: o professor.

3.4.2 Os desafios da Educação Infantil no início da carreira docente

O cotidiano da Educação Infantil necessita garantir às crianças diversas experiências que fomentem seu pleno desenvolvimento. Por outro lado, evidencia-se como é complexo e o quanto exige dos docentes o trabalho nessa etapa de ensino. Diante dessa realidade, o professor iniciante nesse contexto é incitado diariamente a superar os desafios do processo de indução e ainda atuar em uma etapa marcada pelas especificidades da infância. Nono (2021, p. 06), acerca dessa conjuntura, esclarece que

Com uma formação inicial, por vezes, ainda insuficiente diante da complexidade da docência com bebês e crianças pequenas, as professoras iniciantes vivenciam esse período de sobrevivência e descoberta na carreira – em que, muitas vezes, precisam voltar seus olhares para si mesmas – ao mesmo tempo em que se deparam com a necessidade de se debruçarem no trabalho de pensar e concretizar um currículo para a infância em condições nem sempre oferecidas da forma adequada.

Em continuidade ao percurso investigativo proposto neste estudo, serão abordadas as dificuldades que as nove participantes encontraram ou ainda encontram nessa realidade.

O depoimento da professora Mônica logo apresentou a visão que havia construído com fulcro em sua experiência de vida e deixou em evidência que, ao iniciar a carreira docente, encarou desafios que foram encontrados somente no contexto prático:

Para mim foi tudo muito novo, porque eu nunca tinha trabalhado em nada. Professor eu achava que era igual brincar de boneca e ao se deparar com o aluno é outra realidade.

Tal relato sublinhou o “[...] idealismo trazido da formação inicial e o realismo exigido pelas vivências no contexto profissional” (ALARCÃO e ROLDÃO, 2017, p. 110). Essa

condição é frequentemente relatada por professores iniciantes ao se depararem com a prática de ensino. Eles expressam um difícil momento no qual parecem desconhecer totalmente o espaço, a função a desempenhar, enfim, como se estivessem diante de um abismo à sua espera. A professora Eva recordou fatos iniciais da carreira e deixou em evidência essa sensação ao compartilhar a primeira dificuldade encontrada ao assumir uma turma da Educação Infantil:

[...] foi um grande desafio no começo. Eu na primeira semana pensei assim “não vou voltar mais”. É um choque total aquela choradeira, porque quando eu comecei já fui direto para o maternal, olha, foi uma loucura.

Em sua narrativa, a docente expôs seu momento de adaptação ao trabalho com as crianças dessa faixa etária e das próprias crianças, conhecendo o contexto escolar e tendo o primeiro contato social para além da família. Tal situação, além de inesperada e difícil, abalou a educadora ao ponto de se propor a desistir, circunstância cada vez mais frequente na profissão.

Os estudos mostram que professores iniciantes são submetidos às turmas mais complicadas, passando por uma espécie de “prova de fogo” durante esse período inicial da carreira. Dessa forma, tentam, dia a dia, sobreviver na profissão docente (RABELO, 2019, p. 82). Na verdade, o essencial seria um olhar atencioso para esses profissionais, considerando que ainda estão tentando se estabelecer na profissão e, por isso, deveriam receber apoio para se desenvolverem no contexto prático e superarem o processo de indução.

A professora Jéssica relembrou como foi difícil não ter uma orientação que pudesse auxiliá-la a romper os primeiros desafios quando estava iniciando sua carreira na Educação Infantil:

Eu não tinha experiência nenhuma, apesar de sempre gostar.
[...] peguei uma turma de pré I, não tinha orientadora, eu tinha muita dificuldade para criar rotina, porque era muito diferente do que eu estava acostumada. Eu senti muita dificuldade por não ter orientação na época.

No mesmo esteio de Jéssica, que destacou o interesse na profissão e gostar do contato com as crianças antes mesmo de atuar, a professora Júlia narrou como foi difícil começar a trabalhar com essa faixa etária:

Nossa! Muita coisa! Pois apesar de amar e já ter certa experiência com a sala de aula, eu só tinha tido contato com adulto, que é muito diferente.

Tal perspectiva apresenta a docência para além da vocação, que por muito tempo pairou sobre a profissão, o gostar de criança, a função maternal. Mesmo diante do prazer em trabalhar com o público da Educação Infantil, a professora revelou a dificuldade de se adequar à realidade desse contexto. Kramer (2006, p. 810-811) traz um pouco da concepção de

trabalho com as crianças, esclarecendo como as ações precisam ser elaboradas e contextualizadas devido às especificidades dessa fase:

Meu ponto de vista é o de que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos.

A concepção expressa pelo autor exige uma boa formação dos professores, como também um espaço de prática favorável ao seu desenvolvimento, que contemple as peculiaridades da fase inicial da docência. Afinal, ao se analisarem as condições essenciais à evolução das crianças, é preciso ainda mais considerar a qualidade dos profissionais responsáveis por conduzirem esse processo.

As narrativas revelaram como é custoso para o professor iniciante se adequar a tantas singularidades. São diversas situações nas quais tentam corresponder às exigências do contexto prático, como agir com as crianças, o que trabalhar, como trabalhar, aspectos que geram dúvidas e inseguranças. A professora iniciante Manuela refletiu sobre suas experiências e deixou transparecer em sua fala alguns desses questionamentos em seus desafios iniciais:

O primeiro desafio foi planejamento, planejar mesmo as aulas dentro do que se pede, dentro do que as diretrizes, as leis, os documentos, eu acho que o próprio planejamento foi o maior desafio.

Tal circunstância demonstrou como o docente iniciante encontra empecilhos ao estabelecer uma relação entre o seu processo de formação e o contexto prático de ensino. Episódio que também surgiu nas reflexões da professora experiente Rafaela, ao destacar as adversidades vivenciadas no início da carreira na Educação Infantil:

Número de alunos na sala da Educação Infantil, principalmente, era um número muito grande e eu ainda não tinha experiência com a Educação Infantil. A gente sai da formação, ainda sem experiência de campo e essa foi uma grande dificuldade [...].

Na organização das atividades eu tinha muita dificuldade, em elaborar atividades no papel, as atividades escritas, eu ainda não tinha muita noção da quantidade de atividades, de como preparar essas atividades.

A professora destacou como se sentiu impotente ao assumir uma turma. Além de ser desafiada a lidar com a inexperiência, com a carência de uma orientação nesse processo de chegada à profissão e com as particularidades da prática na Educação Infantil, foi ainda inserida em uma realidade que retrata muitas escolas do país, com um extenso número de alunos nas salas de aula.

Essa contribuição da professora iluminou mais um fator para o bom desenvolvimento do trabalho docente: a infraestrutura das escolas destinadas ao atendimento de bebês e crianças pequenas. Segundo Satyro e Soares (2007, p. 07), “A infra-estrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação”. Portanto a Educação Infantil exige espaços que garantam a segurança das crianças, a acessibilidade e a autonomia, que sejam locais que permitam a exploração nessa fase marcada por tantas descobertas.

No entanto o que se tem encontrado nas escolas são situações precárias para o atendimento dessa faixa etária. A professora iniciante Maria noticiou essa questão como uma das adversidades ao iniciar a carreira docente, visto que a instituição não possuía um espaço apropriado para o atendimento das crianças:

[...] a infraestrutura da escola que não é muito boa [...].

As escolas públicas brasileiras ainda têm muito a caminhar para melhor atender as crianças, como também para ofertar condições mínimas de trabalho aos docentes. Além de infraestruturas inadequadas, professores ainda têm que lidar com outras carências, como afirmou a professora Fernanda, ao recordar um dos desafios identificados no início da carreira na Educação Infantil:

No início era a falta de material para trabalhar, massinha, giz de cera, essas coisas assim.

Desse modo, são diversos fatores que precisam estar correlacionados para contemplar o trabalho nos ambientes que ofertam o atendimento às crianças de 0 a 5 anos, como também os recursos necessários a esse contexto laboral.

Quando não apresenta as devidas condições, o trabalho docente restringe-se às mínimas possibilidades, prejudicando a oferta de uma educação de qualidade para as crianças, ao mesmo tempo em que se configura mais uma adversidade a qual o professor tem que superar.

Abordar essas experiências abre espaço para que professores possam expressar como se veem dentro desse processo indução, como vivenciaram ou estão vivenciando essa fase da carreira diante de uma etapa tão desafiadora quanto o início da profissão. A professora iniciante Bárbara explicou a sua condição e abordou como percebe o importante papel que ocupa para as crianças com as quais atua:

A educação infantil é excelente. É certo que a gente tem todo aquele desgaste emocional, desgaste físico que a criança exige de você, que ela chega, ela coloca toda expectativa no professor [...].

Consciente de seu compromisso social, a educadora compreendeu que, apesar de estar em um período delicado da profissão, vivenciando o início da carreira docente, não pode jamais deixar de considerar a relevância das demandas das crianças, do que expressam e revelam. Simultaneamente vive situações extremas, está diante de um momento frágil da sua vida profissional e ainda é responsável por uma etapa que exige conhecimentos específicos e profunda entrega do professor.

Após as considerações apresentadas pelas professoras acerca do contexto educacional infantil e das situações adversas encontradas no trabalho com essa faixa etária no início da carreira, convém destacar dados referentes às suas escolhas profissionais, enfatizando que, ao longo da carreira, ao passarem por outras experiências, algumas acabaram por se alterar.

Desse modo, são apresentados nos Quadros 9 e 10 as preferências dessas profissionais por algumas etapas de ensino da Educação Básica em dois momentos: no período da formação e depois da atuação.

Quadro 9 – Etapa com que as professoras se identificavam durante a formação

Etapas	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Não tinham preferências
Números de professoras	2	4	3

Fonte: Elaborado com base nas informações fornecidas nas entrevistas.

Quadro 10 – Etapa que as professoras demonstraram interesse em permanecer após a atuação

Etapas	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Educação Especial
Números de professoras	6	2	1

Fonte: Elaborado com base nas informações fornecidas nas entrevistas.

É interessante observar as mudanças ocorridas no interesse das docentes após a inserção no contexto profissional. Percebe-se maior entusiasmo das professoras pela Educação Infantil, situação adversa ao que desejavam no momento da formação.

Esse comparativo expressa muito bem o que foi abordado ao longo deste estudo: a relevância da primeira etapa da Educação Básica para essas docentes, como também as dificuldades por elas enfrentadas ao iniciarem a carreira nessa etapa educacional. Por mais que tenham encontrado nesse ambiente os desafios, entenderam a importância do trabalho

nessa fase, o que foi confirmado pelo aumento do número das docentes que demonstraram interesse em permanecer na Educação Infantil.

Ao passo que vivenciavam a descoberta da profissão, adentravam no contexto infantil, tentando atingir um equilíbrio que pudesse sustentá-las ante essa situação repleta de inseguranças. Cientes, então, do mérito de um trabalho comprometido com as crianças, voltado ao que representam, ao que vivenciam e ao que necessitam, buscaram tornar esse processo um caminho para o desenvolvimento profissional. Consoante Paulo Freire (1997, p. 17): “[...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Nessa perspectiva, a relação construída entre professoras e crianças configurou-se um importante elo de troca, aprendizado e crescimento para ambas.

3.5 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

A fim de compreender a relevância da Educação Infantil, foi necessário, primeiramente, entender as singularidades que envolvem a criança. A realização de um bom trabalho com essa faixa etária depende do que é essencial para o desenvolvimento dos pequenos, afinal “as crianças não são seres passivos, mas sujeitos ativos no processo social, cultural e educativo que está a sua volta [...]” (CALLAI e SERPA, 2018, p.155).

Foi possível perceber que, ao longo do tempo, essa percepção foi sendo construída, porém ainda não se consolidou totalmente. Isso aponta para a essencialidade de se continuar discutindo e repensando as práticas nesse contexto de ensino.

Para tanto, julgou-se fundamental escutar profissionais que diariamente atuam com as crianças que compõem essa etapa educacional, de forma a apreender a realidade que vivenciam e suas considerações sobre essa fase marcante da vida humana.

Sendo assim, constatou-se, nas narrativas das professoras experientes e iniciantes que, após integrarem o contexto prático, puderam construir novos significados para a infância, para o que é cuidar e educar as crianças nessa etapa do ensino, refletindo, pois, no atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

No entanto o conhecimento desses fatores não é garantia de uma oferta de educação de qualidade às crianças. Nessa perspectiva, tornou-se imperativo investigar a condição docente em face das dificuldades existentes nesse contexto de ensino. Nesse sentido, evidenciou-se o professor iniciante, que, além de lidar com as fragilidades do início da profissão, teria, ainda,

a responsabilidade por um trabalho em uma etapa que se configura como a base do processo educativo e por si só revela situações desafiadoras.

Ademais, as docentes pontuaram os problemas enfrentados por elas, quais sejam as peculiaridades que envolvem a infância, a falta de orientação e apoio, a dificuldade em estabelecer relações entre o conhecimento construído na formação e o contexto prático, as precárias estruturas físicas das escolas e a carência de materiais. Algumas dessas adversidades, embora se destaquem nos anos iniciais da carreira, ainda são comuns, independentemente da fase profissional vivenciada, levando as educadoras, por conseguinte, a superá-las.

Cabe, portanto, repensar a Educação Infantil, considerando todos os sujeitos e os aspectos nela envolvidos. Não basta estabelecer e preconizar direitos sem que sejam criadas condições reais para a garantia deles. Uma educação de qualidade passa por profissionais com sólida formação, que tenham consciência e mantenham viva a busca pelo conhecimento; que disponham das mínimas condições de trabalho e apoio nesse processo e que anseiem uma escola comprometida com a partilha de saberes e a construção de uma sociedade mais justa.

Por fim, buscou-se vislumbrar a grandeza de um cenário que envolve o professor iniciante e a Educação Infantil. Ante as peculiaridades desse espaço onde a infância e a aprendizagem devem ser oportunizadas, ao docente iniciante são essenciais práticas que favoreçam a acolhida, as relações abertas ao diálogo, em que haja troca de experiências e incentivo à formação. Para que os desafios encontrados não sejam superados isoladamente, através de conflituosas iniciativas individuais – mas por meio de ações coletivas que envolvam a comunidade escolar, as instituições formadoras e o poder público –, é necessário construir um percurso que não somente atenuie as dificuldades encontradas, mas que ainda contribua para o desenvolvimento profissional de todos os docentes, o que influenciará as práticas oferecidas às crianças.

4 SER “MENTOR”: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE PROFESSORES EXPERIENTES AO DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES INICIANTE

As profissões do humano lidam com a incerteza e a imprevisibilidade. Preparar para estas profissões exige sempre uma boa formação de base e uma participação dos profissionais mais experientes.
(NÓVOA, 2017)

A docência apresenta características próprias. Engana-se quem pensa que passar por um curso de formação inicial é estar definitivamente preparado para assumir as demandas e as responsabilidades da profissão. Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 79) afirmam que:

Entre as características da docência, está a de que aprender a ensinar e a ser professor são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida, o que leva a considerar que a competência profissional para a docência não é consequência apenas da realização de cursos de formação inicial ainda que em nível superior.

Nessa perspectiva, ser professor é um processo constante de formação, seja nos espaços universitários, seja no dia a dia do trabalho, seja nas experiências vividas em uma sala de aula. Ousa-se afirmar que, por mais que um professor esteja muito bem preparado teoricamente, esse conhecimento não bastará para assumir o seu contexto prático, o espaço escolar, a sala de aula.

Nesse contexto, torna-se rotineira a fala de docentes: “a teoria é uma coisa, quando se chega à prática é totalmente diferente”. Seria realmente dessa forma? Se assim fosse, não se está atribuindo certa inutilidade ao que é oferecido nos cursos de formação? Ou nesse processo estaria faltando um elo que pudesse unir o espaço de formação ao espaço onde acontece a profissão? A epígrafe que inicia este capítulo destaca a relevância de ambos os contextos. Desse modo, nesse processo, não há conhecimento melhor ou pior que o outro, mas sim a urgência de uma profunda relação entre as universidades e os contextos escolares, porque a prática é também um fator determinante para que haja uma sólida formação.

É pensando nisso que se sobreleva a importância da presença dos professores que estão atuando dia a dia nas escolas na formação dos educadores iniciantes. Esses profissionais vivenciam a totalidade do processo de ensino e aprendizagem, as relações que se constroem nesse caminho, as dificuldades, enfim, encontram-se no cotidiano da profissão e passam por experiências que precisam ser compartilhadas e constantemente repensadas. Para Nóvoa (2019a, p. 205-206),

Hoje, devido ao processo de universitarização, deparamo-nos com uma situação estranha: os professores da educação básica não têm uma presença efetiva nos cursos de licenciatura. Ora, não é possível formar um professor da educação básica sem a presença e a experiência dos outros professores da educação básica. Se não compreendermos isto, não encontraremos as saídas para a crise das instituições de formação de professores e, pior ainda, não conseguiremos superar as fragilidades atuais da profissão.

A ausência dessa relação é evidenciada no momento em que o indivíduo deixa o espaço de formação, a sua posição de estudante, e assume a vida profissional. Ao adentrar na profissão, esse professor iniciante está perdido em meio a um ambiente desconhecido, visto que, naquele momento, naquele local, ele deve se apropriar de outras responsabilidades. Segundo Marcelo Garcia (2011, p. 09):

As principais tarefas que os professores iniciantes enfrentam são: adquirir conhecimento sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar, conceber adequadamente o currículo e o ensino, começar a desenvolver um repertório de ensino que lhes permita sobreviver como professores, criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar a desenvolver uma identidade profissional. O problema é que tudo isso deve ser feito, em geral, carregado com as mesmas responsabilidades dos professores mais experientes.

Portanto essas circunstâncias, somadas à falta de políticas de apoio aos professores iniciantes e à ausência de uma parceria entre universidades e escolas, conduzem para altas taxas de evasão na profissão docente. Isso porque a indução profissional²² apresenta situações difíceis, as quais os professores iniciantes buscam superar, mas nem sempre encontram alternativas que possam auxiliá-los a permanecerem na profissão. O que se constata é que “é preciso ‘cuidar’ da inserção do professor iniciante” (PRÍNCEPE e ANDRÉ, 2019, p. 61), afinal inúmeros fatores incidem sobre o desenvolvimento desse profissional.

Diante desse cenário, os programas de indução têm sido implantados em vários países como um apoio aos professores iniciantes, após a conclusão da formação inicial e o primeiro contato como docente em uma escola. No entanto, essa não é a realidade do Brasil. O que ainda se verifica no país é a ausência desse apoio, em que raras ações são efetivadas e ampliadas pensando nesse momento da profissão (RABELO, 2019).

Em face do exposto, qual caminho os professores iniciantes que ainda resistem estão encontrando para seguir o percurso profissional na docência? Essa inquietação foi gerada com respaldo na experiência de uma professora iniciante ao vivenciar o começo da carreira docente em uma escola no interior do estado do Rio de Janeiro. Apesar de não apresentar um programa formal de indução, na instituição a professora encontrou o apoio para seguir na profissão nas professoras experientes. As ações dessas profissionais assemelhavam-se às de

²² Na literatura especializada, o conceito tem sido utilizado, sobretudo, para caracterizar a fase inicial de trabalho docente, como professores principiantes ou iniciantes (NÓVOA, 2017, p. 1.124).

um mentor²³, pois acompanharam a docente e foram fundamentais para que ela pudesse trilhar o seu percurso na profissão.

Logo, buscou-se abordar a relevância da mentoria nos processos de indução profissional docente, considerando os professores experientes como indispensáveis para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Portanto o objetivo desta dissertação pautou-se em conhecer a carreira das professoras dessa escola, na tentativa de compreender o processo de iniciação dessas profissionais e observar se, nesse percurso, receberam o apoio de professores experientes e se esse auxílio contribuiu para enfrentarem os desafios da fase inicial e se desenvolverem enquanto profissionais.

4.1 MENTORIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES EXPERIENTES E INICIANTES

Considerando a relevância do início da carreira docente, os desafios e as dificuldades existentes nesse processo de iniciação, foi possível identificar a necessidade de programas e ações pensados e desenvolvidos para que cada professor tenha a capacidade de superar a fase inicial da docência e se desenvolver enquanto profissional.

Este subcapítulo dedica-se à perspectiva de apoio relacionada à mentoria²⁴, pois, de acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 124), “cada vez mais são os programas de iniciação ao ensino que incluem a figura do mentor como sendo o professor especialista selecionado para ajudar o professor principiante”. Nesse processo, o mentor aparece como um auxílio valioso, sendo capaz de ajudar o professor iniciante em diversos aspectos, da socialização ao processo de ensino.

Os professores iniciantes estão sendo “jogados” no contexto escolar de maneira repentina, aderindo a uma realidade sem serem consideradas as particularidades da fase inicial da profissão. Tal condição expõe as fragilidades da formação e dos contextos escolares nos quais ocorre a profissão. Contudo a mentoria tem se revelado “como possível remédio ou antídoto” para o processo de indução (MARCELO GARCIA, 1999, p. 128). Os professores experientes em muito podem colaborar. Eles estão inseridos no cotidiano profissional e se

²³ Nos círculos educativos, o termo mentor é habitualmente utilizado para identificar aqueles professores com experiência, que orientam e preparam os professores iniciantes, que ajudam a adaptarem-se nos primeiros anos, que desenvolvem de forma eficiente a prática do ensino e possuem boa relação com os demais professores (MARCELO GARCIA, 1999, p. 125).

²⁴ Acompanhamento de docentes iniciantes por professores capacitados e experientes (RABELO, 2021, no prelo).

apresentam como peças-chave para a adaptação nos anos iniciais da carreira docente. Isso porque “a experiência favorece a construção de um conhecimento situado, que é desenvolvido em função dos contextos de atuação” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 84).

Neste trabalho, consideraram-se os professores experientes, que auxiliam os iniciantes, mesmo que sem fazerem parte de programas específicos de indução profissional, como verdadeiros mentores. Portanto, além de valorizar a experiência desses profissionais e ressaltar a relevância deles para o desenvolvimento de professores iniciantes, é necessário, ainda, refletir sobre o percurso profissional de tais professores que influenciarão a formação dos novos docentes.

Nessa perspectiva de apoio, não basta apenas ter anos na profissão para ser considerado um professor experiente e capaz de oferecer ao iniciante a assistência fundamental no início da profissão. Nóvoa (2017) é pontual e confirma que a experiência, considerada em algumas circunstâncias somente como o tempo de exercício na profissão, não tornará esse professor capacitado para bem exercer uma posição na formação dos novos professores. Serão as ações desenvolvidas por ele ao longo da vida profissional, indicando que o verdadeiro sentido desse trabalho caminha para aqueles que possuem a “melhor prática”. Com isso, observa-se que “a mentoria exige aprendizado que contribua para o desenvolvimento profissional daqueles que iniciam desde o primeiro dia” (GALLEGO-DOMÍNGUEZ; MARCELO GARCIA; MURILLO-ESTEPA, 2019, p. 100).

Essa concepção propõe que os mentores devam obter formação para desempenharem essa função. Por mais que tenham a experiência na profissão, é preciso cuidar desse conhecimento para que, ao exercerem esse trabalho com os iniciantes, os professores experientes sejam capazes de fornecer apoio em diversos aspectos, sejam eles emocionais ou procedimentais, sem deixarem de refletir sobre aquilo que ensinam, pois essa é uma característica indispensável à docência.

O que favorece a criação de um ambiente mútuo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que oferece apoio e ensina, o mentor está também incluso nessa dinâmica, pois se abre a situações de troca para, em conjunto, pensar sobre o que é vivenciado na profissão. A mentoria, pois, vai além de um amparo ou um auxílio ao professor iniciante, mas se configura como uma ocasião para que os mais experientes permaneçam se desenvolvendo profissionalmente (MIZUKAMI e REALI, 2019).

A fim de que seja alcançada essa perspectiva de trabalho e aprendizagem, Marcelo Garcia (1999, p. 127) sugere que:

Os professores que vão trabalhar com professores principiantes devem ser pessoas com certas características pessoais (empatia, facilidade de comunicação, paciência, diplomacia, flexibilidade, sensibilidade) e profissionais (experiência demonstrada nas suas classes, habilidade na gestão da classe, disciplina e comunicação com os colegas, iniciativa para planificar e organizar).

Essa concepção de apoio ancora-se nas características desses profissionais, pois são eles que influenciarão diretamente a constituição dos novos professores, como também o desdobramento desse processo, podendo ocorrer ou não de forma satisfatória.

Logo essa interação entre professores experientes e iniciantes configura-se como facilitadora para a superação das dificuldades características dessa fase inicial. De um momento difícil, no qual diversos profissionais decidem abandonar a profissão, evidencia-se a constituição de um cenário de apoio, troca, possibilidades de permanência e desenvolvimento profissional.

O constante contato e os diálogos ajudam esses novos professores a romperem o isolamento e se sentirem integrantes da comunidade escolar, criando vínculos afetivos que os impulsionam a continuar. A partir dessa interação, os professores iniciantes sentem-se mais à vontade para exporem suas dúvidas, dificuldades e incertezas. Nesse sentido, a relação entre mentores e iniciantes que não apresenta um caráter avaliativo favorecerá ainda mais o diálogo entre esses profissionais, pois se constituirá um processo em que a “mentoria implica apoio, ajuda e orientação, mas não avaliação do professor iniciante” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 125).

Rabelo (2019), ao analisar as ações destinadas à indução, refere-se à avaliação do professor iniciante nesse contexto sob duas vertentes. A autora acredita na importância dessa estratégia para observar se os novos docentes adquiriram o conhecimento necessário para corresponderem à função. Por outro lado, esclarece que essa não deve ser uma posição assumida pelo mentor, em especial se a avaliação afetar o prosseguimento na profissão (como avaliação do estágio probatório ou outras). A existência de uma relação mais estreita entre professores iniciantes e mentores não é possível quando estes são destinados a avaliarem aqueles.

A mentoria, ainda, não deve ser encarada como um mero mecanismo de reprodução, como se, no percurso, os professores experientes exibissem um único modo de ser e agir, transformando os novos docentes em cópias, transferindo-lhes as mesmas práticas, baseadas na imitação. Ao contrário, defende-se que essa perspectiva se instaure em um amplo auxílio que partirá da experiência e oferecerá os meios para que o professor iniciante consiga superar as adversidades do processo de iniciação. Com isso, ele elaborará a sua própria maneira de

proceder, adquirindo com essa interação o conhecimento que favorecerá a sua autonomia e a construção da sua identidade profissional.

Por fim, percebe-se que professores experientes e professores iniciantes crescem juntos no processo da mentoria. A experiência, pois, favorece a constante reflexão de professores experientes e iniciantes, já que buscam nas situações que vivenciam reavaliar suas práticas e aperfeiçoá-las com as necessidades que são expostas diariamente na realidade da profissão.

4.2 O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E O APOIO DE PROFESSORES EXPERIENTES: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS

A trajetória profissional explicita muito sobre cada docente. É nesse percurso que ele vai se constituindo, vivenciando experiências, construindo a sua maneira de ser e manifestando a sua identidade profissional. Nas palavras de Dubbar (2012, p. 364), a “construção de si pela atividade de trabalho”, demonstrando como esse caminho é formador.

Reputando à relevância do início da carreira e às particularidades desse momento inicial, que influenciam a permanência e o desenvolvimento na profissão, examinou-se a relação entre professoras experientes e professoras iniciantes, dando enfoque ao apoio que essas profissionais que já superaram os desafios iniciais da docência podem oferecer às que estão iniciando a carreira. Sendo assim, procurou-se conhecer e observar o processo de inserção profissional de um grupo de professoras atuantes na Educação Infantil, vislumbrando o papel do professor experiente, podendo esse profissional representar a figura de um mentor nesse contexto.

Essa atribuição se revela ao identificar nos professores experientes a disponibilidade para colaborarem para a formação de seus pares, oferecendo apoio em diversos aspectos no momento inicial da carreira. Ademais, são docentes que apresentam competência, responsabilidade, contínua formação e o reconhecimento em sua prática de ensino.

A fim de exemplificar a pertinência desta investigação, ilustra-se com a narrativa da professora Júlia, já experiente, ao ser questionada sobre as dificuldades que encontrou no processo de iniciação à docência:

Eu não tinha noção, tive um conflito muito grande. Eram 2 professoras em cada turma, em cada ano da Educação Infantil. E a companheira que estava comigo, ela não me ajudava em nada, o primeiro dia ali ela já tinha noção, porque trabalhava em escola particular e eu não tinha noção nenhuma. Então ela começou a fazer os planejamentos, o planejamento da primeira semana ela fez, e dentro daquilo eu fui tentando fazer o meu. Um dia a diretora chegou perto de mim e perguntou o porquê

eu não estava fazendo certas coisas, se a outra estava. Ela falou “a fulana da balãozinho, a fulana da pirulito e o que está havendo? Você não tem condições? Você está precisando de ajuda?” Não, porque eu não estou sabendo que ela está fazendo. Ela não compartilhava suas ideias comigo [...].

A professora entrevistada expôs a inexperiência e a expectativa de encontrar apoio na companheira de trabalho, por ser uma profissional já experiente. No entanto evidenciou-se um contexto de total desamparo tanto da instituição escolar, por não apresentar ações que pudessem colaborar para o processo de inserção de professoras iniciantes, quanto da professora experiente. Acerca disso, Nóvoa (2007, p. 14) adverte que:

Se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar nesses primeiros anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores.

Júlia continuou e remeteu a uma segunda experiência, no segundo ano como docente:

Depois dessa professora, dessa experiência horrível, eu fui trabalhar com outra professora, aí essa sim, essa me ajudou, me ajudava muito. Se ela visse que eu estava indo para um lado que não condizia, ela me puxava, “não, vem cá, vamos fazer desse jeito” [...]. Ela me apoiou muito, me ensinou muito, a gente trocava.

Notou-se, no relato da educadora, que os professores experientes possuem um papel de destaque. Ao examinar a fala dessa docente, concluiu-se que a presença de professores experientes dispostos a contribuir e ofertarem apoio aos iniciantes coopera para a formação deles e se apresenta como um importante auxílio para suportar e superar as incertezas dessa fase de indução profissional.

A entrada na carreira traz circunstâncias que até então pareciam familiares. Todavia, ao integrar o contexto prático de atuação, observa-se uma dimensão ainda maior, e o que parecia tão conhecido, já não o é mais. Isso provoca dúvidas e uma sensação de não pertencimento, por isso Shanks (2019, p. 135) ressalta:

Professores iniciantes podem ser considerados como estando na periferia de uma comunidade de prática quando iniciam sua carreira docente. Eles precisam de oportunidades para integrar várias comunidades de prática durante o primeiro ano como professor, para que possam aprender a ser professores.

A professora Maria reforçou esse ponto em sua narrativa, ao recordar a contribuição dos professores experientes.

Por mais que a gente tenha conhecimento, quando a gente chega num ambiente, a gente não sabe como funciona [...]. Sempre tem os professores que ajudam, que dão uma informação.

De acordo com o que explicitou a professora iniciante Maria, a formação que o professor adquire em seu curso inicial não será suficiente para a profissão. Isso porque, ao chegar ao ambiente escolar, ainda encontrará desafios, demandando sentir-se inserido para, aos poucos, encontrar-se nesse contexto prático. E, para isso, ressaltou a colaboração dos professores que já estão na instituição, atuando no dia a dia, como pontos de apoio que poderão auxiliar na compreensão desse local de trabalho. A abordagem de Shanks (2019) sobre a alfabetização micropolítica vai ao encontro dessa perspectiva e ratifica a importância desse aprendizado para os professores iniciantes. Eles são conduzidos para o entendimento das relações e dos conflitos que cercam esse novo ambiente de que buscam fazer parte.

É importante entender o contexto social em que os professores iniciantes estão trabalhando e como eles se adaptam ou não. A fim de manter os professores iniciantes na profissão, é importante incentivar e apoiar professores iniciantes, permitindo-lhes reconhecer a micropolítica no local de trabalho e aprender como lidar com ela através do desenvolvimento da alfabetização micropolítica como parte de sua aprendizagem profissional (2019, p.145).

A professora Manuela relembrou como o acolhimento e a união de professoras experientes a auxiliou a romper as barreiras que vieram à tona ao assumir uma turma na Educação Infantil e ocupar esse contexto prático:

Eu acho que quando eu cheguei na escola, encontrar essas duas professoras experientes, dividir esse pré II com elas, era só eu entrar naquele trilho que estavam indo, querer aprender, seguir aquele caminho. Tinham muito pra me oferecer, me acolheram, eu acho que essa acolhida foi essencial pra mim, esse braço, essa disposição de ajudar, de falar, “vamos fazer assim?” e fazer junto, esse fazer junto sabe, essa liberdade que me deram para agir junto, de não me deixar pra trás. Sabe o que é uma pessoa do lado e a outra do outro, vamos juntos? Você faz parte agora desse time e eu me senti acolhida, me senti como se já fizesse parte da família, mesmo acabando de chegar, então eu me senti realmente inserida naquela turma, na educação infantil, naquele segmento que a gente estava. Isso foi essencial para romper esse desafio do planejamento na educação infantil, e a vivência, o dia a dia, a prática, o cuidado com as crianças, a rotina das crianças [...].

É inquestionável o valor dessas ações, de fazer parte, de sentir-se inserido nessa comunidade prática, expondo como são atitudes necessárias para a chegada do professor iniciante ao contexto de trabalho. A escola, como um espaço de troca de experiências, precisa estar aberta a isso, ao acolhimento, a incentivar em seu grupo um olhar cuidadoso e solidário aos que estão chegando à profissão. Ultrapassar as relações hierárquicas e conduzir laços de partilha atravessa o crescimento individual e caminha para um efetivo contexto de aprendizagem. De acordo com Papi e Martins (2019, p. 41-42), “Trata-se da colaboração entre profissionais para uma aprendizagem conjunta, que, além de favorecer avanços profissionais individuais e do conjunto de docentes, favorece também a melhoria da escola por ser essa instituição voltada ao alcance de objetivos comuns”.

É importante evidenciar que esse cenário provoca uma contribuição além do “conhecimento didático”, alcançando também as “relações pessoais”, visto que “os professores principiantes podem estar, ou sentir-se isolados em centros nos quais a maioria de professores tem experiência de ensino” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 132).

Um aspecto dessa perspectiva de apoio, dispondo da presença de professores experientes em uma relação de mentoria, é o “trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer” (NÓVOA, 2007, p.14). Tal situação é comum entre professores iniciantes que desembarcam no contexto escolar recheados de teorias, mas ainda não possuem o conhecimento para transformá-las na dimensão prática. A narrativa da professora Bárbara indicou como isso ocorreu no início de sua carreira e como ela, enquanto iniciante, teve a oportunidade de contribuir para outra companheira, que também estava entrando na profissão, revelando um apoio entre pares:

Foi assim, as experiências que as colegas passavam na hora da conversa, a troca de ideias, “faça isso que é importante”, estou com dificuldade, “vamos trabalhar assim”, “não, esse é o caminho”, essa troca de experiência é importante. Eu observo como isso é necessário, como nossa colega Maria, ela assumiu, chegou pra mim e falou assim “eu nunca assumi turma, o que é que eu vou fazer?”. Você observa que ela queria ouvir toda uma prática, como é que acontece na educação infantil, quando eu passei os detalhes, fui dando suporte, até ela pegar o caminho e poder ir caminhando sozinha e estar fazendo um excelente trabalho. Quando o professor está chegando não sabe da rotina e você passar os imprevistos, “pode acontecer isso, mas você vai agir desse jeito, se acontecer essa situação é assim” [...]. Então essa troca de experiências ela é necessária, tem que ter mais, eu acho que o colega tem que ser mais aberto a passar, porque você ajudar, passar o que sabe, é benefício, é tão bom você ajudar alguém a caminhar. Às vezes você vai ajudar o colega a evitar um erro que você cometeu e ele não precisa cometer, porque você aprendeu, já sabe o caminho e vai passar o correto pra ele.

Depreende-se desse relato que há uma grande expectativa sobre o que fazer e como fazer, uma angústia presente nessa fase inicial da docência. Já a professora Mônica recordou esse momento inicial e falou um pouco mais sobre o processo:

Pra mim foi tudo muito novo, porque eu nunca tinha trabalhado em nada. Professor eu achava que era igual brincar de boneca e se deparar com o aluno é outra realidade.

Mônica completou sua narrativa apresentando como os professores experientes com os quais convivia no espaço de trabalho contribuíram para que pudesse organizar sua prática:

[...] eles foram me orientando, me auxiliando, entregando materiais, me ajudando mesmo.

Ao trazer o que foi vivenciado no início da carreira, a professora não deixou de expor o papel dos professores experientes em seu desenvolvimento profissional, remetendo a situações práticas em que o engajamento e a colaboração auxiliaram a sua formação

profissional. Acrescente-se a isso que “a prática profissional é, então, um elemento importantíssimo da profissão que vai se constituindo na medida em que os professores entram em ação” (PRÍNCEPE e ANDRÉ, 2019, p. 62).

Expondo de forma mais detalhada outras ações proporcionadas pelo contexto prático de trabalho e que cooperaram para superar os desafios iniciais da docência, a professora Rafaela narrou que

Tinha uma colega da sala ao lado que me ajudava muito, a gente estava sempre trocando ideias, sempre conversando.

Ela me dava dicas de brincadeiras e dinâmicas para conseguir acalmá-los e me acalmar também, pra gente conseguir se entrosar. Também com material escrito, o papel na verdade, ela me dava muita coisa, me mostrava muita coisa de como organizar as atividades escritas.

[...] Assim se tornou mais fácil, com o companheirismo, ficou mais fácil a tarefa.

O papel da professora experiente nesse episódio revelou o cuidado da profissional com sua colega de trabalho, o que demonstra sua preocupação com a própria profissão. Isso se reflete no futuro da docência, visto que o apoio nessa fase é decisivo para a permanência e o desenvolvimento de bons profissionais.

Os professores experientes podem ocupar uma posição valiosa, pois carregam um conhecimento que, se compartilhado, torna a entrada na carreira docente um processo menos doloroso e rico em aprendizagem. Nas palavras de Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p. 83): “Os professores experientes possivelmente detêm uma quantidade maior de conhecimentos de diferentes naturezas, o que favorece um quadro de referências mais amplo para lidar com as demandas do ensino”.

Em consonância com o posicionamento dos autores, a professora Jéssica reforçou a presença de educadoras experientes em seu processo de inserção ao refletir sobre suas experiências iniciais:

[...] foi a minha ajuda. Em tudo elas me ajudaram, em tudo [...].

Isso faz a gente dar muito valor, sem o outro a gente não consegue caminhar sozinha. Onde eu falo com você, o que faz a diferença é esse apoio, o que a gente precisa, dessa equipe.

É perceptível o valor do trabalho desenvolvido nesse percurso. O apoio dos professores experientes colabora para o rompimento das barreiras iniciais da profissão e ainda favorece e incentiva ações coletivas, abandonando práticas individualistas e caminhando para o desenvolvimento de toda a comunidade escolar. Ao encontro dessa perspectiva, Almeida, Pimenta e Fusari (2019, p. 192) entendem “[...] que é necessário sedimentar a vida da escola em bases democráticas, com uma dinâmica de gestão pedagógica participativa, coletiva e comprometida com a aprendizagem e a inclusão de todos no mundo do conhecimento”.

No tocante à contribuição entre os pares e à união nos contextos escolares, a fala da professora experiente Eva incentivou que cada profissional continuasse a superar os desafios diários da profissão:

Até hoje contribuí, porque eu não tenho muita experiência na educação infantil, eu tenho no fundamental [...], mas eu busco muita ajuda.

Desse modo, uma escola que caminha coletivamente, na qual seus profissionais se importam e contribuem para o desenvolvimento de ambos, abre espaço para afetos. Nesse esteio, posicionou-se a professora experiente Fernanda recordando o apoio recebido:

No meu primeiro ano, eu te falo que a Antônia foi minha mãe, que ela era meu apoio. Como era minha companheira de turma, ela falava “Fernanda vamos fazer isso, Fernanda vamos trabalhar assim”. Então foi ela que me deu os guias. [...] me ajudou muito, ela tinha uma formação muito sólida, acho que fazia Pedagogia na época e tinha uma experiência impressionante, me ajudou muito.

Esse aspecto também foi apontado em outras narrativas, tais como a da professora Mônica:

Até então eu não tinha prática nenhuma com criança, quem me ajudou muito foi a Sabrina, foi uma mãe pra mim.

A relevância da relação construída entre experientes e iniciantes é reconhecida como um fator para resistir às adversidades iniciais da profissão, conforme evidenciado na narrativa da docente Jéssica:

Nossa! Se não fossem as duas, aquelas duas eu tenho elas até hoje assim, viraram pra mim mães, na época eu considerava elas nem como amigas, elas pra mim eram mães. O que faziam pra me ajudar, foi o esteio mesmo, se não fossem as duas eu não aguentava ficar [...].

Por fim, essas experiências ilustram que as relações entre docentes não se reduzem à competitividade; que o trabalho e as situações vivenciadas afetam todos os vínculos existentes na escola, e isso é o que impulsiona o docente a continuar, a resistir. “Deixar-se afetar, provocar intencionalmente o afeto em outros, pode construir um caminho mais sensível [...]” (AMORIM e MONTEIRO, 2019, p. 36). Portanto, a partir dessas relações estabelecidas entre esses profissionais, a fase de indução profissional pode se transformar em momentos de troca, apoio, conhecimento, aprendizagem e afeto.

4.3 CONCLUSÕES DO CAPÍTULO

Discussões e reflexões em torno da profissão docente e, de modo particular, sobre a fase inicial da docência são caminhos importantes para a criação de melhores condições para

os profissionais, sólidas formações e um ensino de qualidade. Sabe-se que o início da carreira é um momento de desafios. É compreendendo as particularidades desse processo de inserção que será possível pensar um trabalho efetivo com esses profissionais.

Para isso, os espaços de formação inicial e os contextos escolares são fundamentais para o desenvolvimento de cada docente. Sob essa ótica, buscou-se evidenciar a importância de programas de indução, em especial as ações que determinam a mentoria. Apesar de poucos projetos instituídos no Brasil, identificaram-se, em alguns contextos, iniciativas voluntárias de professores mais experientes (REALI, TANCREDI E MIZUKAMI, 2008).

Fundamentado na experiência vivenciada por uma professora iniciante com seu grupo de trabalho – docentes atuantes na Educação Infantil –, observou-se como a parceria e o apoio de professores experientes concorreu para que os professores iniciantes pudessem superar as situações presentes no início da profissão. Assim, ao contar com a participação de professoras experientes e iniciantes de uma escola pública no interior do estado do Rio de Janeiro, a presente dissertação revelou que, apesar de as instituições onde vivenciaram o início da profissão não apresentarem ações que colaborassem para os professores iniciantes, essas docentes foram amparadas por professoras experientes. Estas ocuparam, mesmo que de maneira informal, a função de mentoras, conduzindo e disponibilizando apoio naquele momento.

Por meio das narrativas, as professoras revisitaram suas lembranças, ressignificando o processo que as fez docentes. Ao reconstituírem suas vivências, evidenciaram que, além do aspecto profissional, deixaram-se tocar pelos afetos, pelos sentimentos que construíram com seus pares, o que tornou o percurso inicial um momento de partilha, rico em aprendizagem.

Cabe, também, destacar a importância da dimensão afetiva para a docência. Nesse sentido, Almeida (1998, p. 206-207) questiona: “Que qualidade é essa que se exige para a educação escolar, sem levar em consideração que esta é desenvolvida por seres humanos, num processo interativo do qual não poderiam eximir-se os sentimentos, os afetos, as escolhas ditadas pelo desejo?”. À vista disso, a afetividade e a partilha mostraram-se requisitos para a construção de e a continuidade na docência.

Apona-se, por fim, que, embora iniciativas como essas estejam presentes em alguns contextos escolares, contribuindo para a permanência na profissão e o desenvolvimento de muitos docentes, é preciso, de fato, torná-las efetivas em todo o país. Há, pois, a necessidade de serem ampliadas nos espaços de formação e nos contextos escolares, de sorte que possam cuidar da formação dos novos professores e de uma formação de qualidade, que contemple a

reflexão do que teoricamente está sendo produzido, como também o aspecto prático, construindo essa perspectiva de forma indissociável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me dedicar a expressar algumas considerações sobre as reflexões produzidas nesta pesquisa, vivencio²⁵, ainda em meus pensamentos, as narrativas, as vozes, os fatos, as experiências e o modo de cada docente que colaborou para a construção desta dissertação. Percebo que insistentemente habitam em mim, pois, ainda que busque encerrar essa etapa do estudo, suas narrativas não me deixariam por aqui finalizar. Na verdade, não tenho essa pretensão. Elas expressaram histórias carregadas de singularidades, que não estariam ao meu alcance identificá-las e, menos ainda, expor amplamente neste trabalho. Por isso, muitas falas ainda perpassam, silenciosamente, trazendo questões, revirando, acalmando, investigando e planejando, diante de um processo subjetivo.

Acredito que o verbo “escutar” poderia definir a abordagem deste estudo e expressar uma condição de desenvolvimento profissional, enquanto professora e pesquisadora. As entrevistas foram transcritas no início desta pesquisa, e percebo como o percurso empreendido foi crucial para a construção desta dissertação. Mesmo que os objetivos já estivessem traçados ao elaborar as perguntas que direcionariam as entrevistas, as conversas expressaram muito além do que poderia imaginar. Por meio delas, elaborei reflexões que me inquietavam, provocavam leituras, dialogavam com as situações apresentadas e construíam, dessa forma, valiosas relações. Ainda que muitas possibilidades tenham sido construídas, percebo, nesta conclusão, que, ao reler este estudo, sigo sendo atravessada por circunstâncias que emergiram para além dos meus objetivos, as quais percebo não ter conseguido alcançar totalmente. No entanto sinto-me agradecida e contente, pois isso remete a uma condição que jamais deve ser abandonada: a constante reflexão sobre o que somos, como agimos, as situações às quais estamos expostos, os encontros que vivenciamos e os atravessamentos que seguem a nos inquietar.

O objetivo deste trabalho foi destacar o início da carreira docente, buscando observar os desafios e as dificuldades que perpassam essa fase, em especial no contexto da Educação Infantil e, ainda, ressaltar o auxílio de professores experientes nesse importante momento da profissão. Contudo, ao abordar a questão a que me propus, não poderia deixar de contextualizar a profissão e as ações que ao longo do tempo construíram a sua profissionalidade, para, então, prosseguir com os estudos direcionados à determinada fase da docência. Tal escolha é justificada por uma necessidade minha enquanto pesquisadora e que

²⁵ Novamente a pesquisadora coloca-se no texto em primeira pessoa, por expressar as experiências vivenciadas por ela na construção desta pesquisa, as quais provocaram reflexões sobre sua condição de pesquisadora e professora.

contribuiu para melhor compreender a realidade que hoje vivencio. Olhar para o contexto histórico da profissão é essencial para que se tenha consciência da condição profissional, que entenda os dilemas que carrega, abrindo caminho para perspectivas de lutas e mudanças.

A partir de então, dediquei-me a abordar o início da carreira docente, buscando dar visibilidade à temática e compreendendo que essa fase inicial revela desafios e abarca vivências que influenciarão a permanência na profissão. Dessa maneira, o estudo no segundo capítulo se apresentou em uma revisão sistemática, na qual foram realizadas buscas em portais acadêmicos visando encontrar artigos científicos que abordassem o início da carreira docente na Educação Infantil. Entendendo que a entrada na profissão se apresenta como um contexto relevante e decisivo no âmbito profissional, a primeira etapa da Educação Básica também assim é considerada, pois representa a introdução das crianças no espaço educativo, compreendendo peculiaridades e experiências que as influenciarão por toda a vida.

Apesar da relevância da temática discutida, foi encontrado um número reduzido de publicações, o que demonstra a pequena proporção que esse assunto tem alcançado. Esse cenário não condiz com a essencialidade de serem mantidas e renovadas as discussões em torno dessa realidade, na perspectiva de despertar ações que possam verdadeiramente contribuir para o trabalho docente e o desenvolvimento da educação no país.

Como demonstrado, para alcançar as professoras envolvidas nesta pesquisa, foi utilizada a abordagem de investigação narrativa, em que foram realizadas entrevistas com as docentes, considerando a dimensão qualitativa deste estudo, que abarca a subjetividade e favorece a percepção das singularidades. Essa perspectiva proporcionou a compreensão do percurso das professoras experientes e iniciantes. Ademais, gerou momentos nos quais cada docente pôde revisitar sua história, rever sua prática e refletir sobre a sua condição profissional.

Desse modo, as narrativas das professoras foram introduzidas no texto, trazendo suas histórias de vida, suas percepções sobre o contexto de ensino em que atuam, qual seja a Educação Infantil, e as dificuldades em vivenciar os anos iniciais da carreira docente nessa etapa de ensino.

As entrevistadas, por meio de seus relatos, demonstraram que compreendem a essencialidade da Educação Infantil e as peculiaridades que a etapa abrange. Todavia o deixaram transparecer que ainda não conseguem contemplar todos os aspectos que envolvem o trabalho com os pequenos. Revelaram que falta formação, apoio e recursos que favoreçam práticas adequadas a essa faixa etária.

Após as análises, foi possível observar que, mesmo nas situações difíceis que configuram a entrada na docência, as professoras resistiram a esse processo. Entretanto evidenciaram fatores como as especificidades que envolvem o contexto infantil, o abismo entre teoria e prática, as estruturas precárias das instituições de ensino, a escassez de recursos, a orientação e o apoio como sendo as dificuldades enfrentadas nesse processo inicial da carreira na primeira etapa da educação básica.

Outro fato descoberto na pesquisa é que houve um aumento do interesse pela permanência na Educação Infantil, mesmo diante das dificuldades elencadas. Isso ficou evidente ao se comparar a opção pelo contexto de ensino em que as professoras desejavam atuar quando ainda estavam no processo inicial de formação e após a entrada na profissão. Esse dado diverge do que optavam quando ainda estavam em formação, quando o número era maior para a primeira etapa do Ensino Fundamental.

Considerando os desafios e as dificuldades apresentados ao longo do processo de inserção profissional das docentes e em face de uma literatura que aborda como são anos difíceis para o profissional que está a adentrar o espaço educacional, mas com novas responsabilidades, foi evidenciado que as docentes conseguiram romper as adversidades e crescer profissionalmente.

Assim, destacou-se o auxílio de docentes experientes, apoio fundamental para o desenvolvimento de cada profissional. Todas as educadoras receberam nos anos iniciais da carreira ou ainda estão a desfrutar do auxílio de algum professor experiente, visto que, neste estudo, foram envolvidas docentes experientes e iniciantes. Contudo isso não foi proporcionado pelos programas de indução, mas por ações voluntárias dos profissionais experientes. As narrativas deixaram transparecer como o acolhimento, o carinho e o apoio construíram relações solidárias que conduziram para o aprendizado e o crescimento profissional.

O fato de todas as professoras participantes terem recebido apoio de algum docente experiente gerou outras questões para além das que foram apresentadas. Sendo assim, convém expô-las.

A literatura acadêmica frequentemente aborda que são escassas ou mesmo inexistentes as ações de apoio ao docente iniciante, como expressa Imbernón (2006, p. 44, traduzido por mim): “numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes”. Tal fato também foi destacado por Rabelo e Monteiro (2019, p. 09): “ainda há poucas iniciativas neste sentido, ou seja, em geral eles se formam e não tem

apoio no seu início de carreira”. No entanto, no grupo em exame, a realidade observada foi diferente.

Será que, no interior, nas cidades pequenas, as pessoas são mais receptivas e ajudam mais? Há que se destacar “[...] que a cidade pequena é muito propícia ao encontro entre os sujeitos, dada a sua reduzida dimensão material. A cidade é pequena, e isso favorece enormemente os encontros, a observação, o ver novamente, o desejo de saber o que se passa. O “olhar para o outro” [...]” (LACERDA, 2016, p. 84). Desse modo, o cotidiano vai abrindo caminho para conexões. As pessoas que nessas localidades estão inseridas acabam por aderir à rotina do outro, circunstância possivelmente provocada pelas habituais ações em um espaço pequeno que, diariamente, oportuniza inúmeros encontros. Cria-se uma sensação de proximidade que favorece as trocas e as relações mais afetivas.

Talvez essa seria a justificativa. Mas o fato de a pesquisadora, aqui também professora, ter vivenciado esse momento concomitantemente em outra instituição para além da envolvida nesta pesquisa e não ter encontrado o mesmo apoio, sendo essa também localizada no interior, acaba por abrir brechas para outras reflexões em torno desse contexto.

Isso aconteceria porque as docentes receberam apoio ao longo da profissão, e isso contribuiria e influenciaria essa perspectiva de auxílio ao docente iniciante? É relevante destacar que as experiências vivenciadas nos primeiros anos da profissão significativamente influenciam a forma como se constitui cada docente. Nóvoa (2019a, p. 201) afirma “que o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida no ensino”. Portanto as vivências desse profissional tecem o seu modo de ser, pensar e agir.

Cabe ressaltar que, com os estudos e as reflexões, construídas não seria possível apontar as justificativas de tais ações. Os fatores supracitados, porém, possivelmente podem ter sido colaboradores das iniciativas de apoio como as apresentadas na pesquisa.

Nesse sentido, compreende-se que não é fácil resistir aos dilemas da docência e aos inúmeros desafios do início da carreira. Mas, a partir de ações voluntárias de apoio ao professor iniciante, como as evidenciadas na instituição de ensino apontada, esse processo pode ser vivenciado de forma menos dolorosa e ainda fomentar o desenvolvimento profissional.

Em contrapartida, esses apoios voluntários não podem ser o único caminho para que professores persistam na profissão, sendo identificadas, em alguns contextos, como iniciativas isoladas. Isso significa manter a atual condição de descaso com a profissão, constatada pela

ausência de políticas públicas direcionadas a essa fase, que segue a demonstrar indiferença com esses profissionais e a negligenciar a dimensão do processo educativo.

Trazer esse contexto para estudo é reafirmar a necessidade e a importância de ações de apoio direcionadas ao professor iniciante, abrindo espaço para discussões em torno da temática. Dessa forma, abrir caminho para lutas em prol de formações de qualidade e melhores condições de trabalho.

Por fim, esta pesquisa buscou estreitar a relação entre universidade e escola, levando para estudo a realidade de um grupo de docentes, envolvendo-o nessas reflexões. Ao final, propôs-se a expressar o que aqui foi construído, convidando e desejando a participação dessas professoras experientes e iniciantes na defesa desta dissertação.

Concluiu-se a etapa de um estudo evidenciando que a docência segue a atravessar árduos caminhos. Todavia, diante de inúmeras adversidades, professores seguem a resistir e, entre lutas diárias, demonstram força, esperança e afetividade em espaços muitas vezes esquecidos. Assim, “nessa situação mundial de recuo dos tantos direitos de viver, os movimentos locais continuam desafiando e buscando saídas solidárias. Tenhamos olhos para vê-los, coração para senti-los e pensamento para compreendê-los” (ALVES, 2017, p. 17). Pequenas ações, pois, têm se tornado grandiosas diante do descaso do poder público com a formação docente e com os espaços educacionais deste país.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Considerações finais. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.
- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, v. 6, n. 11, p. 109-124, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/22597>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- ALBERTO, Susana. A entrada na profissão do educador de infância: percursos singulares. **Atas do II Encontro dos Mestrados em Educação e Ensino da ESELx (2.º EME)**, p. 6-16, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4437>. Acesso em: 02 out. 2020.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 187-206, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602019000600187&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 29 abr. 2021.
- ALVES, Nilda Guimarães. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qcCz9xPVpV5gb6dWSwSfYSg/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 25 out. 2021.
- AMORIM, Mariana de Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. “Narrativas de Si” e Afetos nos Caminhos Iniciais da Docência em História. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 23-38, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/amorim-monteiro.html>. Acesso em: 10 set. 2019.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Libros tecnicos e científicos editora, 1981.
- BARROS, Bruna Cury de. **Ser professora iniciante na Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos de enfrentamentos e superação de dilemas**. 2015. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCLAR/UNESP, Araraquara. 2015
- BARROS, Manoel de. Meu quintal é maior do que o mundo. **Rio de Janeiro: Objetiva**, p. 149, 2015. Disponível em:

<https://educaemcasa.petropolis.rj.gov.br/uploads/bibliotecas/manoel-de-barros-meu-quintal-e-maior-que-o-mundo-pdf.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012. Disponível em: <https://pglel.files.wordpress.com/2016/01/o-narrador.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Mec. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 ago. 2019

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2020a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-jose-de-uba/panorama>. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2020b. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 22 mai. 2021.

BROSTOLIN, Marta Regina. Professor iniciante: o ser e estar na profissão docente. **Série- Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2012. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/83>. Acesso em: 02 out. 2020.

BROSTOLIN, Marta Regina; DE OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa. Educação infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. **Interfaces da Educação**, v. 4, n. 11, p. 41-56, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/520/486>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRUSCHINI, Maria Cristina A.; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de pesquisa**, n. 64, p. 4-13, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1179/1184>. Acesso em: 10 out. 2021.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero. **Educação Infantil: pra que te quero?** p. 13-23, 2001. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=XB5009zOZTQC&oi=fnd&pg=PR1&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+>

[&ots=QBiD0LJqE9&sig=yod57qmhU3FSzmufgWDwkwhgLxs#v=onepage&q=educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil&f=false](#). Acesso em: 20 jul. 2021.

CALLAI, Cristiana; SERPA, Andréa. Tensionando Currículos na Educação Infantil. **Revista Teias**, [S.l.], v. 19, n. 54, p. 148-159, set. 2018. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/35672>. Acesso em: 17 jul. 2021

CAMPOS, Rebeca Ramos. **Necessidades de formação de professoras principiantes da Educação Infantil/Pré-escola**. 2012. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14522>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CARDOSO, Solange; NUNES, Célia Fernandes. A socialização entre pares e as experiências pregressas: elementos facilitadores para os professores iniciantes da educação infantil. **Pensar Acadêmico**, v. 18, n. 2, p. 197-210, 2020. Disponível em: <http://www.pensaracademico.facig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1877/1470>. Acesso em: 02 out. 2020.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 273-289, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjqx5bqcc9pshS/?format=html>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CHAVES, Alessandra Muzzi de Queiroz. **Professoras iniciantes da educação infantil: percursos de aprendizagem da docência**. Dissertação de mestrado – Pós-graduação em educação, Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, p. 122. 2013. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/12341-alessandra-muzzi.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; DA SILVA, Letícia Maria. MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE PROFESSORES INICIANTE (2006-2016) – DO “CHOQUE COM O REAL” À “DESCOBERTA”. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 1, p. 167-197, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/51861/751375150494>. Acesso em: 02 out. 2020.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 7, n. 1, p. 92-104, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844613011.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC. Curitiba, PR: SME, 2020. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-da-educacao-infantil/8229>. Acesso em 19 jul. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 168-200, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25. jun. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**, v. 2, p. 9-15, 1998. Disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/cred_instituicoes_de_educacao_mec2.pdf#page=11. Acesso em: 15 jul. 2021.

DIAS, Isabel Simões; CORREIA, Sônia; MARCELINO, Patrícia. Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 3, p. 9-24, 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/483>. Acesso em: 10 mai. 2021.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

ESTEVE, José Manuel. O mal-estar docente. Lisboa: Escher, 1992.

FERNANDES, Fabiana Silva; KUHLMANN JR., Moysés. Políticas de Formação Docente para a Educação Infantil. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 9, n. 27, p. 10-22, set. 2020. ISSN 2237-258X. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12608>. Acesso em: 07 jan. 2021.

FERREIRA, Lílian Aparecida; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física. **28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, ANPED**, 2005. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08183int.pdf>. Acesso: 10 set. 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FULY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Georgeta Suppo Prado. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. In: **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012. Disponível em: <http://200.181.121.137/index.php/interfaces/article/view/588/552>. Acesso em: 02 jan. 2021.

GALLEGO-DOMÍNGUEZ, Carmen; GARCÍA, Carlos Marcelo; MURILLO-ESTEPA, Paulino. Além das discussões online: aspectos cognitivos, sociais e de formação no processo de indução docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 97-112, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/dominguez-garcia-estepa.html>. Acesso em: 24 out. 2019.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2021.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores In: Vida de Professores A. Nóvoa. 2ª. Porto: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. La profesión docente desde el punto de vista internacional: que dicen los informes? Revista de Educación, n. 340, p. 41-49, 2006. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-profesion-docente-desde-el-punto-de-vista-internacional-que-dicen-los-informes/educacion/24327>. Acesso em: 10 out. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dONtDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=forma%C3%A7%C3%A3o+continuada&ots=ttYlor4icI&sig=61o411TwIbMAoCvpBgY6Fk0-dIo#v=onepage&q=forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada&f=false>. Acesso em: 03 set. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 07-14, 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/D%C3%89BORA/Downloads/139589-Texto%20do%20artigo-271200-1-10-20171011.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

KRAMER, Sonia et al. Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, S. Profissional da Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 797-818, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 10 jun. 2021.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Papyrus Editora, 1996. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=AniADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=inf%C3%A2ncia+fios+e+desafios+da+pesquisa+&ots=Vr_mrMcODa&sig=LhSpyQSWUAEWLvjBDab2eNEWzQQ#v=onepage&q=inf%C3%A2ncia%20fios%20e%20desafios%20da%20pesquisa&f=false. Acesso em: 05 jun. 2021.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. A pesquisa em cidades pequenas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 78-98, 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss1articles/lacerda.htm>. Acesso em: 25 out. 2021.

LIMA, Isana Cristina dos Santos. **Significados e sentidos do mal estar docente: o que pensam e sentem professoras em início de carreira**. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina. 2013.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616> Acesso em: 11 ago. 2020.

MACENHAN, Camila; TOZETTO, Susana Soares. O trabalho docente na educação infantil: construção dos saberes e práticas das professoras iniciantes e militantes. **Interfaces da Educação**, v. 4, n. 10, p. 10-34, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/541>. Acesso em: 02 out. 2020.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e pesquisa**, v. 32, p. 465-476, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2020.

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

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52.) Disponível em: http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/4_doc52_inserciondocencia_2011.pdf. Acesso em 29 abr. 2021.

MARTINS, Angela Maria de Souza. **Dos anos dourados aos anos de zinco**: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

MARTINS, Angela Maria de Souza. OS ANOS DOURADOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRIMÁRIO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (1945-1960). **Revista Teias**, v. 1, n. 1, p. 15, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23825>. Acesso em: 05 set. 2021.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprender a Ser Mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 113-133, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1/articles/mizukami-reali.html>. Acesso em: 21 nov. 2019.

MORÉ, Carmen. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. **CIAIQ2015**, v. 3, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158/154>. Acesso em: 02 mai. 2021.

NASCIMENTO, Maria das Graças; FLORES, Maria José Batista Pinto; XAVIER, Daianne Bastos. INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: desafios e tensões no contexto de uma política pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 151-166, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/nascimento-flores-xavier.html>. Acesso em: 01 set. 2019.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UFSCar, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2324?show=full>. Acesso em: 18 jan. 2021.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 217, 2006. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/812/787>. Acesso em: 19 jan. 2021.

NONO, Maévi Anabel. ESTUDOS SOBRE PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL PUBLICADOS NO BRASIL NO PERÍODO DE 1996 A 2018. In: VII Congresso Internacional dos Professores Iniciantes e Indução ao Ensino (Congreprinci), 2021. Mimeo. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/10LnU4_QJ4K17Ww_wKo7iIXnDBPE0CnMD/view. Acesso em: 26 jun. 2021.

NÓVOA, António Profissão: professor. Reflexões históricas e sociológicas. Análise Psicológica, 1-2-3(VII), 435-456, 1989. Disponível em: https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5229/1/AP-1989_123_435.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. Profissão professor, v. 2, p. 13-34, 1995.

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Nada substitui o bom professor. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 13 mai. 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106. Acesso em: 20 out. 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores e residência docente. Entrevista concedida em 14 de agosto de 2017 nas dependências do PPGE-UFRJ, 2017.

NÓVOA, António. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em 20 jun. 2020.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362019000300402&script=sci_arttext. Acesso em: 05 set. 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, novembro de 2010, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=O+CURR%C3%8DCULO+O+NA+EDUCA%C3%87%C3%83O+INFANTIL%3A+O+QUE+PROP%C3%95EM+AS+NOVAS+DIRETRIZES+NACIONAIS%3F&btnG=. Acesso em: 10 jun. 2021.

OLIVEIRA, Oséias Santos de; BACILA, Maria Sílvia. INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: aprendizagens articuladas ao Programa Veredas Formativas. In: VII Congresso Internacional dos Professores Iniciantes e Indução ao Ensino (Congreprinci), 2021. Mimeo. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/14iVPkQZ3j3MNRGkQyqiFh1gVo1UgI4kH/view>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PAIVA, Leila Piovesan Garcia; MARTINEZ, Monica. Jornalismo Literário em Séries de Reportagens: Relevância do Google Acadêmico para pesquisas científicas. **Pauta Geral**, v. 5, n. 1, p. 115-134, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6467085>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, v. 26, p. 39-56, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QbJB85vQGCry6s56Nz9dQdP/?lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2021.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Professoras Iniciantes e o Trabalho Coletivo em Reuniões Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 39-59, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/papi-martins.html>. Acesso em 02 ago. 2019.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Campos de experiências e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-seis**, v. 22, n. 41, p. 73-89, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira; AGUIAR, Alessandra Lima; COSTA, Sinara Almeida da. Mal-Estar Docente: reflexões sobre os desconfortos presentes no desempenho da profissão. **Revista Educação e Emancipação**, p. 161-181, 2015. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/4220>. Acesso em: 15 set. 2021.

PORTUGAL, Gabriela. Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (org.). Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Lisboa: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>. Acesso em 11 jul. 2021.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de Trabalho na Fase de Indução Profissional dos Professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.html>. Acesso em 20 out. 2019.

RABELO, Amanda Oliveira. Mulher e docência: historicizando a feminização do magistério. **Revista do Mestrado de História**, v. 9, n. 9, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Amanda_Rabelo4/publication/266244820_A_MULHER_NO_MAGISTERIO_BRASILEIRO_UM_HISTORICO SOBRE A FEMINIZACAO DO_MAGISTERIO/links/5a20254c458515341c839373/A-MULHER-NO-MAGISTERIO-BRASILEIRO-UM-HISTORICO-SOBRE-A-FEMINIZACAO-DO-MAGISTERIO.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

RABELO, Amanda Oliveira. **A figura masculina na docência do ensino primário: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias” do Rio de Janeiro – Brasil e Aveiro – Portugal.** 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/1126>. Acesso em: 10 out. 2019.

RABELO, Amanda Oliveira. Os professores do sexo masculino no ensino “primário”: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 226, 2009. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/979>. Acesso em: 18 jan. 2021.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8198>. Acesso em: 25 set. 2021.

RABELO, Amanda Oliveira. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 171-188, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fSZvft63V58mv3ZVGx3wVzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2019.

RABELO, Amanda Oliveira. Formação dos professores em nível superior no Brasil: da promulgação da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN/1996) até os dias atuais. **Educere**, v. 20, n. 67, p. 505-514, 2016. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43406/art%C3%ADculo5.pdf%20?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 ago. 2020.

RABELO, Amanda Oliveira. Análise comparada da indução profissional como apoio ao docente iniciante. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 81-96, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/rabelo.html>. Acesso em 10 set. 2019.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. APRESENTAÇÃO DA SEÇÃO TEMÁTICA INDUÇÃO PROFISSIONAL: desafios e experiências entre formação e profissão docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 5-22, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/apresentacao.html>. Acesso em: 07 ago. 2019.

RABELO, Amanda Oliveira. O APOIO AO PROFESSOR INICIANTE: EFETIVANDO E ANALISANDO A INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Projeto de pesquisa**. 2021. No prelo.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli ; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educ. Pesqui.** [online]. 2008, vol.34, n.1, pp.77-95. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 28 abr. 2021.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres e educação no Brasil-colônia: histórias entrecruzadas. **HISTEDBR, Navegando na história da educação brasileira**, 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/arilda_ines_miranda_ribeiro2_artigo_0.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100008&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 02 ago. 2020.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3070/307026613004.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, fev. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-35552007000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. As crianças: contextos e identidades. **Braga: Universidade do Minho**, p. 7-30, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso: 13 jul. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 361-378, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei Suarez Dillon. A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. 2007. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1752>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SHANKS, R. Alfabetização micropolítica e formação profissional de professores iniciantes. **Currículo sem Fronteiras**, v.19, n.1, p.134-150, jan./abr., 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/shanks.html>. Acesso em: 14 out. 2019.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. **Viver e construir a profissão docente**, v. 13, n. 1, p. 51-80, 1997.

SILVA, Claudionor Renato da. Vivências iniciantes de um professor negro na educação infantil. **Revista África e Africanidades**. n.16 e 17, 2012. Disponível em: https://africaeaficanidades.net/documentos/16-17_03.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=a9gbBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=saberes+docentes+e+forma%C3%A7%C3%A3o+profissional+&ots=GGTxAg5mTy&sig=xXaibbXc2Pmo4_PKuCS_I0_NcCY#v=onepage&q=saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional&f=false. Acesso em: 16 jun. 2020.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em: 15 ago. 2020.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; CUNHA, Renata Cristina; COSTA, Cátia Silvana. Pesquisas sobre o professor iniciante no programa de pós-graduação em educação da UFSCAR: o estado do conhecimento de 2000-2010. **Revista Educação e Linguagens**, v. 2, n. 3, 2013. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/642>. Acesso em: 02 out. 2020.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação (UFSM)**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>. Acesso em: 20 fev. 2021.

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas

Eixo 1: História de vida

- Data de nascimento
- Família
- Amizade
- Local (ou locais) de moradia durante sua vida
- Local (ou locais) de trabalho
- Locais de diversão

Perguntas norteadoras

- Onde e quando você nasceu?
- Como foi sua infância?
- Como era seu relacionamento com sua família?
- Quais lugares você morou durante sua vida?
- Qual lugar você mora atualmente? Você gosta?
- Quando criança quais eram suas brincadeiras? Com quem brincava?
- Na adolescência com o que e com quem se divertia? E atualmente?
- Conte-me sobre as suas brincadeiras de criança, quais eram? Com quem você brincava?
- Na adolescência como, aonde e com quem (parentes, amigos, etc.) você se divertia?

Eixo 2: Escolha profissional

- Quando escolheu a profissão e porquê?
- Opinião da família e amigos
- As influências na escolha pela profissão

Perguntas norteadoras

- Em que momento da sua vida você decidiu se tornar professora?
- Qual era a sua visão nessa época sobre ser professor?
- O que te fez escolher a profissão?
- Sua família e seus amigos apoiaram sua escolha?

Eixo 3: Visão sobre a formação profissional

- Visões sobre o curso de formação docente
- Local e ano de formação
- Público com o qual pretendia trabalhar

Perguntas norteadoras

- Como foi a sua formação docente? Onde e quando?
- O que você mais gostou no seu curso?
- Quando concluiu sua formação inicial, já tinha preferência por alguma etapa da educação? Qual? Por quê?
- Os colegas de turma escolheram a profissão pelos mesmos motivos que você? Quais eram os outros motivos?
- O que você pensa sobre a Educação Infantil? Você gosta de trabalhar com esta etapa ou tem outras preferências?

Eixo 4: Início da carreira docente e a vida atual

- Indução profissional docente
- Desafios e dificuldades da profissão
- Apoio do grupo experiente no início da carreira
- Mudança de profissão
- Vida atual

Perguntas norteadoras

- Quando terminou os estudos logo começou a exercer a profissão? Em quais escolas trabalhou e com quais turmas?
- Quando começou a trabalhar com a Educação Infantil?
- Quais foram os desafios e as dificuldades que encontrou no início da carreira?

- Você teve o auxílio de professores experientes no local de trabalho? Como esses colegas o ajudaram? Contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?
- No início da carreira você pensou em mudar de profissão? Ainda pretende? Por quê? O que tem feito para isso?
- Você tem preferência por turmas na Educação Infantil? (Maternal, Pré I ou Pré II)
- Você pretende trabalhar com outra etapa ou em algo diferente na área da educação?
- Conte-me um pouco da sua rotina de vida

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA – RJ - BRASIL

Pesquisador Responsável: DÉBORA NASCIMENTO DE LIMA
Endereço: RUA NILO PEÇANHA, 86
CEP: 28450-000 – SÃO JOÃO DO PARAÍSO – CAMBUCI – RJ
Telefone: (22) 997566346
E-mail : debora.lima95@hotmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**DESAFIOS DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões de professores experientes e professores iniciantes**”. Pretendemos fazer um estudo sobre o início da carreira docente, buscando as dificuldades e enfatizando a importância do grupo experiente nesse processo de indução. Tal estudo será constituído por docentes da educação infantil de uma escola da rede municipal de São José de Ubá/ RJ, sendo utilizadas entrevistas a fim de conhecer o início da carreira desses profissionais, identificar os desafios nesse processo e verificar se houve a contribuição dos professores experientes.

Com esta pesquisa procuramos ressaltar a importância do apoio aos professores iniciantes, pois de acordo com alguns estudos é uma fase decisiva para este profissional e que influenciará diretamente em sua permanência na profissão como em sua prática. Destacando que o auxílio dos profissionais experientes pode favorecer o desenvolvimento dos docentes iniciantes e consequentemente na qualidade do ensino.

Sendo assim, conta-se com a participação de professoras da educação infantil, que poderão expor suas narrativas por meio das entrevistas, sendo elas semi-estruturadas, para que as professoras participantes possam se expressar mais sobre o tema proposto.

É significativo ressaltar que as professoras envolvidas na pesquisa podem se sentir constrangidas ou inseguras ao compartilharem nas entrevistas algumas informações sobre suas vidas profissionais. No entanto, para que esses riscos sejam amenizados, terão a garantia de um local reservado para a realização das entrevistas, e total liberdade de não responderem questões que possam considerar constrangedoras e ainda asseguradas que a pesquisadora manterá reservada a identidade das participantes.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em

participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(A) Sr(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, no PPGEn- UFF e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “**DESAFIOS DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões de professores experientes e professores iniciantes**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Santo Antônio de Pádua, _____ de _____ de 20____.

Nome participante

Nome pesquisador

Nome testemunha

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o PPGEn-UFF – Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior
Av. João Jasbick, s/nº, Bairro Aeroporto
Santo Antônio de Pádua – RJCEP: 28470-000
Tel.: (22) 385994, 3851-0558 e 3853-2177

ANEXO 1 – Carta de anuência



Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura Municipal de São José de Ubá – RJ

Secretaria Municipal de Educação

E. M. PROFESSORA MARIA DE LOURDES ANTUNES CAMPOS**Por uma educação de qualidade!****CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos que esta Instituição tem interesse em participar do projeto: *DESAFIOS DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: reflexões de professores experientes e professores iniciantes*, proposto pela pesquisadora: Débora Nascimento de Lima, autorizando a sua execução.

Declaramos ainda, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/2012. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição co-participante e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes do projeto de pesquisa nela recrutados dispondo da infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Esta autorização está condicionada à aprovação final da proposta pelo (s) Comitê (s) de Ética em Pesquisa responsável (is) por sua avaliação.

Data: 18/03/2020.

Zélia Regina Ribeiro da Costa

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Zélia Regina Ribeiro da Costa
DIRETORA
MATRÍCULA 9060-1

ANEXO 2 – Parecer consubstanciado do CEP

UFF - UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESAFIOS DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
reflexões de professores experientes e professores iniciantes

Pesquisador: DEBORA NASCIMENTO DE LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29242220.5.0000.8160

Instituição Proponente: Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da UFF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.977.997

Apresentação do Projeto:

"Este anteprojeto propõe a investigação sobre o início da carreira docente de um grupo de 10 professores da educação infantil em uma escola da rede municipal de ensino no interior do estado do Rio de Janeiro. A pesquisa busca conhecer o processo de indução desses profissionais com o intuito de encontrar as dificuldades enfrentadas nesse período de iniciação, entender a importância do apoio coletivo e a contribuição dos professores experientes nesse contexto. Para que essas informações sejam alcançadas e realmente compreendidas a pesquisa buscará ouvir os professores. Através das entrevistas será possível que estes profissionais expressem suas narrativas trazendo um pouco de suas histórias e os caminhos percorridos. Sendo assim, o professor ao expor suas narrativas terá a possibilidade de refletir sobre a sua formação e prática".

Objetivo da Pesquisa:

"O objetivo é investigar os desafios e as dificuldades encontradas pelos educadores de uma escola da rede municipal de ensino de São José de Ubá no início da carreira docente na educação infantil, e averiguar se neste processo receberam o apoio de professores experientes e quais foram as implicações no processo de desenvolvimento profissional".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora avalia os potenciais riscos no arquivo de "informações básicas". E agora, como

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITERÓI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** cephumanasuff@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.977.997

orientado, descreve formas de amenizá-los".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está de acordo com as Resoluções 510/2016 e 466/2012.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta com clareza sua pesquisa no TCLE, cumprindo com todos os requisitos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As exigências pendentes foram cumpridas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1482580.pdf	18/03/2020 17:17:26		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEcorrigido.docx	18/03/2020 17:16:07	DEBORA NASCIMENTO DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetocomcronogramacorrigido.docx	18/03/2020 17:15:16	DEBORA NASCIMENTO DE LIMA	Aceito
Outros	Respostasaspendedencias.docx	18/03/2020 17:09:01	DEBORA NASCIMENTO DE LIMA	Aceito
Outros	Roteirodeentrevistas.docx	18/03/2020 17:07:40	DEBORA NASCIMENTO DE LIMA	Aceito
Outros	Cartadeanuencia.pdf	18/03/2020 17:05:59	DEBORA NASCIMENTO DE LIMA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	18/03/2020 17:03:34	DEBORA NASCIMENTO DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	08/01/2020 18:26:41	DEBORA NASCIMENTO DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITERÓI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** cephumanasuff@gmail.com

UFF - UNIVERSIDADE
FEDERAL FLUMINENSE -



Continuação do Parecer: 3.977.997

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NITEROI, 17 de Abril de 2020

Assinado por:
FABIO REIS MOTA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Passo da Pátria, nº 156, Instituto de Física (Torre Nova), 3º andar - Campus da Praia Vermelha
Bairro: GRAGOATA **CEP:** 24.210-346
UF: RJ **Município:** NITEROI
Telefone: (21)2629-5119 **E-mail:** cephumanasuff@gmail.com