

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Gezabel Francisco de Oliveira

**O PROCESSO DE INDUÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE DE
CRECHE**

**São Caetano do Sul- SP
2023**

GEZABEL FRANCISCO DE OLIVEIRA

**O PROCESSO DE INDUÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE DE
CRECHE**

Trabalho final de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de professores e gestores

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Ramos de Andrade

**São Caetano do Sul-SP
2023**

FICHA CATALOGRÁFICA

OLIVEIRA, Gezabel Francisco de.

O Processo de Indução do Professor Iniciante de Creche. / Gezabel Francisco de Oliveira-São Caetano do Sul - USCS, 2023.

107 p.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2023.

1. Professor iniciante. 2. Educação Infantil. 3. Processo de indução. 4. Creche. 5. Formação docente. I Andrade, Maria de Fátima Ramos de. II Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa Profa.
Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 17 /08/2023 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Prof.(a) Dra. Maria de Fátima Ramos Andrade (USCS)

Prof.(a) Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Prof.(a) Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (UPM)

*Dedico esse trabalho a todos os professores que almejam
exercer sua profissão com qualidade e profissionalismo,
contribuindo para o desenvolvimento da comunidade
docente e de todas as crianças.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus pelo dom da vida, pela minha existência.

À minha Mãe Nélia por me trazer à vida e por estar comigo em todas as horas

Ao meu namorado Fernando pelo apoio, parceria e presença

Aos meus familiares, amigos(as), tios(as), primos(as), vizinhos.

Aos colegas de profissão pelas palavras de incentivo, acolhida, amizade e apoio.

Aos professores que ao longo da minha trajetória Acadêmica contribuíram para o meu aprendizado e formação profissional.

À minha orientadora Maria de Fátima pelo apoio, paciência, acolhida e incentivos.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa, colocando-se inteiramente disponíveis para os momentos de entrevistas e conversas.

Aos integrantes da Banca pela presença, apoio e parceria.

Gezabel Francisco de Oliveira

“Os rios não bebem sua própria água; as árvores não comem seus próprios frutos. O sol não brilha para si mesmo; e as flores não espalham sua fragrância para si. Viver para os outros é uma regra da natureza. (...)A vida é boa quando você está feliz; mas a vida é muito melhor quando os outros estão felizes por sua causa”.

(Papa Francisco)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar, sob a ótica do professor, os desafios, as expectativas e os obstáculos que os professores iniciantes de creche enfrentam no processo de indução no contexto escolar. O problema de pesquisa está descrito da seguinte forma: Quais os desafios, as expectativas e os obstáculos que os professores iniciantes de creche enfrentam no processo de indução no contexto escolar? Como objetivos específicos, estabeleceram-se: identificar os desafios e obstáculos enfrentados pelos professores iniciantes de creche no processo de indução no contexto escolar; identificar e analisar as estratégias de enfrentamento dos professores nos primeiros anos da docência no contexto da creche; analisar as expectativas dos professores iniciantes no contexto de creche em relação ao processo de indução; elaborar um plano de ação com estratégias formativas para a indução do professor iniciante de creche. Quanto ao referencial teórico, contou-se com as contribuições de Marli André, Julia Formosinho, Carlos Marcelo Garcia, Michael Huberman, Antônio Nóvoa, Lee .S. Shulman, Denise Vaillant e H.K. Wong, que tratam de conceitos relacionados ao campo da formação docente. Além disso, lançou-se mão de documentos oficiais, a saber: Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, e Diretrizes Curriculares de Educação Infantil, direcionados ao campo da Educação Infantil. Para a realização do estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa de cunho descritivo-analítico. Como instrumentos de coleta de dados, utilizaram-se a aplicação de questionários e a realização de entrevistas. Os dados gerados na pesquisa de campo foram analisados a partir de quatro categorias: perfil dos participantes: escolha da profissão; dificuldades, obstáculos e desafios no exercício da profissão; estratégias de enfrentamento: aprendizagem da docência; e apontamentos para o processo de indução: expectativas dos professores. Por meio da análise, constatou-se que a elaboração da documentação pedagógica (planejamentos, relatórios, semanários etc.) tem sido um desafio para os professores iniciantes. Como estratégias de enfrentamento, eles têm buscado o apoio da equipe gestora e de colegas mais experientes, com a intenção de ampliar a sua formação. Por fim, em relação às expectativas, os participantes destacaram a necessidade de ampliar o conhecimento profissional sobre Educação Infantil, de aprimorar o acolhimento das crianças e das famílias e de desenvolver uma escuta mais atenta as crianças da creche. Não foram identificadas, nas falas dos docentes, ações que pudessem se caracterizar como resultantes de alguma proposta de indução propiciada pelas instituições de ensino. Logo, aponta-se a necessidade de se organizarem programas de indução para o professor iniciante que atua na creche, com vistas a favorecer o desenvolvimento de sua identidade profissional, considerando suas necessidades formativas. Como produto, elaborou-se um plano de ação com estratégias formativas para o processo de indução do professor iniciante de creche, no formato de *e-book*.

Palavras-chave: professor iniciante; educação infantil; processo de indução; creche; formação docente.

ABSTRACT

The present work has the general objective of investigating, from the perspective of the teacher, the challenges, expectations and obstacles that beginning daycare teachers face in the induction process in the school context. The research problem is described as follows: What are the challenges, expectations and obstacles that beginning daycare teachers face in the induction process in the school context? As specific objectives, we established: - to identify the challenges and obstacles faced by beginning day care center teachers in the induction process in the school context; - to identify and analyze the teachers' coping strategies in the early years of teaching in the context of daycare centers; - to analyze the expectations of beginning teachers in the daycare context in relation to the induction process; - develop an action plan with training strategies for the induction of novice nursery school teachers. As for the theoretical framework, contributions from Marcelo Garcia, Lee Shulman, Denise Vaillant, Marli André, Julia Formosinho, Antonio Nóvoa, Michael Huberman and H. K. Wong dealt with concepts related to the field of teacher education. In addition, we also have official documents – National Common Curricular Base, National Curriculum Reference for Early Childhood Education and Curricular Guidelines for Early Childhood Education – directed to the field of Early Childhood Education. To carry out the study, we opted for qualitative descriptive-analytical research. We used questionnaires and interviews as instruments for data collection. The data generated in the field research were analyzed from four categories: - profile of the participants: choice of profession; - difficulties, obstacles and challenges in the exercise of the profession; - coping strategies: teaching learning; - notes for the induction process: teachers' expectations. With the analysis of the data, it was verified that the elaboration of the pedagogical documentation (planning, reports, weekly papers, etc.) has been a challenge for beginning teachers. As coping strategies, teachers have sought the support of the management team and more experienced colleagues with the intention of expanding their training. Finally, regarding expectations, the participants highlighted the need to expand professional knowledge about Early Childhood Education, to improve the reception of children and families and to develop a more attentive listening to children in the day care center. We did not identify, in the teachers' speeches, actions that could be characterized as resulting from some induction proposal provided by educational institutions. Therefore, we point out the need to organize induction programs for the beginning teacher who works in the day care center. Programs that aim to favor the development of the professional identity of nursery school teachers and that consider their training needs. As a product proposal, we have the elaboration of an action plan with training strategies for the induction process of the beginning day care center teacher, in the format of an e-book.

Keywords: beginner teacher; child education; induction process; nursery; teaching training

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico	55
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas correlatas	29
Quadro 2 - Direitos de Aprendizagem	46
Quadro 3 - Categorias de Dados.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEI – Centro de Educação Infantil

COOPEVI – Cooperativa Educacional de Vilhena

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil

EAD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

PEA – Projeto Especial de Ação

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil

RME – Rede Municipal de Educação

ROP – Referencias e Orientações Pedagógicas

SP – São Paulo

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 A escolha do método	24
1.2 Os instrumentos	25
2 PESQUISAS CORRELATAS	29
2.1 O que foi encontrado nas pesquisas correlatas	29
2.2 Algumas considerações	37
3 EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE ...	40
3.1 Educação Infantil.....	40
3.2 Criança.....	42
3.3 Rotina.....	43
3.4 Espaços e Materiais.....	43
3.5 Interações e Brincadeiras à luz dos Documentos Norteadores.....	44
3.6 O Profissional da Educação Infantil	51
3.7 Desenvolvimento Profissional Docente: aprendizagem da Docência	52
3.7.1 O ensino e as bases do conhecimento	52
3.7.2 Desenvolvimento profissional docente e processos de indução.....	57
4 O PROCESSO DE INDUÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE DE CRECHE: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E SUPERAÇÃO	62
4.1 Organização e a elaboração das categorias	62
4.2 Perfil dos Participantes: escolha da profissão e trajetória profissional.....	62
4.2 Dificuldades, obstáculos e desafios no exercício da profissão.....	65
4.3 Estratégias de enfrentamento: aprendizagem da docência	75
4.4 Apontamentos para o processo de indução: as expectativas dos professores	81
5 PRODUTO	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	105

MEMORIAL

Nasci em uma cidade do Mato Grosso chamada Mirassol D'Oeste, pequena e entrecortada pela natureza. Gostava de brincar de casinha, panelinha, bola, pega-pega e esconde-esconde junto às crianças da redondeza, em um espaço chamado "campinho".

Aos quatro anos, mudei-me para uma área rural denominada "Veredinha", um espaço de fazenda, onde pude viver até os nove anos, rodeada por natureza, animais, flores, pássaros, rios e pântanos.

Aos sete anos, passei a frequentar a escola rural chamada "Sete de Setembro", localizada próximo à estrada principal que ligava Veredinha às demais pequenas cidades, como Curvelândia, Cáceres e a própria Mirassol. Dentre as memórias desse momento importante, devo ressaltar meus colóquios com as formigas, em seus formigueiros encontrados no meio da estrada, rodeada de milharais e canaviais, que levavam à escola. No percurso de ida, observava a paisagem, as flores e folhas, os passarinhos, e procurava ninhos, ovos e bichinhos diversos encontrados. Entretia-me com formigas carregando folhas em suas costas para levarem aos seus formigueiros e, muitas vezes, chegava a perder o horário da aula. Ademais, não posso deixar de mencionar que, na hora dos intervalos, envolvia-me observando e explorando a natureza com os(as) colegas e amigos(as) mais próximos(as).

Aos nove anos, mudei-me para Vilhena, Rondônia, onde comecei a despertar para outras brincadeiras, vivências e explorações, pois, morando em outra cidade e em outro estado, imersa na vida urbana, com outros interesses, estudando na antiga "terceira série", contentava-me em brincar de boneca e casinha em meu quarto, bem como de esconde-esconde e pega-pega com os amigos.

No decorrer desse período, concluí o ensino Fundamental I e II e ingressei no primeiro ano do Ensino Médio, na Escola de Ensino Fundamental e Médio Zilda da Frota Uchoa. Em 2001, com dezessete anos, ingressei na vida religiosa, numa congregação denominada "Irmãs Mestras Pias Filippini", localizada na cidade de São Paulo, onde tive a oportunidade de conviver com o carisma educacional. Trabalhei também com projetos sociais chamado "Lucianas", de 2001 a 2002. Nessa época, terminei o Ensino Médio na Escola Estadual Professor Armando Gonçalves, em Miracatu-SP. No ano de 2003, passei a atuar como auxiliar de sala nas Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santa Lúcia Filippini, em São Paulo.

Em 2005, fiz um intercâmbio educacional na Itália, nas cidades de Roma e Varoni di Montesarchio, na região de Benevento. Nessa experiência, trabalhei com as crianças de uma escola de Educação Infantil chamada Geppino Abbamondi. A oportunidade fez-me alargar os horizontes e trouxe muita bagagem e aprendizados pessoais e profissionais, despertando o meu interesse em cursar Pedagogia.

Ingressei no curso de Pedagogia no ano de 2006, nas Faculdades Integradas Campos Salles (Lapa), vindo a concluí-la em 2009. Nesse período, atuei como monitora e auxiliar no projeto social para mulheres, denominado “Centro de Treinamento para o trabalho”, e como professora de Educação Infantil nas Escolas Santa Lúcia Filippini, com a turma do Maternal I, também na cidade de São Paulo.

Em 2009, optei por continuar minha trajetória fora do Instituto das Irmãs Mestras Pias Filippini, porém dei continuidade ao trabalho com a educação. Voltei para a cidade de Vilhena, onde atuei em uma escola cooperativista — Coopevi —, com crianças do Minimaternal, na escola Sesi e no Centro Educacional Tia Dora.

No ano seguinte, busquei a minha primeira pós-graduação e cursei “Educação para a Infância: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, de agosto de 2010 a novembro de 2011, na Faculdade da Grande Fortaleza.

Em 2011, optei por retornar a São Paulo e buscar novos horizontes profissionais. Passei a exercer a função de secretária escolar num colégio da zona sul da cidade, denominado Arnoso Costa. Lá permaneci por sete meses. Na sequência, trabalhei em outros setores não relacionados à educação, por exemplo, como operadora de atendimento ao público.

No ano de 2013, ingressei como professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Santo André, atuando com crianças de 2 anos e meio a 3 anos e meio (I Inicial). No decorrer desse período, passei a trabalhar também com horário flexibilizado nas escolas da Rede Municipal, no horário inverso ao meu período escolar, com diversas idades. No ano de 2014, senti-me instigada a cursar a minha segunda pós-graduação na área de “Psicopedagogia Institucional”, no período de janeiro a dezembro.

No segundo semestre de 2016, abandonei o horário flexibilizado no contraturno e ingressei no meu segundo cargo, também como professora de Educação Infantil na mesma Rede Municipal de Santo André. No ano seguinte, ingressei na minha segunda graduação, em Artes Visuais, pela Instituição Abrange Educacional de Santo André.

Desde o meu ingresso no primeiro cargo na Prefeitura de Santo André até o presente momento, trabalhei com turmas de todas as idades, desde o Berçário, passando pelos Ciclos Iniciais (crianças com 2 anos), Ciclos Finais (crianças com 3 anos), por turmas de 4 e 5 anos nas EMEIEF até o 5º ano do Ensino Fundamental I. Assim, atuei nas escolas: Irmã Rosina, EMEIEF Dom Jorge Marcos de Oliveira, Creche Professora Maria Ruth Koch Manfrin Croque, Creche Monteiro Lobato, Creche Beth Lobo, EMEIEF Maria Cecília Dezan Rocha, EMEIEF Machado de Assis, EMEIEF Luiz Gonzaga, Creche Pedro Cia e Padre José Mahon. Atualmente, trabalho nas creches Professora Maria Ruth Koch Manfrin Croque e Padre José Mahon, com crianças com idades entre 2 e 3 anos.

No ano de 2020, senti-me instigada e desafiada a iniciar o Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, na linha “Formação Docente e Profissionalidade”, tendo a Prof^a. Dr^a. Marta Regina Paulo da Silva como orientadora de uma pesquisa cujo tema era “Os processos de criação das crianças pequenas na relação Artes Visuais e Natureza”. Contudo, devido a problemas de saúde, não foi possível continuar o mestrado e acabei optando pelo cancelamento do curso no início deste ano.

O desejo de retomar o Mestrado Profissional ora iniciado fez-me tentar um novo processo seletivo no segundo semestre deste ano, já restabelecida da saúde. Voltei, então, ao curso, desafiada a tratar do tema “O processo de indução do professor(a) de creche”, com o objetivo de analisar os desafios e obstáculos vivenciados pelos professores iniciantes de creche, procurando identificar as necessidades formativas, agora sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Ramos de Andrade.

O meu interesse pelo tema surgiu a partir das dificuldades encontradas no meu processo de indução na Educação Infantil, já como professora do Maternal I, na Escola Santa Lúcia Filippini, onde fui convidada a permanecer como docente de um grupo de crianças. No entanto, sem estar devidamente preparada para a função, vivi na pele o desafio de planejar, organizar e gerir uma sala de aula com crianças tão pequenas.

Ao sair do Instituto e ingressar nas escolas Coopevi, Sesi e Tia Dora, as minhas dificuldades permaneceram e até mesmo aumentaram, pois sentia-me despreparada para a função de professora. Todavia, era impelida devido à necessidade de trabalhar. Embora já buscasse cursos preparatórios, cursos livres, formações diversas, era a todo momento “impulsionada” a estar preparada para o exercício da função. E ainda

que não estivesse efetivamente pronta para isso, sempre era “cobrada” e “impelida” devido à necessidade do preparo para a função de pedagoga.

O breve exercício da função nas escolas privadas não foi suficiente para me preparar devidamente para a minha profissão e, ao ingressar no meu primeiro cargo como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Santo André, pude viver toda a pressão que um professor “iniciante” pode sentir nos primeiros anos de sala de aula. A dificuldade na parceria com minhas colegas de sala de aula — as auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI), o afastamento de alguns professores (colegas de profissão), bem como o distanciamento das equipes gestoras só aumentaram meus medos e receios. Apenas no decorrer do terceiro ano, e já no ingresso em meu segundo cargo, esses sentimentos diminuíram, dando lugar a uma maior segurança e confiança.

Ainda hoje — depois de 8 anos de Rede Municipal, como professora de Educação Infantil, tendo passado por todas as idades atendidas pela Prefeitura, exceto pela EJA —, sinto a necessidade de estudar muito, aliando os meus estudos à minha prática pedagógica.

No decorrer desses anos, pude conviver com professores iniciantes na profissão e vivenciar com eles toda a tensão e peso que carregam ao lidar com as equipes gestoras distantes, com o afastamento dos demais colegas e, muitas vezes, com a falta de receptividade, acolhida e apoio à docência. Embora eu buscasse acolhê-los e apoiá-los, pude perceber que isso não era suficiente, sendo necessárias ações de apoio muito maiores. Mais especificamente, essas ações perpassam a acolhida, o apoio e a receptividade a esses profissionais por parte dos demais professores, colegas de trabalho e equipes gestoras, com atenção à sua devida formação e ao seu devido preparo para o trabalho.

1 INTRODUÇÃO

O docente que finaliza sua formação inicial se encontra, muitas vezes, despreparado para o exercício de sua profissão. Isso porque essa formação nem sempre garante a preparação necessária para capacitá-lo. Por isso, o profissional em questão necessita de um programa de iniciação à docência, que contribua para o seu desenvolvimento, com vistas à sua atuação pedagógica. Tal programa deve ter o objetivo de acolher e formar o professor ingressante, por meio de uma rede de apoio formada por educadores mais experientes, pela equipe gestora e pelos programas de formação em trabalho.

No que tange à necessidade de criar um programa de iniciação à docência, André (2012) enfatiza que é preciso que os apoios sejam disponibilizados, tornando-se responsabilidade dos gestores educacionais. Estes últimos devem criar situações que favoreçam às escolas o desenvolvimento de projetos que visem à transição de aluno egresso para profissional professor. A autora menciona, ainda, que tais programas deveriam acontecer de forma mais ampla e continuar após o período probatório.

Assim, é necessário que a escola crie ações de formação para os professores iniciantes, acolhendo-os, formando-os e auxiliando-os em suas dificuldades. Ademais, tais programas precisam ser amplamente difundidos e propagados por toda a rede escolar.

O meu interesse pelo tema surgiu das dificuldades encontradas no meu processo de indução na Educação Infantil, já como professora na Escola Santa Lúcia Filippini com o Maternal I, onde fui convidada a permanecer como professora de um grupo de crianças. No entanto, não me encontrava devidamente preparada para a função, vivendo na pele o desafio de planejar, organizar e gerir uma sala de aula com crianças tão pequenas.

Ao sair do Instituto e ingressar nas escolas Coopevi, Sesi e Tia Dora, as minhas dificuldades permaneceram e até aumentaram, pois sentia-me despreparada para a função de professora. Contudo, era impelida devido à necessidade de trabalhar. Embora buscasse cursos preparatórios, cursos livres, formações diversas, era, a todo momento, “impulsionada” a estar preparada para o exercício da função.

O breve exercício da função nas escolas privadas não foi suficiente para me preparar devidamente para a minha profissão e, ao ingressar no meu primeiro cargo

como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Santo André, vivenciei toda a pressão que um professor “iniciante” pode sentir nos primeiros anos de profissão.

A dificuldade na parceria com minhas colegas de sala de aula — auxiliares de desenvolvimento infantil ADI, o afastamento de alguns professores (colegas de profissão) e o distanciamento das equipes gestoras só aumentaram meus medos e receios. Apenas no decorrer do terceiro ano e já no ingresso do meu segundo cargo, esses sentimentos diminuíram, dando lugar a uma maior segurança e confiança.

Nos anos seguintes, pude conviver com professores iniciantes na profissão e vivenciar com eles toda a tensão e todo o peso que carregam ao lidar com equipes gestoras distantes, com o distanciamento dos demais colegas e, muitas vezes, com a falta de receptividade, acolhida e apoio à docência. Embora eu buscasse acolhê-los e apoiá-los, pude perceber que isso não era suficiente, sendo necessárias ações de apoio muito maiores. Mais especificamente, essas ações perpassam a acolhida, o apoio e a receptividade a esses professores iniciantes, por parte dos demais professores, colegas de trabalho e equipes gestoras, atentando-se para a sua devida formação e preparação para o trabalho.

Outra motivação que me levou a pesquisar a temática consiste na ausência de um programa de formação de indução pedagógica que pudesse acolher, formar e preparar os docentes iniciantes para o exercício de sua função nos primeiros anos de sua docência nas escolas em que atuei, sobretudo na Educação Infantil, especificamente em creches.

Nesse processo de indução pedagógica, o profissional precisa contar com uma rede apoio relacionada à formação, à preparação contínua, à acolhida, à receptividade, às boas parcerias e ao apoio de professores mais experientes na função, mediante programas mantidos e previstos em lei, que, por sua vez, deveriam se constituir como ação nacional, e não meramente local. Nos dizeres de André (2012, p. 127):

[...] o atendimento aos contextos específicos não dispensa, entretanto, a necessidade de uma política nacional de apoio aos professores iniciantes, a qual deve conter princípios básicos da formação, integrados em um processo de desenvolvimento profissional, em que estejam definidos os atores responsáveis e suas atribuições e que seja regulamentada sob a forma de lei. Essas normas gerais possibilitarão a geração de políticas regionais e locais, caso contrário há sempre o risco de ações dispersas, informais e descontínuas.

Sendo assim, as ações de preparação docente deveriam ser instituídas como forma de política nacional, prevendo a formação e o desenvolvimento da profissão dos envolvidos nessas ações e em suas incumbências.

Para André (2012), as propostas de políticas voltadas aos professores iniciantes poderiam primar por uma formação de formadores (mentores), ou seja, dos educadores experientes, designados para acompanhar os ingressantes. Ademais, a autora menciona que essa mentoria requer espaços para estudos, discussões e apoio. Nesse sentido, os veteranos acompanhariam e auxiliariam os novatos, sendo formados e instruídos por um programa de capacitação.

Além disso, poderia fazer parte desse programa de formação uma comissão constituída por especialistas docentes. André (2012) sugere a criação de uma comissão de especialistas em situações docentes, com representações governamentais e sociedade civil com elaboração de uma proposta com aspectos gerais, derivando situações específicas, por comissões mistas, atendendo às especificidades da região ou local.

Desse modo, ficam evidentes a importância e a necessidade dos programas de indução pedagógica, a fim de favorecer a formação, a capacitação e a preparação do professor iniciante no ingresso de sua profissão. Partindo de tal premissa, é lícito questionar qual seria a relevância de tais programas para o profissional de creche.

Uma vez que a Educação Infantil é uma modalidade inicial e essencial ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças, requer profissionais bem formados e preparados para o exercício da função docente. Dito de outro modo, que conheçam: as especificidades do público atendido; a importância da integração entre o cuidar e o educar; as rotinas específicas das crianças de zero a três anos de idade; as visões e concepções de Educação Infantil, especificamente das creches; a relevância dos espaços, das interações, brinquedos e brincadeiras.

Portanto, faz-se necessário que os docentes — sobretudo os iniciantes — se apropriem do papel de professores de crianças pequenas e bem pequenas. Além disso, que se preparem e se formem para uma função peculiar, que requer um olhar sensível e cuidadoso em relação a essa etapa da Educação, contando com o apoio de um programa de formação e preparação, do olhar acolhedor e atencioso dos demais colegas de profissão, bem como da equipe gestora.

Isso posto, a presente proposta de pesquisa tem como pergunta orientadora: Quais os desafios, as dificuldades, as expectativas e os obstáculos que os professores iniciantes de creche enfrentam no processo de indução no contexto escolar?

Visando a responder a tal questionamento, estabelecemos, como objetivo geral: investigar, sob a ótica do professor, os desafios, as expectativas e os obstáculos que os professores iniciantes de creche enfrentam no processo de indução no contexto escolar. Para tanto, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os desafios e obstáculos enfrentadas pelos professores iniciantes de creche no processo de indução no contexto escolar;
- Identificar e analisar as estratégias de enfrentamento dos professores nos primeiros anos da docência no contexto da creche;
- Analisar as expectativas dos professores iniciantes no contexto de creche em relação ao processo de indução;
- Elaborar um plano de ação com estratégias formativas para a indução do professor iniciante de creche.

Com relação ao referencial teórico, optamos pelos estudos Marcelo Garcia (2009), Lee Shulman (2014), Denise Vaillant (2012) e Marli André (2018) que tratam do conceito de desenvolvimento profissional docente.

Sobre Educação Infantil, a concepção de criança, espaços e materiais de creche nos apoiamos nos estudos relacionados aos Documentos Oficiais, tais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com relação aos conceitos que tratam da Educação Infantil, utilizamos como base teórica os estudos de Julia Formosinho (2002) e Coutinho e Rodrigues (2021).

Por último, para elucidar o processo de indução do docente iniciante nos apoiamos nos estudos de Marcelo Garcia (2009, 2010), Bonfim e Ostetto (2021), Coutinho e Rodrigues (2021), Carvalho (2021), Papi (2021), Nóvoa (1992, 2019), André (2012, 2018), Formosinho (2002), Huberman(1989) e Wong(2004).

Com relação à estrutura desta dissertação, ela se organiza em seis seções, cuja primeira corresponde à presente Introdução, trazendo um pouco da contextualização em relação ao tema de pesquisa, problematizando com os referenciais teóricos, bem como os objetivos de pesquisa, o referencial teórico, a

organização do trabalho e por fim um pouco do detalhamento do Método e dos Procedimentos de Pesquisa.

Na seção 2 - Pesquisas Correlatas -, apresentamos o levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para realização do levantamento, utilizando-se os descritores “professor iniciante” e “educação infantil”, com foco nos docentes iniciantes da Educação Infantil e nos processos de indução pedagógica na creche.

Na seção 3 - Educação Infantil e Desenvolvimento Profissional Docente- apresentamos aspectos sobre a Educação Infantil embasada nos documentos norteadores e diretrizes para a presente modalidade. Traz a concepção de criança, rotina, espaços e materiais e outro subitem voltado para as interações e brincadeiras. E por fim nessa presente seção traz uma reflexão sobre o profissional da Educação infantil.

Na seção 4 - O processo de Indução do professor iniciante de creche: Experiências, Desafios e Superação -, apresentamos a análise dos dados que foram gerados com a pesquisa de campo. Vale ressaltar que elencamos quatro categorias para análise. São elas: 1. Perfil dos Participantes: Escolha da profissão; 2. Dificuldades, Obstáculos e Desafios no exercício da profissão; 3. Estratégias de Enfrentamento: Aprendizagem da docência; 4. Apontamentos para o processo de indução: Expectativas dos professores.

Na quinta seção – Produto -, trazemos uma breve descrição do produto oriundo dessa pesquisa. Nele, fazemos uma apresentação dos professores participantes, suas dificuldades, angústias, conquistas e apoio recebidos em seu processo de indução, uma carta de boas-vindas aos docentes iniciantes, refletindo sobre o processo vivenciado por eles. Traz também uma reflexão sobre os aspectos levantados na pesquisa fazendo um paralelo com o professor da educação infantil e por fim um plano formativo visando preparar e formar o professor para atuar mais especificamente na creche.

Por último, na sexta seção intitulada - Considerações Finais -, tecemos algumas considerações do que foi produzido na pesquisa, resgatando a abordagem utilizada na pesquisa, os objetivos fazendo um paralelo com as categorias de observação e coleta de dados. E por fim fecha-se refletindo sobre a importância dessa pesquisa para além dos aspectos observados.

Detalharemos a seguir um pouco mais sobre a escolha do método e os procedimentos da pesquisa como um subitem da seção de Introdução.

1.1 A escolha do método

O presente estudo caracteriza-se pela abordagem qualitativa de cunho descritivo-analítico. Para Bogdan e Biklen (1982) apud André e Lüdke (2018 p.12) “na pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, pelo trabalho intensivo de campo”. Sendo assim, requer o contato imediato com os envolvidos no espaço da pesquisa, ou seja, no campo da pesquisa.

Ainda segundo os teóricos, as questões de pesquisa são vistas no espaço onde ocorrem e chamadas também de “naturalísticas”. Na pesquisa qualitativa, devem-se considerar todas as situações e os contextos a ela relacionados a ela. Logo, as pessoas, os gestos e as palavras estudadas devem ser sempre e igualmente referenciados ao contexto em que aparecem:

Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado (Bogdan; Biklen, 1982 apud André; Lüdke, 2018, p. 13).

Outra característica da abordagem qualitativa é que

A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a "perspectiva dos participantes", isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo. O cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções. Deve, por isso, encontrar meios de checá-las, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confirmadas (Bogdan; Biklen, 1982 apud André; Lüdke, 2018, p. 13-14).

Ainda para os autores:

A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima (Bogdan; Biklen, 1982 *apud* André; Lüdke, 2018, p. 13-14).

Em relação às pesquisas qualitativas, busca-se, por fim, o envolvimento direto do pesquisador com o contexto a ser pesquisado, valorizando o processo e as opiniões dos participantes. Nesse sentido, para os teóricos em tela, a abordagem qualitativa (naturalística), envolve a descrição de dados coletados diretamente do envolvimento do pesquisador com a situação pontuada, dando-se maior destaque ao processo e buscando-se destacar o ponto de vista dos envolvidos na pesquisa.

Estabelecendo-se um paralelo entre as pesquisas qualitativas e as descritivas, ambas buscam a análise e a descrição de comportamentos e características de uma população, de um público-alvo em nível profissional. Segundo Gil (2017, p.32):

As pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis. São em grande número as pesquisas que podem ser classificadas como descritivas e a maioria das que são realizadas com objetivos profissionais provavelmente se enquadra nesta categoria. Entre as pesquisas descritivas, salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc.

As pesquisas descritivas, portanto, visam a analisar e descrever características e comportamentos de um grupo ou de algum efeito.

1.2 Os instrumentos

Para coleta de dados, pretendemos utilizar dois instrumentos: questionário (apêndice A) e entrevista (apêndice B). Com relação aos questionários, de acordo com Gil (2017), ao elaborá-los, deve-se “traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (p.11.4.2) com questões fechadas preferencialmente, mas que possibilitem uma ampla gama de respostas relacionadas especificamente ao problema de pesquisa. O autor também menciona que é conveniente evitar perguntas que remetam à intimidade das pessoas e, do mesmo modo, é preciso elaborar

questionamentos claros, concretos e precisos, considerando as referências do participante, para que suas informações possibilitem apenas uma interpretação.

Logo, deve-se primar pelos objetivos de forma clara, priorizando questões fechadas e que favoreçam ao participante variadas respostas e liberdade de expressão.

Ainda sobre os questionários, Gil (2017) adverte que as perguntas não devem dar sugestões de respostas, partindo-se das mais simples para as mais difíceis, e evitando-se perguntas com necessidade de respostas de defesa, que busquem cobrir a sua verdadeira percepção. Além disso, é preciso evitar a menção às pessoas de destaque que influenciem as respostas, e os questionários devem trazer informações sobre a entidade que o patrocina, seus objetivos e importância, além de informações sobre o seu preenchimento.

No que tange ao segundo instrumento a ser utilizado, André e Lüdke (2018) afirmam que, no processo de entrevista, se cria uma relação de interação, com reciprocidade, entre os envolvidos. Ademais, permite-se captar, de forma imediata, a informação que se deseja com todos os participantes e sobre os diversos assuntos, viabilizando a atingir pessoas com pouca instrução formal. Também segundo as autoras, a entrevista permite fazer ajustes e mudanças tornando-a eficiente na coleta dos dados. Sendo assim, ela prioriza a interação, a reciprocidade, favorecendo a compreensão de todos os envolvidos e permitindo acréscimos e transformações no decorrer do percurso.

As teóricas consideram a entrevista semiestruturada como a mais aconselhável para os processos de coleta de dados envolvendo as temáticas relacionadas à educação e seus contextos. Para André e Lüdke (2018 p. 40), esse modelo se desenvolve a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as alterações necessárias. Trata-se, pois, de um tipo de entrevista que favorece a abordagem dos temas de forma mais livre menos padronizado.

Dentre as atitudes necessárias para o ato de entrevistar, destacam-se o respeito, o sigilo ao entrevistado e quanto às suas características. Nesse sentido, as autoras salientam a relevância do respeito ao entrevistado, em relação à fidelidade ao local e ao horário, bem como ao anonimato das informações, à sua cultura e a seus pontos de vista, tomando a cautela de não induzir respostas que vão ao encontro das convicções e opiniões do entrevistador.

Também é importante que o condutor da entrevista esteja preparado para tal. Na visão de André e Lüdke (2018), paralelamente ao respeito pelo entrevistado, o entrevistador deve saber ouvir e conduzir o momento, sem forçar respostas que caminhem para a direção desejada. Além disso, a entrevista deve transmitir confiança e primar pela liberdade de expressão.

O entrevistador pode servir-se de um roteiro de perguntas ou de assuntos que favoreçam o desenrolar do encontro. As autoras em questão aconselham um roteiro de entrevista por meio de tópicos que possam norteá-la, com uma ordem e sequência em relação aos assuntos, favorecendo o aprofundamento gradativo, dos assuntos simples para os elaborados.

As teóricas sinalizam, ainda, a atenção às expressões não verbais do entrevistado no decorrer da pesquisa, uma vez que esses sinais validam e complementam o que é dito, sendo confrontados e analisados com as demais informações obtidas.

Enquanto se realiza a entrevista, é preciso escolher um meio de registrá-la, a fim de favorecer sua condução, bem como de manter seus pontos mais importantes. Em relação aos registros, André e Lüdke (2018) apontam a gravação da entrevista e as anotações feitas no decorrer dela. Frisam que a gravação permite o registro das expressões verbais, porém não possibilitam o registro das expressões não verbais. Além disso, salientam os desafios de transcrição da gravação para o papel.

Outra forma a ser utilizada para o registro são as anotações; isso exige habilidade do registrador, de modo a não prejudicar o andamento da entrevista. As autoras ressaltam que o registro por meio de anotações não viabiliza a escrita de todos os discursos, requerendo mais esforço da parte do entrevistador, assim como o tempo para a escrita, embora permita uma pré-seleção e uma interpretação do que foi dito. Segundo as teóricas, após o encerramento da entrevista é necessário retomá-la e finalizar as informações.

Quanto às etapas da pesquisa, elas são apresentadas a seguir:

1ª. Etapa: Levantamento das pesquisas correlatas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), de 2014 a 2021, por meio dos descritores: Educação Infantil e Professor Iniciante. Vale ressaltar que, até o momento, encontramos 20 pesquisas, das quais, após a leitura dos títulos e resumos, selecionamos 11, por serem relacionadas ao tema.

Após o levantamento e a análise dos trabalhos, pretendemos definir os participantes da pesquisa, a saber, os docentes que atuam ou atuaram com Educação Infantil, especificamente em creches. Além disso, tencionamos buscar docentes que trabalham na Educação Infantil, que deram início à carreira nos últimos cinco anos, visando a convidá-los a participar da pesquisa.

2ª. Etapa: aplicação de questionário (Apêndice A) com perguntas fechadas (formulário do Google Forms), a ser enviado aos docentes com o intuito de analisar o perfil dos profissionais selecionados. Vale ressaltar que caracterizamos como professores iniciantes os que tenham menos de cinco anos de experiência.

3. Etapa: realização das entrevistas (Apêndice B) com professores que atuam e/ou atuaram na Educação Infantil, no segmento da creche. Para tanto, utilizaremos a plataforma Google Meet, com vistas a responder à pergunta de pesquisa. Nesse sentido, é de grande valia a entrevista de profissionais que foram bem acolhidos no início de sua carreira docente e de outros que encontraram dificuldades nesse processo.

Para finalizar essa etapa, transcreveremos os dados e, posteriormente, procederemos à sua organização, leitura e análise criteriosa, à luz dos autores aos quais recorreremos ao longo do estudo. E aqui destacamos que tanto a coleta de dados quanto o referencial teórico serão explicados no decorrer do presente projeto. Outro ponto a ressaltar é o rigor no que tange aos procedimentos relacionados à ética, a fim de garantir a confidencialidade de dados dos respondentes.

2 PESQUISAS CORRELATAS

Nesta seção, apresentamos o levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações(BDTD, baseado no recorte cronológico de 2014 a 2021 e nas palavras-chave “Educação Infantil” e “Professor iniciante”. A busca retornou com o levantamento feito, encontramos 22 trabalhos. Após a leitura do título e do resumo, identificamos 11 pesquisas que apontavam temáticas próximas à proposta do presente estudo. Assim, inicialmente, apresentamos os estudos encontrados e, na parte final, tecemos algumas conclusões do que foi analisado.

2.1 O que foi encontrado nas pesquisas correlatas

Como já dito, inicialmente, fizemos uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2015 até 2021 e com base nas palavras-chave: “Educação Infantil” e “Professor Iniciante”. Como resultado, obtivemos 22 trabalhos. No entanto, após a leitura do título e do resumo, selecionamos 11 pesquisas que tinham relação com a temática aqui abordada, ou seja, que poderiam contribuir para a compreensão do problema que aqui investigamos. No próximo quadro, fazemos uma síntese dos achados, que foram agrupados dos mais recentes para os mais antigos. Posteriormente, abordamos brevemente os objetivos, o referencial teórico, metodologias utilizadas e os resultados de cada um dos estudos.

Quadro 1 - Pesquisas correlatas

Ano / Universidade/ Modalidades	Nome do Pesquisador	Título do Trabalho
2021 – Dissertação de Mestrado (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	Wanderson Mariano da Silva	“Necessidades Formativas do professor iniciante no Centro de Educação Infantil: apontamentos para a formação”
2020 – Dissertação de Mestrado (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	Regina Célia Tolentino Oliveira	“Inserção Profissional em Escola de Passagem na visão de professores iniciantes e profissional gestor de uma CEI do Município de São Paulo”
2019 – Dissertação de Mestrado (Universidade Federal de São Carlos – SP)	Tarciana dos Santos Pinheiro	“Elementos da Constituição da Identidade Docente de Professoras Iniciantes da

		Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais”
2018 – Tese de Doutorado (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	Midiã Olinto de Oliveira	“A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil”
2018 – Dissertação de Mestrado (Universidade Federal do Oeste do Pará)	Patrícia Mascarenhas dos Santos	“O professor iniciante na profissão docente na escola do campo na Amazônia”
2018 – Tese de Doutorado (Faculdade de Educação da Universidade de Brasília)	Rosiris Pereira de Souza	“Professores iniciantes/ ingressantes na Educação Infantil: Significados e sentidos do trabalho docente”
2017 – Tese de Doutorado (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	Lisandra Marisa Príncipe	“Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação”
2017 – Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação da Universidade de Brasília)	Leticia Marinho Eglem de Oliveira	“A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil”
2015 – Dissertação de Mestrado (Faculdade de Ciências e Letras – Unesp)	Bruna Cury de Barros	“Ser Professora Iniciante na Educação Infantil: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas”
2014 – Dissertação de Mestrado (Universidade Nove de Julho, São Paulo)	Trova, Andreza Gessi	“Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil”
2014 – Dissertação de Mestrado (Universidade Federal do Espírito Santo)	Valéria Menassa Zucolotto	“Primeiros anos da carreira docente: Diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil”

Fonte: Elaboração própria.

Em sua dissertação, Silva (2021) baseou-se na seguinte questão norteadora: “Quais necessidades formativas dos professores iniciantes que atuam na Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos?”. Partindo desse questionamento, o objetivo geral da pesquisa foi “analisar as necessidades formativas dos professores iniciantes na Educação Infantil com vistas a elaborar uma proposta formativa”. Quanto aos objetivos específicos, destacam-se: Identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes em início de carreira; Conhecer as estratégias utilizadas para lidar com esses desafios; Identificar as necessidades formativas dos professores iniciantes que atuam na Educação Infantil de 0 a 3 anos; e Apontar princípios norteadores para uma

proposta formativa. A investigação foi realizada em uma rede parceira da Prefeitura Municipal de São Paulo e teve, como sujeitos, os docentes ingressantes. A abordagem foi qualitativa, e os dados foram obtidos mediante entrevistas semiestruturadas com seis docentes de um CEI (Centro de Educação Infantil). Os dados foram examinados por meio da Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983). No referencial teórico, destacam-se: Kramer (2006), Imbernon (2011) Marcelo Garcia (1999), Novoa (1997) e André (2016).

Os resultados apontam para a necessidade da formação continuada de docentes ingressantes na Educação Infantil, com atenção para as especificidades da infância, relacionadas às ações de cuidar e educar, à rotina, ao planejamento e à prática. Os depoimentos dos participantes evidenciaram dificuldades na prática em sala de aula. Segundo o autor, o estudo possibilitou olhar, de forma mais crítica e reflexiva, a prática, atribuindo-lhe novo sentido. Ademais, permitiu a percepção de que o CEI é um espaço de aprendizagens. Assim, por meio de sua atuação, o docente ingressante aprende o exercício de sua profissão e compreende melhor a teoria acessada em sua formação inicial. Como resultado, a unidade escolar é beneficiada com novas perspectivas de trabalho.

O trabalho de Oliveira (2020) investigou as relações entre gestor escolar e docentes ingressantes na carreira, na Educação Infantil e em uma escola considerada de passagem. A pesquisa, de caráter qualitativo, contou com a análise de documentos como: livro-ata, PEA (Projeto Especial de Ação 2019), registros dos docentes que participaram do PEA e ROP (Referências e Orientações Pedagógicas), bem como com aplicação de questionários a 16 docentes e com entrevista à coordenação da escola.

Quanto às indagações que nortearam o estudo, destacam-se: “Como o ambiente escolar sem a presença de professores experientes altera a condição de inserção do professor iniciante na profissão?”; “Que implicações isso traz para os profissionais da gestão escolar?”; “Como realizam a inclusão desses iniciantes na unidade escolar?”; “Como ocorre o engajamento dos professores iniciantes nesta instituição e quais as aspirações educacionais dos professores iniciantes quando chegaram à Instituição?”

Com relação ao referencial teórico, partiu-se: das contribuições de Marcelo Garcia, acerca do conceito de desenvolvimento profissional docente, ao lado de Vaillant, para quem o contexto social e cultural escolar influencia a (não) promoção do

desenvolvimento profissional do professor; das considerações de Huberman, Ferreirinho e Guarnieri sobre o conceito de ciclo de vida profissional do docente, bem como as características do professor no início da carreira; e dos estudos de Giovanni, Knoblauch e Franca, com relação ao conceito de escola de passagem.

Os dados foram organizados em quadros e tabelas que confirmaram parcialmente a hipótese de que as professoras ingressantes apresentam dificuldade de tomar posse do papel específico de docentes de crianças pequenas e bem pequenas em uma escola de passagem. Mais especificamente, os bebês e as crianças pequenas são colocados em segundo plano, devido a diversas outras situações conflitantes e angustiantes, tornando os primeiros anos de ingresso profissional difíceis. As dificuldades aumentam sem a parceria de colegas mais experientes e da equipe gestora.

O estudo de Pinheiro (2019) investigou os elementos constituintes da trajetória pessoal e profissional, relacionados à identidade docente de professores iniciantes tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, por meio de um programa híbrido de mentoria realizado pela linha de formação de docentes, com o objetivo de superar as dificuldades do início da profissão. Apoiada em uma abordagem de cunho descritivo-analítico, por meio de narrativas virtuais e entrevistas narrativas, analisadas de forma compreensiva-interpretativa, a autora procurou compreender os contextos de vida das docentes iniciantes.

Os resultados mostram algumas dificuldades existentes no início da profissão, no qual se passa de aluno a professor, concernentes à marcação de crenças e valores relacionados à construção das concepções docentes. O trabalho destaca, ainda, a necessidade de formação contínua e dos programas de indução, bem como a importância da formação e do acompanhamento desses profissionais ao ingressarem na escola.

Em sua tese, Oliveira (2018) investigou o ingresso profissional docente na Educação Infantil, a partir de vivências propostas para as turmas do berçário de uma escola municipal na cidade de Guarulhos-SP, por meio das quais se problematizaram agentes favorecedores e limitadores da formação inicial para o exercício da função. Ademais, buscou-se descrever e analisar os obstáculos encontrados pelas docentes ingressantes e suas reais condições de trabalho.

Os dados foram coletados mediante questionários, entrevistas semiestruturadas e observação da ação de quatro docentes, com e sem experiência.

Quanto ao referencial teórico, utilizou-se o aporte teórico histórico-cultural, suas concepções de desenvolvimento e o papel do docente na gestão do ensino. Também foram mobilizados os conceitos de *habitus* e capital cultural de Bourdieu (ano?).

Os resultados evidenciam práticas improvisadas, sem planejamento, com propostas de vivências de formação que vão ao encontro das situações sociais nas quais se dá a educação das crianças pequenas e bem pequenas. Ademais, apontaram-se limitação de intervenção docente nas vivências e pouca participação das crianças. Em suma, as educadoras ingressantes encontram obstáculos quanto à gestão da sala de aula, à organização, aos saberes docentes para essa faixa etária, às parcerias com outros docentes e famílias e à precariedade das condições de trabalho.

Na dissertação de Santos (2018), realiza-se uma análise do ingresso do docente iniciante em uma escola do campo em Santarém, Paraíba. A pesquisa, de caráter qualitativo, contou com: estudo bibliográfico e de campo; entrevista semiestruturada; observação não participante; e análise de conteúdo. Os participantes foram dois professores iniciantes, um gestor escolar e um coordenador.

A autora conclui que os sujeitos, na licenciatura, não viam a escola como espaço para atuação docente, devido a inexistência de diálogos e de ação pedagógica na universidade. Os resultados destacam, ainda, o PIBID na formação, por viabilizar contato com as unidades escolares. Os participantes se veem como aprendentes na docência e, mesmo com dificuldades, não desejam desistir, avançando para o ensino superior.

Em sua tese, Souza (2018) identificou e analisou os significados do trabalho dos professores na Educação Infantil, por parte de docentes ingressantes. Para tanto, participaram do estudo profissionais da Educação Infantil, iniciantes na rede pública de ensino de Goiânia. O estudo orientou-se pela seguinte questão: “Quais são os significados e sentidos constituídos/elaborados pelas professoras no início da carreira acerca do trabalho docente na educação infantil?”

A fim de responder à indagação, o trabalho apoiou-se no materialismo histórico-dialético, como forma de investigação e meio de apreender do objeto em suas inúmeras determinações, visando a ir além do imediatismo. Como referencial teórico, selecionaram-se autores como Marx (1983; 1989; 1993; 1997; 2008), Marx e Engels (1984), Kosik (1976), Kopnin (1978), Duarte (1999; 2004a), Frigotto (2001) e Hungaro (2008; 2014). Na tentativa de aproximar as categorias teórico-metodológicas,

significados e sentidos, partiu-se de Vigotski (2000), Leontiev (1978), Aguiar e Ozella (2006, 2013), Soares (2006), e Aguiar e Soares (2008).

No estudo em tela, buscou-se apresentar o trabalho dos professores na Educação Infantil como forma singular na relação universalidade / trabalho e entre o aspecto ontológico e o filosófico, com destaque para as mediações e contradições. Identificaram-se sete núcleos de significações, articulados aos significados e sentidos, elaborados e atribuídos ao labor docente na Educação Infantil, no processo de ingresso dos professores iniciantes. Dos sentidos elaborados e atribuídos à profissão docente, observou-se que as docentes iniciantes não compreenderam os significados determinados historicamente sem críticas, evidenciando a necessidade de uma relação dialética, onde sentidos se determinam por significados e determinando-os.

A tese de Príncipe (2017) investigou as consequências das situações de trabalho no desenvolvimento da profissão de docentes ingressantes de uma Rede Municipal de Educação (RME) — considerando ingressantes os professores com até três anos de docência, conforme Huberman (2013), ou com mais de três anos de docência, mas ingressantes na RME, segundo Burker, Christensen e Fessler (1984) —, nos anos de 2013 a 2015. Além disso, o trabalho objetivou caracterizar os professores iniciantes, as situações atuantes, as formas de trabalho e os aspectos favorecedores e dificultadores para o desenvolvimento da profissão.

Tratava-se de uma pesquisa Survey, com questionários aplicados a 60 docentes iniciantes na docência e na rede e a 61 ingressantes na rede. Ademais, contou-se com a análise de documentos administrativo-pedagógicos e entrevistas com 3 formadoras da RME, bem como com a utilização dos dados do Censo Escolar dos anos de 2014 a 2015 e do Censo Demográfico de 2010.

Os dados apontaram que o ingresso dos professores na RME foi caracterizado por diversos aspectos que favoreceram e dificultaram o desenvolvimento docente. Os aspectos estavam relacionados às formas instáveis e descontínuas de trabalho, com jornadas diferentes que pudessem favorecer o planejamento, às cargas horárias em mais de 3 escolas, ao pouco período de atuação na escola atual, trabalhando em mais de uma etapa de educação e mais de uma turma.

A pesquisa mostrou também que uma parte dos docentes lecionava no período intermediário, e apenas alguns haviam participado de formação para docentes ingressantes. Além disso, verificou-se que mais da metade dos professores estava em instituições de difícil acesso e permanecia pouco tempo numa escola, passando

por várias turmas, com jornadas diferentes. Esses fatores geram dificuldades no trabalho, no planejamento, no conhecimento das crianças e suas realidades, e não permitem a criação de vínculos com colegas de trabalho, desfavorecendo ações de formação relacionadas ao aprendizado da docência. Outro aspecto ressaltado foi que o início da profissão docente depende também das reais condições de trabalho, avaliadas de forma individualizada.

Em sua dissertação, Oliveira (2017) analisou o processo de construção da profissionalidade de educadores ingressantes, por meio do processo de inserção profissional na Educação Infantil. O estudo visou a compreender o trabalho do professor no ingresso da carreira, caracterizando as dificuldades e descobertas do início do exercício, bem como a identificação das especificidades da atividade docente. A pesquisa, de abordagem quantiqualitativa, contou com levantamento bibliográfico acerca do tema e com a elaboração e aplicação de questionário, a fim de construir o perfil das ingressantes na carreira do Magistério da Secretaria de Educação. Ademais, realizaram-se entrevistas, a fim de se conhecerem os elementos específicos da profissionalidade de docentes ingressantes na Educação Infantil, por intermédio de suas narrativas.

A autora chegou à conclusão de que, para entender a construção do exercício profissional do ingressante na Educação Infantil, é necessário analisar o conceito de “ser professora, em relação à formação inicial, bem como nos termos de atuação e influências do processo. Além disso, é preciso identificar os conhecimentos específicos considerados essenciais ao trabalho profissional, assim como as situações reais de trabalho, que envolvem dificuldades, aprendizagens e superações que favorecem o desenvolvimento do domínio profissional.

Na dissertação de Barros (2015), realizou-se uma pesquisa qualitativa a fim de analisar o processo de construção da profissionalidade de docentes iniciantes da Educação Infantil, enfatizando aprendizagens e profissionalidade no início da carreira. Participaram do estudo cinco docentes ingressantes, oriundas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Município de Ribeirão Preto (USP) em 2009. A coleta de dados ocorreu mediante entrevistas individuais audiogravadas, posteriormente transcritas e analisadas. Quanto à fundamentação teórica, partiu-se das contribuições de autores como Angotti, Nóvoa, Guarnieri, Lima, Oliveira-Formosinho e André.

O trabalho permitiu identificar os aspectos que constituem o fazer do docente na Educação Infantil, no que tange à formação das profissionais, suas aprendizagens e desenvolvimento da profissão. Os resultados evidenciaram a importância da iniciação docente para o ser professor e para o seu fazer, que envolve aprendizados e superações de desafios. Ademais, ressaltou a importância da formação continuada e do apoio da instituição escolar para o ingresso na carreira e aprendizagens docentes. Dentre as contribuições dessa pesquisa, destaca-se a constatação de que as escolas de Educação Infantil são espaços de aprendizagens mútuas, no qual docente e Instituição aprendem entre si.

Em sua dissertação, Trova (2012) objetivou analisar, como os docentes da Educação Infantil da cidade de São Paulo vivenciaram o primeiro ano de profissão. Além disso, buscou-se compreender e considerar as condições e vivências concernentes à profissão. O referencial teórico pautou-se: em Novoa (1995; 1999; 2002) que reforça a necessidade da formação continuada, entre pares e coletiva; em Dubar (1997; 2005), que discute identidade e socialização, com vistas a compreender a construção identitária do docente; em Huberman (1995), que trata do ciclo de vida profissional, por meio do conceito ingresso na carreira; em Veenman (1998), que discute a apropriação do conceito de choque da realidade para a compreensão da transição de discentes a docentes; e em Campos (1994; 2008), Kramer (1999) e Oliveira (2005, 2008), que se debruçam sobre o docente de Educação Infantil e sua formação com crianças de 0 a 5 anos.

Quanto à metodologia, o trabalho se baseou em pesquisa bibliográfica e levantamento documental em bases de dados dos 2000 a 2011. Aplicaram-se, também, formulários impressos e eletrônicos, questionários com questões abertas e fechadas, bem como entrevistas individuais não diretivas as quatro docentes concluintes do curso de Pedagogia no ano de 2012, de uma universidade de São Paulo. Os dados permitiram a identificação das dificuldades encontradas no primeiro ano de exercício da profissão na Educação Infantil, relacionados à formação inicial e entre pares, além da falta de estrutura institucional.

Por fim, a dissertação de Zucolotto (2014) focalizou o início da carreira do professor na Educação Infantil, com vistas a compreender a constituição do início da carreira docente no segmento em questão. O referencial teórico propôs um diálogo entre Bakhtin, Garcia e Tardif e a abordagem se caracterizou como qualitativa exploratória, contando com entrevistas individuais e coletivas, realizadas com

docentes iniciantes. Como conclusão, evidencia-se que a inserção na carreira docente, na Educação Infantil, se dá de forma complexa, bem como a aprendizagem da docência, que ocorre por meio de parcerias com docentes mais experientes. Ademais, destaca-se a importância do cuidado e da formação de cada criança.

2.2 Algumas considerações

Como já dissemos, das 22 pesquisas encontradas no levantamento bibliográfico, foram selecionados os 11 trabalhos apresentados na subseção anterior. No entanto, vale destacar que o foco do presente estudo recai sobre o processo de indução do professor iniciante na creche. Partindo dessa premissa, verificamos que apenas três produções trataram do professor iniciante que atua na creche.

Analisando o segmento em questão, bem como o processo de indução do docente ingressante, constatamos, na maioria dos estudos, a necessidade de formação continuada no espaço escolar. Além disso, também se observou que o processo de acolhimento e/ou de indução é um momento importante no ingresso e na permanência desse profissional.

Por último, considerando as especificidades do trabalho do professor que atua na creche, concernentes a cuidar e educar, mencionou-se a relevância das parcerias estabelecidas com os pares mais experientes. Entre os obstáculos enfrentados pelos profissionais em destaque, mencionaram-se a necessidade do trabalho coletivo e a precariedade das condições de trabalho.

Resumidamente, os estudos apontaram:

1. A necessidade da formação continuada na Educação Infantil para os docentes ingressantes, com atenção para as especificidades da infância, relacionadas às ações de cuidar, educar, estabelecer rotina e planejar.
2. As dificuldades com a prática em sala de aula.
3. As dificuldades em se apropriar do papel de docente de crianças pequenas e bem pequenas, e o fato de elas serem colocadas em segundo plano, devido a outras necessidades mais urgentes, que tornam o processo difícil; essa dificuldade aumenta consideravelmente sem a parceria de pares mais experientes e da gestão.
4. As dificuldades do início da profissão, com a mudança de papéis (de aluno da graduação para professor).

5. A necessidade da formação continuada, de programas de inserção, acompanhamento e formação de professores iniciantes.
6. As dificuldades de intervenção dos professores e a pouca interação das crianças nas propostas. Também foram salientadas questões relacionadas à gestão da sala de aula, à organização, aos saberes em relação à idade, à parceria com colegas de trabalho e famílias, e às condições precárias de trabalho.
7. A inserção dos professores iniciantes, marcada por aspectos que favoreceram e dificultaram o desenvolvimento dos professores. Ademais, foram mencionados problemas ligados: às jornadas de trabalho, em vários locais; à pouca atuação nas escolas, com várias etapas e turmas; à pouca participação na formação para docentes iniciantes; ao acesso de algumas instituições; e à permanência curta nas unidades escolares, com várias turmas e, conseqüentemente, sem criação de vínculos e conhecimento da realidade das crianças, desfavorecendo a aprendizagem da docência. Assim, conclui-se que o início da docência depende das condições individuais de trabalho.
8. A necessidade de analisar o conceito de “ser professor” para se compreender a construção de ser docente. Isso se relaciona à formação inicial, no que tange à identificação de conhecimentos necessários para o trabalho, bem como das realidades, dificuldades e aprendizagens que permitem o desenvolvimento profissional.
9. A necessidade da inserção docente, a fim de que o professor aprenda a superar desafios e obstáculos. Também se mencionou a relevância da formação continuada e do apoio da escola para o início da carreira e, conseqüentemente, das aprendizagens da profissão. Ou seja: as escolas são instituições de mútuas aprendizagens.
10. Identificação das dificuldades do primeiro ano de profissão com relação à formação inicial e entre pares, além da falta de estrutura institucional.
11. Inserção complexa e aprendizagem da docência entre os pares, assim como a necessidade de cuidar das crianças e formá-las.

Na presente pesquisa encontrou-se apenas dois trabalhos referentes à creche, o que justifica a importância e a relevância dessa temática.

Em relação aos desafios e obstáculos evidenciados nas pesquisas estão a gestão da sala de aula, em se apropriar do papel de professores de crianças pequenas, em sair do papel de aluno para docente, à intervenção dos docentes e pouca interação das crianças nas vivências propostas. Foram mencionadas ainda dificuldades em relação aos saberes à idade, parceria com colegas de trabalho e as famílias e as difíceis condições de trabalho. Por fim, apareceram dificuldades com as jornadas de trabalho, com a criação de vínculos e conhecimento da realidade das crianças, formação inicial e entre os pares, ausência de estrutura. Não apareceram as expectativas e estratégias de enfrentamento dos professores iniciantes de creche em relação ao processo de indução escolar. No presente estudo destacou-se também as necessidades relacionadas à formação continuada, programas de acolhida e inserção docente, de análise do ser docente, da superação de desafios e obstáculos.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Nesta seção apresentaremos a Educação Infantil e o desenvolvimento profissional docente, trazendo reflexões sobre a Educação Infantil, a concepção de criança, rotina, os espaços e materiais, interações e brincadeiras alinhados aos Documentos Norteadores e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trataremos também sobre o Profissional da Educação Infantil com as contribuições de Formosinho (2002) e Coutinho Rodrigues (2021). Esta seção trará um subitem abordando o desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem da docência bem como as bases do conhecimento e os processos de indução.

3.1 Educação Infantil

A Educação infantil é a base da Educação Básica e o princípio da aprendizagem das crianças. É nessa fase que são construídas as aprendizagens que ficam para a vida toda.

As DCNEI assim definem essa etapa de educação:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (Brasil, 2010 p.12).

Nessa etapa de educação é indissociável o ato de cuidar do educar. Ambos devem andar juntos no atendimento às crianças. Em relação ao ato de educar os RCNEI assim definem:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 23).

Em relação ao cuidar os RCNEI trazem a importância de se ajudar as crianças na identificação das necessidades, atendendo-as adequadamente. Definidas da seguinte forma:

Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (Brasil, 1998, p. 25).

A Educação Infantil deve prever situações que possam contribuir para o desenvolvimento da identidade, capacidades, limites, socialização, afetividade, das interações, diversidade, comunicação e brincadeiras.

Nesse sentido os RCNEI destacam os objetivos gerais para a Educação Infantil:

desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;

estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;

conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 63).

Dessa forma a Educação Infantil deve garantir a constituição dos direitos das crianças em relação à saúde, integridade, aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar.

3.2 Criança

Sendo as crianças sujeito de direitos, que aprendem por meio das relações e interações que acontecem no meio que as cerca devem ser consideradas e respeitadas como principais agentes em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse sentido as DCNEI assim definem o conceito de criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010 p.12).

Os RCNEI trazem o conceito de criança como sujeito sócio-histórico pertencente à família e à uma sociedade, à uma cultura e momento da história. Os RCNEI definem também que a criança é marcada pela sociedade e a marca (Brasil, 1998)

Dessa forma, as crianças aprendem por meio das interações à sua volta. Nesse sentido os RCNEI afirmam que as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (Brasil, 1998 p. 22).

Sendo assim o trabalho com a Educação infantil deve primar pelo respeito aos princípios da ética, dos direitos e da ludicidade. As DCNEI definem os três princípios para o trabalho com a proposta pedagógica. Sendo eles:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p.16).

Nesse sentido trabalhar com as crianças pequenas e bem pequenas deve garantir o respeito aos direitos e princípios do trabalho pedagógico.

3.3 Rotina

A rotina na Educação Infantil constitui-se de uma organização e gestão do tempo e das situações vivenciadas, pensadas e geridas pelo professor junto com as crianças.

Os RCNEI assim definem:

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas, como, por exemplo, o desenvolvimento de um projeto, que requer um planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam a desenvolver aprendizagens específicas (Brasil, 1998, p. 54-55).

A rotina deve garantir que sejam respeitados os direitos das crianças em relação à autonomia, liberdade, brincadeiras, proteção, atenção, cuidado, aprendizagem, às suas necessidades de higiene, alimentação, descanso.

3.4 Espaços e Materiais

O Educador deve organizar o espaço de modo que permita às crianças deslocar-se com autonomia, escolher e gerenciar seus brinquedos, brincadeiras e pares. Os materiais devem estar ao alcance das crianças de forma que possam escolhê-los, organizar e gerenciar suas brincadeiras e interações.

Os RCNEI destacam sobre a organização dos materiais e do espaço da seguinte forma:

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela (Brasil, 1998, p. 58).

O espaço deve ser pensado de forma a permitir as diferentes composições da rotina, as mudanças que acontecem no decorrer do dia, as diversas experiências vivenciadas pelas crianças. Os materiais devem ser organizados e dispostos de

maneira que possam garantir às crianças autonomia, livre escolha, liberdade, criação, significação e ressignificação dos objetos e brinquedos.

3.5 Interações e Brincadeiras à luz dos Documentos Norteadores

O trabalho com a Educação Infantil deve ainda considerar os eixos interações e brincadeiras em sua proposta curricular e práticas pedagógicas.

Os RCNEI trazem uma reflexão sobre o conceito de brincadeira assim definidos:

para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (Brasil, 1988, p. 27).

Dessa forma para brincar a criança precisa conhecer a realidade que a envolve, saber significá-la para poder imitá-la de maneira transformada.

Os RCNEI afirmam que cabe ao professor colaborar com as brincadeiras organizando-as, ofertando os recursos, gerindo o tempo e o espaço, podendo observar os processos desenvolvidos pelas crianças nas brincadeiras individuais e coletivas, registrando seus diversos desenvolvimentos (Brasil, 1998)

O trabalho com a Educação Infantil requer um profissional competente, que saiba ser polivalente, reflexivo, observador, comunicativo e dialógico. Os RCNEI assim definem o perfil do docente que atua com crianças pequenas:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (Brasil, 1998, p. 41).

As DCNEI trazem os eixos norteadores assim contemplados:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Brasil, 2010, p. 25-27).

Ainda sobre o eixo Interações e Brincadeiras a Base Nacional Comum Curricular vem frisar que as DCNEI no artigo 9, o que estrutura as ações pedagógicas são as brincadeiras e interações, onde as crianças buscam construir suas aprendizagens através das diversas interações e socialização (Brasil, 2009 *apud* Brasil, 2017)

Por meio das interações e da brincadeira a criança aprende, se desenvolve, se expressa e aprende a relacionar-se consigo e com os demais.

Conforme a BNCC (2017), os direitos de aprendizagem asseguram às crianças, formas de conhecimento em momentos em que possam ser agentes em situações desafiadoras, com resolução de conflitos, construção de significados sobre o si e o mundo que as cerca.

Quadro 2 - Direitos de Aprendizagem

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador, quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Brasil, 2017.

Para que a aprendizagem seja efetiva na Educação Infantil cabe ao educador propor situações desafiadoras e significativas às crianças, que permitam às mesmas explorar, criar, significar e ressignificar suas aprendizagens e descobertas.

Nesse sentido a BNCC propõe a intencionalidade educativa por parte do educador:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p. 39).

Dessa forma, cabe ao educador organizar, mediar, planejar situações de aprendizagem que permitam o desenvolvimento das crianças. Deve permitir ainda o acompanhamento delas por meio da observação e das formas de registros tais como escritas, fotos, gravações, portfólios buscando refletir sobre os processos de desenvolvimento das crianças.

Sobre as formas de avaliação do trabalho na Educação Infantil as DCNEI propõem formas de acompanhamento da aprendizagem das crianças assim descritas:

A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
 Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
 A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
 Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
 A não retenção das crianças na Educação Infantil (Brasil, 2010 p. 29).

A BNCC propõe também cinco campos de experiências visando definir os objetivos de aprendizagem. O documento propõe que sejam constituído um arranjo curricular que acolha as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Os campos de experiências são: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Sobre o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, a BNCC (2017 p. 40) reitera:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao

outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humano.

Na relação consigo mesma, com o outro e com a coletividade, a criança constrói a noção de regras e papéis sociais e a noção de si mesma e do outro no espaço e no tempo. Além disso, constrói sua identidade, a noção de diversas identidades e a forma de ser e agir em sociedade.

Sobre o campo de experiência “Corpo, gestos e Movimentos”, a Base (2017, p. 40-41) destaca:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.

Assim, a criança aprende a conhecer-se, a conhecer seu corpo, bem como a explorar os seus limites e potencialidades de diversas formas, principalmente por meio das brincadeiras, interações e explorações vivenciadas.

Além disso,

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc. (Brasil, 2017, p. 40-41).

Portanto, é papel da escola propiciar situações e vivências exploradoras de infinitas possibilidades, de modo que as crianças possam desafiar os seus limites, conhecer suas capacidades e melhorar suas habilidades.

Acerca do campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, A BNCC (2017, p. 41) assim se pronuncia:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

Por meio das diversas experiências e do desenvolvimento das múltiplas linguagens, as crianças exploram e comunicam seus gostos, preferências, aprendizagens e conhecimentos. Logo, cabe à escola oportunizar que, cada vez mais, elas tenham acesso a essa infinitude de possibilidades de comunicação, expressão, exploração e desenvolvimento.

No que tange ao campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o documento considera que:

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2017, p. 42).

Isso posto, é de grande valia priorizar situações nas quais as crianças possam se comunicar oralmente, por intermédio de rodas de conversa, músicas, histórias, dinâmicas em grupo, recontos de histórias e situações do dia a dia.

Ainda sobre o referido campo, a BNCC esclarece:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua

concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (Brasil, 2017 p.42).

Desse modo, é essencial propiciar momentos de comunicação escrita e expressão, por meio dos diversos desenhos e suas fases, permitindo à criança expressar sua identidade, suas singularidades e conhecimentos.

Com relação ao campo de experiência "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", a Base (2017 p.42-43) frisa que:

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade.

Mediante as investigações, explorações, descobertas e curiosidades, as crianças experimentam, exploram, criam e recriam as diversas possibilidades de interação com a natureza que as cerca. Partindo dessa premissa, cabe à escola providenciar que elas possam explorar as diversidades de contatos com o meio ambiente, bem como com o meio social e cultural que as envolve, a fim de construir suas aprendizagens.

Ainda sobre o campo em foco, o documento enfatiza que

Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar

respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (Brasil, 2017, p. 43).

Portanto, é função da escola propiciar que, por meio das diversas experiências elencadas, bem como das interações e das brincadeiras, as crianças tenham seus direitos de aprendizagem respeitados e garantidos no espaço escolar.

3.6 O Profissional da Educação Infantil

O trabalho com a educação infantil, especificamente, a creche, requer um professor que saiba considerar as crianças como seres que produzem cultura, com direito à participação plena, priorizando as relações e interações, buscando conhecer as crianças e seus saberes, seus conhecimentos, aprendizagens e necessidades, suas formas de ser e estar no mundo.

Nesse sentido Formosinho (2002) sinaliza que a função dos docentes de educação infantil é parecida em muitos pontos com a função de outros professores, mas diversa em outros aspectos. Os pontos diversos se remetem à uma profissão única dos demais professores da infância. A autora pontua ainda as diversidades de maneiras pelas quais a criança aprende, dando destaque para a complexidade do papel do professor dessa faixa etária.

Ao professor da Educação infantil requer ainda um olhar atento, observador e sensível às crianças e suas necessidades, capacidades, para melhor conhecê-las, suas especificidades, seu desenvolvimento e as características que o ato pedagógico exige.

Dessa forma, o docente da primeira infância necessita considerar em seu trabalho com as crianças pequenas todas as ações da rotina, desde a entrada até à saída, todos os momentos envolvendo a alimentação, o descanso, a higienização bem como vivências específicas, dando uma atenção maior para o atendimento individualizado das crianças, atrelando o cuidar e o educar.

Para Formosinho (2002), o trabalho com a infância existe uma ligação entre o ato de educar e cuidar, alargando a função da professora em relação aos professores de outras áreas educacionais.

Um contexto de aprendizagem na educação infantil precisa primar pela riqueza de explorações, experiências e interações. Para tal, necessita um educador que seja

desafiador atento a organização da rotina, dos espaços, tempos e grupos de crianças. É preciso ainda romper com a cultura da “atividade” e do “papel” na educação infantil.

Nesse sentido Coutinho e Rodrigues (2021) esclarecem a importância de se compreender as relações como primícias do trabalho educativo, rompendo com a ideia da “atividade”. Para tanto as autoras ponderam que tal postura constitui um desafio principalmente para os docentes ingressantes e que deve fazer parte dos temas de formação contínua dos docentes.

O olhar atento, cuidadoso para as crianças, valorizando suas conquistas, conhecimentos, aprendizagens, individualizado e processual das crianças dentro do contexto educacional; precisa constituir o ser e fazer-se educador da primeira infância.

Para Coutinho e Rodrigues (2021), o professor precisa aprender a observação das crianças, adquirir conhecimentos necessários para exercer a função de educador de creche, com flexibilidade, propiciando a interação entre os vários envolvidos em suas diversas situações, com variadas habilidades, primando pela totalidade da criança.

Para exercer tal função requer que o profissional da educação saiba lidar com os desafios inerentes à profissão e que esteja preparado para exercer com profissionalidade a capacidade de escuta, atenção e sensibilidade no exercício da função docente de crianças pequenas, exercendo em seu trabalho um serviço integrado com os diferentes profissionais e envolvidos que compõem o ambiente escolar.

3.7 Desenvolvimento Profissional Docente: aprendizagem da Docência

Nesta seção, tratamos do desenvolvimento profissional docente, com base em Garcia (2009), Shulman (2014), Garcia e Vaillant (2012) e André (2018). Nesse percurso, frisamos as mudanças e os conhecimentos necessários para a prática pedagógica eficiente, bem como a noção de identidade profissional.

3.7.1 O ensino e as bases do conhecimento

Na atualidade, a atuação docente requer habilidades, conhecimentos e formação contínua. A esse respeito, Shulman (2014), estudioso da formação docente,

considera que, para o professor ensinar, é preciso lançar mão de certos conhecimentos e habilidades, com vistas a uma docência eficaz.

Para Lee Shulman (2014, p. 206), os conhecimentos que compõem a base de ensino do educador são estes:

- (1) conhecimento do conteúdo,
- (2) conhecimento pedagógico geral com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- (3) conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como ferramentas do ofício para os professores;
- (4) pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- (5) conhecimento dos alunos e de suas características;
- (6) conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas;
- (7) conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

O autor também ressalta que a junção dos dois conhecimentos – o conteúdo e o pedagógico – é fundamental para a gestão das situações específicas da aprendizagem. Ademais, considera que o conhecimento do conteúdo perpassa pelo domínio das disciplinas a serem lecionadas e pelas formas de relacionar o que já foi aprendido e os novos conceitos. Destaca, ainda, que é necessário que o docente saiba de múltiplas e flexíveis formas explicar o conteúdo, compreendendo a sua estrutura em relação aos processos de ensinar e aprender. Assim, o docente precisa conhecer o conteúdo a ser ensinado, conectando-o ao que já foi apreendido e aos novos conhecimentos.

Para construir essa base para o conhecimento e o ensino, que vai desde a formação acadêmica até a sabedoria oriunda da prática, Shulman aponta quatro fontes, a saber:

- (1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas;
- (2) os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente);
- (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e
- (4) a sabedoria que deriva da própria prática (Shulman, 2014, p. 207).

Com relação à primeira fonte, para o teórico, o conhecimento do conteúdo perpassa o domínio das disciplinas a serem lecionadas e das formas de relacionar o

que já foi aprendido aos novos conceitos. Assim, o professor precisa ter flexibilidade para explicar os conceitos, compreendendo sua estrutura, bem como os processos de ensinar e aprender. O docente precisa conhecer a fundo o conteúdo a ser ensinado fazendo conexão do já apreendido com novos conhecimentos. Necessita ainda saber lecionar um mesmo conteúdo de diversas e diferenciadas maneiras, buscando a compreensão da estrutura e aos seus processos.

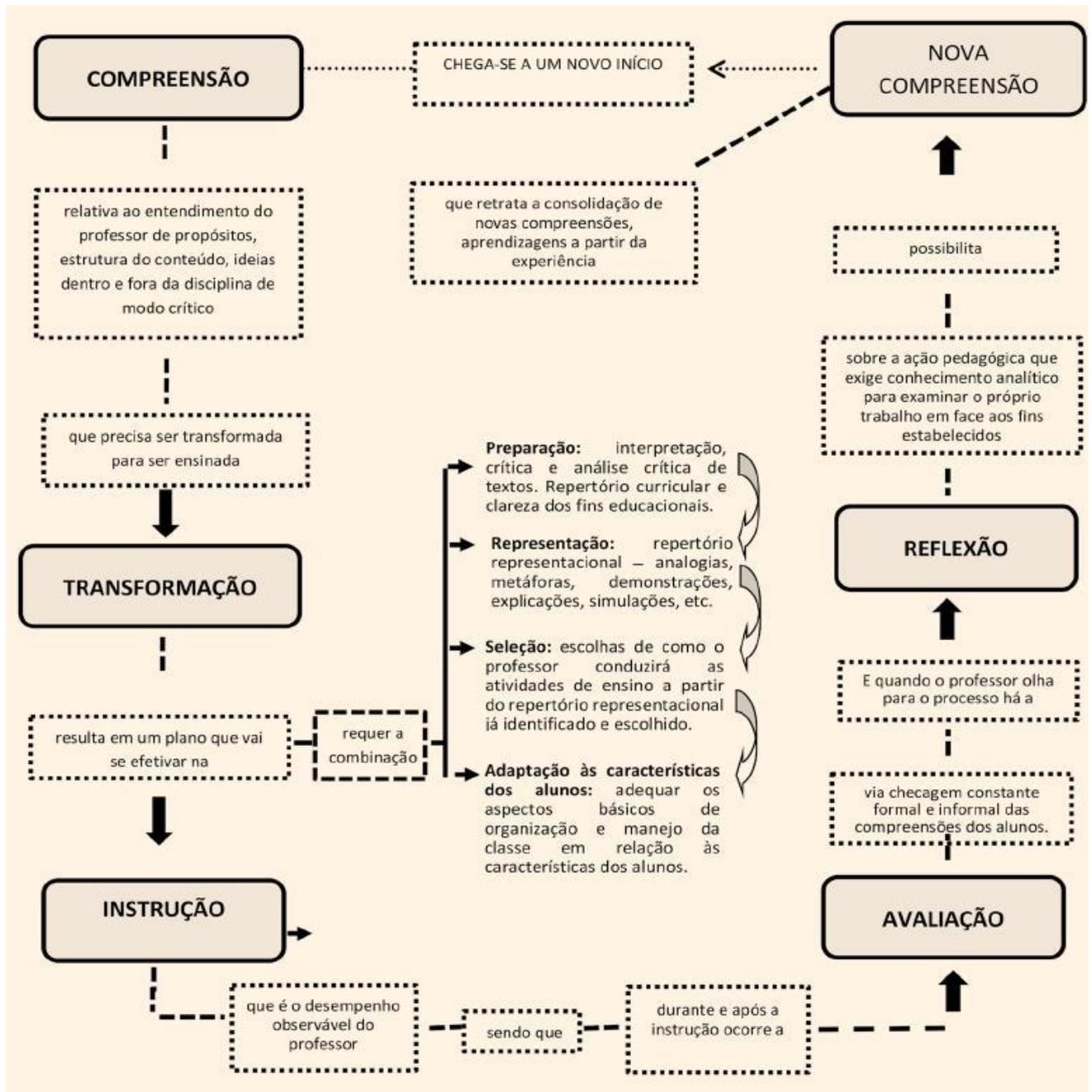
No que tange à segunda fonte, ao aludir a “estruturas e materiais educacionais”, o autor se refere à escola organizada, com materiais e estruturas para o aprendizado, tais como currículos, sequências didáticas, avaliações, instituições hierárquicas, organização de docentes, entre outros. Pontua, ainda, que o educador precisa conhecer a fundo as ferramentas, as estruturas e os materiais relacionados ao seu trabalho.

Acerca da terceira fonte, merecem destaque a “formação acadêmica formal em educação” e “o importante e crescente corpo de literatura acadêmica devotada à compreensão dos processos de escolarização, ensino e aprendizado”. Além disso, o teórico menciona os princípios do ensino eficaz como forma de transformar as salas de aula em espaços onde os discentes possam realizar funções instrucionais, gerenciando seu processo de aprendizagem de forma coerente.

Por fim, no que tange à quarta fonte, o autor menciona a sabedoria da prática, relata a necessidade de se registrar a própria prática, como forma de memória para, posteriormente, favorecer a análise, a interpretação e a codificação dos princípios da ação. A importância do registro da prática pedagógica como forma de favorecer a análise, a interpretação e a codificação dos princípios que regem a ação.

Ao discutir como se dão a ação e o raciocínio pedagógicos no professor, o teórico afirma que esse processo “envolve um ciclo de atividades: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. São etapas de um processo que organizam a ação e o raciocínio envolvendo a ação pedagógica” (SHULMAN, 2014, p.216).

Figura 1 - Fases do Modelo de Ação e Raciocínio Pedagógico



Fonte: Albieri *et al.*, 2019.

Com relação ao “conhecimento”, Shulman (2014) reforça a necessidade de o docente compreender o conteúdo a ser lecionado, bem como das diversas formas de fazê-lo. Além disso, segundo o teórico, os objetivos do ensino visam à consecução de propósitos relacionados à Educação, para que o aluno seja letrado com liberdade e desenvolva habilidades e aprendizagens necessárias à sociedade. O autor finaliza sua argumentação ressaltando a importância de se unir o conteúdo à pedagogia, na

busca de transformar o conhecimento específico em formas pedagógicas, variáveis de acordo com as habilidades discentes. Por essa razão, é preciso compreender o conteúdo de diversas formas, destacando-se os propósitos do ensino e buscando letrar o aluno, a fim de adquirir o necessário para viver em sociedade.

Quanto à “transformação”, o autor reitera que ela envolve a preparação dos materiais (texto) e sua interpretação, a representação das ideias por meio de analogias, a seleção de modelos de ensino e a sua adaptação para a linguagem da sala de aula. Logo, o professor precisa compreender os textos, interpretá-los, buscar a representação das ideias e selecionar as formas de ensinar, adaptando tais modelos à sala de aula.

Sobre a “instrução”, o teórico pondera tratar-se dos aspectos que envolvem o gerenciamento da sala de aula e todas as ações concernentes ao ato de ensinar. Já na “avaliação”, procura-se compreender o que os alunos entenderam e aprenderam. Isso demanda o domínio das disciplinas a serem ensinadas e dos processos que envolvem o ato de ensinar. Além disso, o processo serve de meio para avaliar o docente, o seu conhecimento e os materiais utilizados. Trata-se, portanto, de uma oportunidade de refletir sobre a própria prática. Na avaliação, o educador precisa acompanhar as aprendizagens de seus alunos, pois ela serve com uma espécie de termômetro, que mede a eficácia docente e sua forma de ensinar.

No que concerne à “reflexão”, o autor preconiza o ato de refletir sobre o ensino e as aprendizagens construídas. Dito de outro modo, o professor aprende com a sua própria experiência e é auxiliado de diversas formas, buscando alinhar o ensino aos objetivos almejados. É preciso, portanto, refletir sobre os processos de ensino construídos, unindo-os aos objetivos traçados.

Por fim, no que se refere às “novas compreensões”, Shulman (2014) menciona que, após o ato de reflexão, emergem novas ações e outras compreensões relacionadas aos objetivos, aos estudantes e aos processos envolvidos no ato didático.

Em síntese, a reflexão sobre as próprias ações possibilita novas aprendizagens e compreensões em relação aos objetivos pedagógicos. O ato de ensinar envolve apropriar-se das ações que envolvem a base para os conhecimentos, bem como as relacionadas ao raciocínio pedagógico, por exemplo, entender, transformar, instruir, avaliar e refletir sobre os processos que vão ao encontro do ensino-aprendizagem.

3.7.2 Desenvolvimento profissional docente e processos de indução

Como já dito, o ato de ensinar tem sofrido mudanças importantes e marcantes, relacionadas ao modo como ele se dá, assim como à forma como ele se organiza, o que traz impactos para o trabalho docente. Nesse sentido, Garcia (2009) enfatiza as mudanças da sociedade e seus impactos na educação e no trabalho docente. Diante disso, a atuação docente precisa ir ao encontro das mudanças sofridas pela sociedade, além de suprir as necessidades mais urgentes e emergentes na educação das crianças.

O autor frisa que o professor precisa se convencer da importância do aprofundamento de suas competências profissionais e pessoais. Além disso, de acordo com o teórico, a docência neste século requer a assunção de que as matérias-primas de seu trabalho — isto é, o conhecimento e os alunos — se transformam muito rapidamente e, para continuar respondendo adequadamente ao aprendizado dos educandos, é necessário esforçar-se em dobro. Partindo dessa premissa, o educador pode assumir sua formação e buscar, continuamente, modos de estar preparado — mediante formação inicial e continuada — para exercer suas funções, em parceria com o coletivo de professores e a equipe gestora.

Dessa forma, Garcia (2009) menciona o desenvolvimento profissional do professor como processo individual ou coletivo, contextualizado na escola, com vistas a qualificar suas habilidades por meio de diversas experiências. Para o teórico, esse desenvolvimento vem se modificando ultimamente, instigado pela compreensão dos processos de ensinar. Assim, é importante que o professor construa sua identidade profissional na relação com colegas mais experientes, nas reuniões e formações, nas discussões coletivas e nas duplas de trabalho, bem como na sua formação continuada e, principalmente, na sua formação inicial.

Ainda segundo o autor, ao assumir o desenvolvimento profissional como processo construído à medida que se adquirem experiências, salienta-se a relevância da identidade não só em prol desse desenvolvimento, mas também dos processos de melhoria na atuação docente. Isso posto, podemos nos questionar o que vem a ser desenvolvimento profissional docente.

Em linhas gerais, o termo pode ser entendido como como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e de procura de soluções (Garcia, 2009, p. 9). Sendo assim, faz-se necessário que o docente busque e assuma

uma postura proativa em relação à sua formação inicial e continuada no decorrer de sua profissão. Para tanto, deve buscar parcerias com colegas mais experientes, formações, reuniões pedagógicas etc.

Ainda nesse sentido, Garcia (2009) ressalta a necessidade de se considerar a significação do ser profissional, sua autonomia para o trabalho. Na visão do autor, é preciso considerar que, para ser bom professor, é preciso um processo longo, que vai além da consideração dos conhecimentos dos professores ao chegarem às instituições de ensino inicial.

Logo, a formação inicial não basta para preparar o professor iniciante, principalmente o docente ingressante na creche, considerando as especificidades dessa faixa etária. Nos cursos de formação, abre-se pouco espaço para a formação desse profissional, o que não lhe garante estar suficientemente preparado para ingressar nas instituições de Educação Infantil.

Garcia (2009) ressalta as insatisfações de instâncias políticas e da classe docente em relação à capacidade de as instituições formativas responderem às necessidades da profissão. Para o teórico, as críticas consideram, entre outros aspectos: a organização burocrática; a ruptura entre teoria e prática; a fragmentação do conhecimento ensinado, o pouco vínculo com as escolas, a proposta de redução de tempo de formação inicial; e o incremento do foco dado ao tempo de inserção docente.

Notam-se, também, uma ausência de programas de indução para o docente iniciante na creche, favorecendo que ele seja apoiado em suas dificuldades, bem como a necessidade de formação e preparo para o exercício de sua função. Nesse sentido, André (2012) enfatiza a necessidade de programas de iniciação à docência, com a inclusão de estratégias para apoiar, acompanhar e capacitar os docentes. Trata-se de ações que podem diminuir o peso dos trabalhos, auxiliando os principiantes a enxergar a importância de aderir continuamente ao processo de desenvolvimento da profissão.

Vale mencionar que esses programas devem ser garantidos por meio de uma política de formação de professores iniciantes. Sobre isso, André (2012) ressalta que esse apoio deve ser de responsabilidade dos gestores educacionais, por meio da criação de situações que favoreçam o desenvolvimento de projetos que visem à transição de aluno a professor. Em suma, é essencial que o educador continue sua formação e preparação posteriormente, no local de trabalho. Para tanto, elas devem

ser garantidas pelas escolas e equipes gestoras, responsáveis pelo acolhimento e pelo incentivo às parcerias de trabalho.

André (2018) ainda sinaliza a relevância de se reconhecer que o aprendizado sobre a docência não se esgota com a conclusão da licenciatura, mas deve continuar por todo o percurso profissional. Portanto, o educador não deve sucumbir ante as barreiras; pelo contrário, deve buscar recursos e apoio, prosseguindo no desenvolvimento da profissão. É evidente, pois, o valor da continuidade da formação do professor ingressante, a ser garantida por meio de um programa de formação previsto pelas políticas públicas para esse fim. A autora em questão frisa que tal iniciativa não deve ser apenas do docente, mas deve encontrar respaldo nas escolas e nas políticas voltadas à educação. Pontua, ainda, que esse profissional deve ser apoiado e orientado no espaço escolar, reconhecendo a complexidade da docência, que requer aprendizagem constante, e a necessidade de estudos, apoio de professores mais experientes.

Tais medidas e iniciativas devem ser garantidas por escolas e gestores, sendo favorecidas por políticas públicas pensando na inserção do docente iniciante de creche. André (2018) afirma que os gestores de políticas públicas precisam pensar em programas para os docentes iniciantes ou oportunizar que as instituições escolares busquem ações com vistas a facilitar a mudança de aluno a professor ou a iniciação na profissão. A seu ver, as políticas ou as ações institucionais devem ser pensadas a fim de inserir o docente no contexto educacional. Ademais, devem se diferenciar da formação continuada e da inicial pelas suas especificidades, como transição, integração, inserção e aprendizado de normas e códigos profissionais. Outro aspecto digno de nota é que se devem criar ambientes profissionalmente socializadores profissionalmente (André, 2018).

Isso posto, é visível a importância da criação de tais programas de suporte e apoio à iniciação do professor iniciante de creche.

Uma vez compreendido o valor desses programas, é lícito questionar como deve ser a integração entre os programas de formação docente e os professores iniciantes ou estudantes. Para Garcia e Vaillant (2012, p. 54), é importante levar em conta as teorias cognitivas e utilizar estratégias metodológicas que permitam conectar os marcos conceituais às pré-concepções dos estudantes de formação docente. Dessa forma, a integração não pode ser descontextualizada, desconectada da realidade, da prática ou da teoria; logo, deve haver uma junção destas duas últimas

realidades. Isso porque as experiências e os conhecimentos prévios trazidos ao longo da vida como estudantes tendem a marcar a sua atuação como futuros docentes ingressantes na área. Nesse sentido, Garcia e Vaillant (2012) mencionam que os futuros professores trazem consigo crenças e visões concernentes às suas vivências, que influenciam o exercício de suas funções em sala de aula. Tais experiências e aprendizagens se dão por “por observação”, conforme pontuam os autores acima mencionados.

Assim, é preciso lançar mão de possibilidades e estratégias que favoreçam a análise desses conhecimentos prévios, visando a melhorar o desempenho docente. Sobre isso, Garcia e Vaillant (2012) sugerem não só a análise das histórias de vida, mas também as práticas reflexivas como formas de ponderar sobre tais conhecimentos prévios, relativos à forma de ensinar.

Para os teóricos em questão, as histórias são o meio superior de reflexão da prática: por intermédio delas, o ator maneja para formular sua prática, transformá-la em objeto de reflexão, diferenciando-se dela como sujeito. Dessa forma, por meio das histórias de vida, o docente ou o futuro docente pode compartilhar suas trajetórias de vida profissional no decorrer da sua formação.

Shon (1998 *apud* Garcia; Vaillant, 2012) define outra estratégia a ser utilizada nesse processo. Trata-se das “práticas reflexivas” que favorecem a melhoria de sua capacidade laboral por meio da reflexão. Para tanto, o profissional precisa conhecer a relação entre pensar e agir, refletir enquanto age e refletir sobre o agir. Em suma, é de grande valia uma ação orientada pelos processos de reflexão sobre a própria prática e na prática, objetivando uma educação alinhada com os propósitos educacionais e buscando responder aos desafios pelos quais passam os professores ingressantes.

Diante da importância da formação e preparação docente para o exercício de sua profissão numa sociedade em constante e profunda mudança, podemos questionar se o professor que finaliza sua formação inicial se encontra preparado para atuar como docente, principalmente o docente iniciante de creche, considerando as especificidades do trabalho com as crianças pequenas e bem pequenas. Além disso, é igualmente possível indagar se a formação inicial prepara o educador para atuar com essa realidade específica, que necessita de um olhar mais assertivo, preparado e embasado, a fim de lidar com as especificidades das crianças e de suas etapas de

desenvolvimento, bem como para considerar os conhecimentos prévios desse público-alvo e suas nuances.

4 O PROCESSO DE INDUÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE DE CRECHE: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E SUPERAÇÃO

A presente seção tem como objetivo apresentar e analisar os dados que foram coletados na pesquisa. Inicialmente, trataremos sobre a organização e a elaboração das categorias de análise das entrevistas sendo distribuídas em quatro categorias. Na sequência, faremos um fechamento dos assuntos observados juntamente com o resultado das observações.

4.1 Organização e a elaboração das categorias

A organização dos dados levou em consideração os objetivos específicos da pesquisa: - identificar os desafios e obstáculos enfrentados pelos professores iniciantes de creche no processo de indução no contexto escolar; - identificar e analisar as estratégias de enfrentamento dos professores nos primeiros anos da docência no contexto da creche; - analisar as expectativas dos professores iniciantes no contexto de creche em relação ao processo de indução; - elaborar um plano de ação com estratégias formativas para a indução do professor iniciante de creche.

Após leitura recorrente, estabelecemos quatro categorias:

Quadro 3 - Categorias de Dados

CATEGORIAS
4.1 : Perfil dos Participantes: escolha da profissão e trajetória profissional
4.2: Dificuldades, obstáculos e desafios no exercício da profissão
4.3: Estratégias de enfrentamento: Aprendizagem da docência
4.4: Apontamentos para o processo de indução: As expectativas dos professores

Fonte: Elaboração própria

4.2 Perfil dos Participantes: escolha da profissão e trajetória profissional

Nessa categoria, procuramos caracterizar quem são os participantes da pesquisa, mantendo a sua identidade preservada, apresentando aos motivos que os levaram à escolha da profissão e os caminhos trilhados em sua trajetória profissional. Assim, os professores foram nomeados ficticiamente: Professora Mariana, Professor João, Professora Joana e Professora Luiza.

a) Professora Mariana

A professora Mariana cursou Pedagogia na modalidade Ead. Atualmente, atua na educação infantil, no segmento de creche com crianças de 0 a 3 anos de idade. Está há 11 meses como docente, lecionando na rede pública. Anteriormente, trabalhou como auxiliar de Educação Infantil. Entrou para a rede pública em 2010, como auxiliar de sala, permanecendo por 3 anos. Em 2013, iniciou a formação em Pedagogia e ao finalizar o curso em 2017, prestou concurso para o cargo de professora e, em março de 2022 quando foi convocada para o exercício da docência. A escolha profissional teve relação com o fato de ter atuado como auxiliar de Educação Infantil.

b) Professora Joana

A professora Joana cursou Pedagogia na modalidade presencial. Formou-se também na área de Comunicação Social com enfoque em Publicidade e Propaganda. Atua no momento com Educação Infantil, com crianças de 0 a 3 anos em Creche. Está há um 1 ano e 1 mês como docente, lecionando na rede pública. Caracteriza o seu início de docência como desafiador e surpreendente.

Iniciou sua carreira prestando o concurso como auxiliar para a rede pública por tratar-se de uma oportunidade de trabalhar perto de casa, em sua cidade. Trabalhou por 11 anos como auxiliar de educação infantil. Cursou Pedagogia, se especializou e prestou concurso para professora de Educação Infantil, exercendo a função desde o ano passado. Está cursando uma segunda especialização e pretende não parar em sua formação profissional.

Observa-se que o motivo inicial que levou a professora Joana a escolher a profissão foi a oportunidade de trabalhar perto de sua casa e no decorrer do trabalho, observando as professoras no exercício da docência e na rotina da creche foi despertando o interesse pela área educacional. Hoje não se vê em outra profissão.

c) Professora Luiza

A professora Luiza cursou Pedagogia na modalidade presencial. Atua no momento com Educação Infantil, com crianças de 0 a 3 anos na Creche. Trabalha há 1 ano e 5 meses como docente na rede pública.

Escolheu inicialmente a profissão após a gestação de sua filha e nos momentos de auxílio à mesma em suas atividades escolares e pela oportunidade de trabalhar apenas meio período e ficar mais tempo com sua filha.

Formou-se em 2017, não atuou na área em 2018, realizando apenas estágios na área, objetivando ser aprovada em concurso público. No ano de 2019 passou como professora em uma cidade do ABC em seleção para trabalhar como contratada com uma turma de 1 ano do Ensino Fundamental, apreciando bastante essa experiência. Permaneceu com a turma por 3 meses, sendo convocada para trabalhar como auxiliar de sala em outra rede do ABC como concursada, permanecendo até o ano de 2021. Em setembro do ano de 2021 é convocada para trabalhar como professora de Educação Infantil em outra cidade do ABC, atuando sempre com creche.

d) Professor João

Formado em Letras e durante o curso teve a oportunidade de lecionar Língua portuguesa para uma turma de 6º. Ano. Posteriormente, mudou-se para São Paulo, teve a oportunidade de cursar Pedagogia juntamente com sua esposa. Nunca se imaginou como professor concursado, porém prestou concurso enquanto cursava Pedagogia, vindo a assumir o cargo, quatro anos após concluir o curso de licenciatura.

Sua experiência na área educacional é oriunda da época de faculdade nos anos de 1998, 1999. Atuou também no ano de 2022 como professor de Letras com turmas de 6 e 7 anos em escola privada, gostou da experiência, porém por ter sido convocado para trabalhar em uma rede pública o fez deixar a Língua Portuguesa para trás. Iniciou mais recentemente como pedagogo em uma rede Pública, atuando como professor de creche.

No decorrer de sua trajetória profissional “fugiu” da profissão docente por ouvir muitos professores reclamarem da área. João também mencionou que, ao assumir a docência na Educação Infantil, teve a oportunidade de aprender novas experiências, sentindo-se feliz pela escolha e acreditava que está no caminho certo. Ele afirmou

E eu estou muito feliz pela minha escolha, eu acho que estou no caminho certo, e ainda tem muito para eu aprender, para me tornar um melhor professor (Professor João).

O Professor João iniciou na carreira docente optando por lecionar Língua Portuguesa. Porém, ao ter oportunidade de cursar Pedagogia redescobriu-se em sua

trajetória profissional como pedagogo de crianças pequenas, especificamente, em creche.

Resumidamente, tanto a professora Mariana quanto a Professora Joana, a escolha da profissão teve relação com a experiência que ambas tinham como auxiliares de sala e da observação do trabalho realizado pelas professoras que elas acompanhavam. Já para a professora Luiza a escolha pela profissão teve dois motivos: ajudar a filha nas atividades escolares e pela possibilidade de trabalhar apenas um período.

4.3 Dificuldades, obstáculos e desafios no exercício da profissão

Para maioria dos professores entrevistados as dificuldades estavam atreladas à documentação pedagógica (semanários, relatórios de avaliação dos alunos, semanários), organização e gestão das atividades a serem desenvolvidas com as crianças.

Para a professora Mariana a maior dificuldade foi com relação à documentação pedagógica (planejamentos, semanários, relatórios das crianças) em especial, na elaboração. Também para o professor João suas maiores dificuldades estavam relacionadas à elaboração do planejamento e seu maior receio foi não saber elaborar um planejamento que fosse ao encontro da opinião da gestão. Reconheceu que não aprendeu a elaborar um bom planejamento na faculdade, ciente de sua importância para o exercício da profissão. Buscou sempre o apoio da gestão escolar para a elaboração de seus planejamentos, encontrando-o sempre. A professora Luiza menciona que sua maior dificuldade foi encontrar um tempo hábil para a realização dos seus planejamentos, de conhecer a escola, os materiais, espaços e possibilidades e os alunos para a realização de um bom planejamento, tendo que acontecer no dia a dia.

A maior dificuldade foi a questão dos documentos que são necessários na creche: planejamento, semanário, relatório de grupo, relatório individual. Como eu nunca havia feito eu tive uma dificuldade a princípio para conseguir elaborar esses documentos que são necessários na creche (Professora Mariana).

E sempre tive medo, receio de fazer um planejamento que não atendesse as expectativas da gestão por exemplo. Acho que era o meu receio, que eu sei que a didática falhou na faculdade e estava sempre batendo na minha frente, assim, fazendo o planejamento. A gente sabe que é essencial na nossa profissão, mas nunca deixei de fazer entendeu. E nunca tive medo de falar que eu estou com dificuldade de fazer planejamento e tive o apoio da gestão também. Acho que é o essencial na nossa profissão, uma gestão que dê apoio ao professor (Professor João).

Pra mim eu achei um pouco difícil assim, quando você chega, você está naquela sala, e aí o primeiro momento de quando começa as aulas, você quer conseguir conhecer os seus alunos, conhecer as crianças, as particularidades, então eu acho que o foco teria que tá nisso. Porém o que acontece, você já tem aquela demanda de fazer o seu planejamento, e muitas vezes você não conhece a escola, não conhece as possibilidades, você não conhece os materiais, e não tem aquele tempo anterior hábil, as vezes até tem um tempo, mas te dão uma hora, duas horas, pouco tempo, é não tem aquele tempo hábil mesmo pra você conhecer, na medida de quando vai acontecendo no dia a dia você vai conhecendo as possibilidades daquela escola. Então pra mim as minhas dificuldades maiores foram essas (Professora Luiza).

Para a Professora Joana, a maior dificuldade foi com a gestão da sala de sala, devido às inseguranças, para sair do papel de auxiliar de sala para professora. Sentiu dificuldade também para dar as coordenadas em sala e se apropriar de suas atribuições como pedagoga.

É desafiador você reger uma sala então a insegurança é gritante no início, mas aos poucos você vai se apropriando da suas, das suas atribuições e vai se tornando algo mais pertinente ali a sua rotina. Mas é bem desafiador no início, você se vê a frente de uma sala dando as coordenadas. Eu demorei um pouco para sair, pra transacionar de auxiliar pra professora. Então eu tive dificuldade na verdade, nessa transição, de auxiliar para professora, mas fora isso (Professora Joana).

Como apontado anteriormente, com exceção da professora Joana, as maiores dificuldades dos docentes entrevistados foram com relação ao planejamento e a parte burocrática da profissão, alguns encontrando apoio da gestão como o professor João e outros sem encontrar respaldo como a professora Luiza.

Os professores entrevistados pontuam a dificuldade em relação ao planejamento, relatórios, semanários, tempo para a realização dos planejamentos, regência de sala de aula. Sabe-se que para lecionar não basta apenas saber o que se deve fazer, mas o como fazer e todos os processos que o ato de ensinar envolve. Nesse sentido Garcia (2010 p.13) vem pontuar que

De acordo com o que poderíamos denominar “a sabedoria popular”, para ensinar basta “saber” a matéria que se ensina. O conhecimento do conteúdo parece ser um sinal de identidade e de reconhecimento social. Mas, para ensinar, bem sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e de como se ensina.

Dessa forma, ensinar de forma qualitativa vai além da mera preocupação com o ato de planejar, embora tal se demonstre relevante e necessário para o processo

pedagógico. Envolve conhecer o conteúdo, conhecer e se apropriar dos contextos de ensino como a escola e demais espaços pedagógicos, a comunidade escolar, bem como as famílias e as crianças. Conhecer e se apropriar dos aspectos relevantes para o bom desempenho da profissão docente e como desempenhá-lo no dia a dia. Dificuldades essas encontradas pela professora Luiza de encontrar tempo e possibilidades de melhor conhecer o seu contexto de ensino, materiais necessários para a realização das vivências e experiências pedagógicas, espaços importantes para acontecerem tais vivências e as oportunidades e possibilidades de conhecer os próprios alunos, público-alvo de seu trabalho.

Sabe-se que o trabalho com as crianças da creche envolve uma atitude de escuta, atenção, observação, minuciosidades que nem sempre o professor iniciante compreende embora os professores entrevistados tenham experiências como auxiliares de sala em sua grande maioria. Envolve o olhar atento do coletivo e do individual, investigativo, observador de todas as crianças e de cada uma, a capacidade de redirecionar a rota conforme as propostas e novas proposições frente ao grupo e como ele se porta diante dos contextos, situações de aprendizagens e materiais propostos.

Capacidade essa que vai além do ato de planejar, envolve saber registrar de diversas e complexas formas o desempenho das crianças, sua trajetória de aprendizagem, seus caminhos e percursos em busca das descobertas e redescobertas. Abarca também saber replanejar conforme as observações e coletas feitas frente ao grupo observado, traçar novas rotas dando igual prioridade às formas de registros.

Nesse sentido cabe ao professor saber mediar as interações, as experiências, vivências das crianças coletivamente e individualmente sabendo propor, criar, investigar, observar, registrar de forma intencional e planejada para a aprendizagem.

Dessa forma para Bonfim e Ostetto (2021) as interações são importantes para a compreensão e mediação dos processos. É necessário experiência para se tomar decisões acertadas em relação aos professores iniciantes na profissão, com atenção ao que as crianças apontam e suas necessidades.

Compreender os caminhos e trajetórias apontados pelas crianças, suas formas de descobrir e redescobrir frente a um objeto, situações, interações, experiências, vivências diversas dando novas e complexas significações às mesmas e suas

necessidades deve ser o alvo principal a ser atingido pelo docente, principalmente o docente de crianças pequenas.

E saber da importância desses aspectos tornam-se um grande desafio para o professor iniciante, principalmente, o professor da creche.

Nesse sentido, Mantovani e Perani (1999 apud Coutinho; Rodrigues, 2021, p.50) destacam que

o profissional deve aprender a observá-las; deve ter conhecimento de base para o trabalho pedagógico em creche; desempenhar um papel flexível, prevendo a interação com várias pessoas e contextos; e ter uma pluralidade de competências, situadas no âmbito da integralidade da criança. Tais características são basilares para refletirmos sobre os processos de formação de professoras/es, tendo em vista que implicam uma lógica formativa que focaliza e reconhece que o trabalho na creche tem características específicas, decorrentes, dentre outras razões, do público que frequenta a Educação Infantil, crianças de 0 a 6 anos.

Dessa forma fica evidente a importância de múltiplas capacidades e habilidades necessárias ao docente de creche, especificamente, com crianças de 0 a 3 anos, indo novamente além da preocupação com o planejamento e aspectos burocráticos da profissão da professora.

Em relação aos desafios, a professora Mariana pontua que a documentação, além do trabalho com as crianças e a própria rotina de creche foram desafiantes. Já para o Professor João, o principal desafio foi inserir as crianças na rotina. Para a professora Joana foi a transição do papel de auxiliar de sala para professora, assumindo suas incumbências e especificidades. Já a professora Luiza menciona que os principais desafios são relacionados às parcerias de sala, de contar com uma parceria que tenha ou não experiência e buscar juntos essa construção aliados ao tempo para a realização e observação. Outro desafio que a professora pontua é a parte burocrática do trabalho que acaba tomando tempo do pedagógico, impossibilitando até mesmo a reflexão sobre a prática. As falas a seguir reforçam as afirmações anteriores:

O maior desafio foi essa questão também de documentação. Assim na verdade cada dia a gente enfrenta um novo desafio as vezes é um conflito entre as crianças, as vezes é um dia que a gente não está muito bem, mas que a gente tem que está lá para eles, nosso trabalho é estar lá para eles. E a rotina também é muito desafiante porque a gente acaba passando o ano todo dentro praticamente da mesma rotina. Então a gente trabalha muito essa questão da rotina. Então é um desafio muito grande se manter na rotina e conseguir viver essa rotina todos os dias (Professora Mariana).

Eu lembro que os primeiros meses que eu iniciei na creche foi aquelas crianças do final correndo, alguns chorando, e eu somente com a minha auxiliar. Eu via assim meu Deus será que eu vou dar conta até o final do ano? Isso era agosto porque a creche foi iniciada em agosto começou em agosto. Eu falei Meu Deus será que até dezembro as crianças vão estar desse jeito? Não respondendo aos comandos, aos nossos comandos. Sabe aquele foi o primeiro desafio que eu vi na parte de creche. Mas depois foi tranquilo graças a Deus. Foi dois meses no máximo pra eles entrarem na rotina. Eu acho que esse foi o desafio principal que eu vi. Colocar as crianças na rotina RSS (Professor João).

Ah isso é mais do primeiro ano, como eu disse que o maior desafio foi essa transição, é você dar conta de tudo o que você tem planejado. Muita coisa, multifunções. É uma carga horária, pessoal fala que trabalha menos horas, professor trabalha menos horas, mas é uma carga horária extremamente puxada, ali, da hora que você chega até a hora que você vai embora. Então é muitos atributos, muitas coisas para cuidar, muitas coisinhas a se cuidar, o olhar atento, que é um olhar que um auxiliar não tinha tão aguçado, a observação de cada criança, a gente observava, mas não com tanta propriedade para relatar, pra registrar, pra encaminhar. Então o maior desafio foi dar conta de tudo isso. Ainda está sendo, porque eu ainda estou no início, esse é o meu segundo ano como professora e ainda é um desafio (Professora Joana).

Pra mim acho que seria mesmo, quase que a mesma coisa. Assim na hora que você chega, tem a experiência, pode acontecer que você pega uma equipe que já tem uma certa experiência e te dá dicas. Como pode acontecer de você pegar uma equipe que não tem experiência, e vocês vão aprender juntos, vão bater cabeça ali e vão correr atrás é, o tempo hábil pra você tá observando e fazendo. E também eu acho, sabe o que eu acho também é muita burocracia, pra mim eu acho que é muita burocracia, aquele tempo de qualidade que você consegue ter com os seus alunos, às vezes a burocracia te engole, porque é tanta documentação, tanta coisa pra você preencher, que as vezes você não tem tempo de até refletir mesmo sobre a sua prática (Professora Luiza).

Pode-se afirmar que os maiores desafios do grupo entrevistado são com relação à documentação, o trabalho junto às crianças e o papel do professor de creche bem como suas funções e atribuições, parcerias de sala e a própria rotina da creche tanto para docentes como para as crianças.

Nesse sentido como frisado mais acima os desafios de uma sala de aula de creche, no trabalho com crianças de 0 a 3 anos sobressaem ao planejamento, vão além da capacidade de reger ou não uma sala de aula e ultrapassam os desafios relacionados às parcerias. Não que tais aspectos não sejam igualmente relevantes, mas vão além de todos esses fatores e envolvem situações relacionadas à capacidade de observar, flexibilizar, atentar, criar. Habilidades necessárias e muitas, vezes, ausentes para os professores iniciantes, pois tais capacidades e habilidades envolvem o olhar da experiência, assertivo, confiante que um professor mais experiente traz consigo e muitas vezes ausente para o docente iniciante.

Trabalhar com as crianças de creche requer organizar a rotina, tão importante e necessária dentro da educação infantil. Para Bonfim e Ostetto (2021 p. 39), outra função da docência na creche diz respeito à organização dos tempos, espaços e atividades na rotina, uma vez que permeia o fazer docente, geralmente envolto em equívocos ainda não superados na Educação Infantil.

Outro aspecto importante é dar o devido valor ao papel das relações e interações dentro do contexto da creche, priorizando as experiências, vivências acima das chamadas “atividades”, principalmente, as atividades desenvolvidas em papéis, folhas entre outros. Volto novamente a frisar que são igualmente importantes, mas não devem constituir o principal foco do professor de crianças pequenas. Deve-se primar pelas experiências, observações, interações, investigações, criações regadas de ludicidade, descobertas e criatividade.

Ainda em relação à importância das interações, Coutinho e Rodrigues (2021 p.58-59) afirmam que:

é preciso que se compreenda que as relações são a base do trabalho pedagógico na creche e é fundamental romper com a primazia da atividade. Esses são dois processos que acompanham estudantes e professoras/es em seus primeiros anos de docência e que constituem parte dos conteúdos de formação e reflexão coletiva nos processos de formação continuada e no acompanhamento das professoras.

Sendo assim deve-se priorizar experiências e vivências lúdicas que vão além de uma simples atividade no papel, não que tais experiências não sejam importantes, mas, não devem constituir a base do seu fazer pedagógico.

Outro fator igualmente importante e já anteriormente frisado é a questão do olhar atentamente as crianças, por meio da escuta, da atenção, buscando significar o que elas produzem, fazem, dizem, pensam, sintam, as formas que interagem sozinhas ou em pequenos grupos. Sair do foco do olhar do professor para buscar compreender a partir do olhar da criança, propondo as situações e contextos de aprendizagem que visem dar essa autonomia e liberdade para as crianças e que favoreçam ao educador tal postura observadora e coletora das crianças e suas nuances.

Dessa forma, Coutinho e Rodrigues (2021, p.62) vem mencionar que

O olhar atento para as crianças, ou seja, o exercício da pedagogia da escuta como uma teoria corporificada na profissão docente, por meio da qual se realiza a tarefa de tornar visíveis as aprendizagens que ocorrem ao longo do cotidiano, ajuda as/os professoras/es a compreenderem que o conhecimento é fruto de um processo de produção de sentidos que não se restringe às propostas ofertadas pela professora. Ampliar a compreensão sobre o saber

e o conhecimento significa reconhecer que os conteúdos da Educação Infantil são vivenciais e que a aprendizagem não reside estritamente na atividade.

Percebe-se que a ausência da preocupação dos docentes entrevistados em relação ao olhar atentamente a criança e o grupo todo, conhecer as características e especificidades do trabalho da creche, a devida importância para as experiências e vivências lúdicas inerentes às crianças de 0 a 3 anos, a importância das relações, interações, e até a própria rotina de cuidados com as crianças, alguns ainda permanecendo presos aos aspectos burocráticos da profissão não avançando para os fatores acima elencados.

Pode-se afirmar que trabalhar com as crianças pequenas requer empatia, reciprocidade, olhar a criança e para a criança e as situações a partir do olhar da própria criança para compreendê-la, sair do papel de adulto para entrar no mundo da criança. Para Carvalho (2021 p.78):

Dessa perspectiva, estar com as crianças demanda disponibilidade para ouvir, conversar, brincar, jogar, cantar e se divertir na prática diária de nosso ofício. Ou seja, é preciso disposição e desprendimento para entrar em linguagem e fabular com as crianças, destituindo-se de uma posição adulto cêntrica, a qual geralmente marca as práticas na Educação Infantil, sobretudo na pré-escola.

Sair dos aspectos meramente burocráticos, da preocupação com a regência de sala, a rotina meramente em si, assumir o papel de docente, as parcerias, envolve esse compromisso com os fatores que permeiam o ato pedagógico, o ser e estar de forma profunda com a criança, compromissar-se com ela e a partir do olhar dela para ela. Esse é um dos grandes desafios com certeza do profissional docente da educação Infantil, mais especificamente da creche. Buscar e deixar -se ser atingido pelas crianças (Carvalho, 2021).

Em relação aos obstáculos a Professora Mariana destaca a falta de recursos por estar em uma creche nova sem recursos financeiros para comprar materiais e brinquedos, necessitando reinventar a própria prática. Ela afirma:

Esse primeiro ano um dos maiores obstáculos foram a falta de recurso. Eu estava em uma creche nova que tinha sido inaugurada na pandemia e nós não tínhamos praticamente nada de recurso. O parque não tinha brinquedo, o tanque de areia não tinha areia. Nos que nos juntamos para comprar areia, tinham poucos brinquedos. Então todos os dias nós tínhamos que reinventar a nossa prática mesmo. Então foi bem difícil assim (Professora Mariana).

O Professor João mencionou como um dos principais obstáculos ao exercício da sua profissão foi com relação à rejeição de algumas famílias ao seu trabalho devido ao gênero, o fato de ser do sexo masculino trabalhando com as crianças da Educação infantil, na creche. O professor frisa a importância de manter o profissionalismo e a excelência de seu papel como docente, bem como a boa convivência com as famílias despertando o respeito e parceria com o seu trabalho. Ele diz:

O primeiro obstáculo foi por eu ser homem. Uma mãe de menina falou não quero que a minha filha seja trocada pelo professor. Isso foi impactante. Falei meu Deus será que eu vou, eu sei que eu vou é o primeiro passo, é o primeiro ano, mas eu sei que daqui pra frente eu vou encontrar muito isso. Mas eu entendi que eu estou ali para fazer o meu papel, passei naquele concurso público como qualquer outra pessoa, independentemente de ser homem ou mulher e estou ali para dar o meu melhor para as crianças e fazer o meu papel. E não deixar esse fato do pai e mãe, os responsáveis das crianças acharem que não quero que minha filha seja trocada, não quero que pegue no colo por exemplo. Acontece muito na creche que as crianças correm muito pra gente quer um colo, quer um abraço. Como não abraçar uma criança? Rejeitar esse abraço. Mas eu nunca deixei de fazer isso por conta do que o pai vai pensar ou deixa de pensar. Entendeu? (Professor João).

A Professora Joana menciona como um dos obstáculos a falta de formação, apoio e subsídios para a realização do trabalho. Ela afirma:

Os obstáculos é eu acho é que poderiam ter mais formações, , acho que dependendo de onde você trabalha pode ter mais apoio ou não, mais subsídio ou não. Mas, eu acho que o nosso papel é ajudar a superar e fazer do limão uma limonada (Professora Joana).

E, por fim, a professora Luiza frisa como um dos obstáculos as concepções antigas dos educadores de creche e as formas de se relacionar com as crianças conforme tais concepções dificultando o exercício do trabalho no dia a dia.

Eu acho assim que, eu acho que mais seria o pessoal mesmo que às vezes trabalha na creche. Porque assim eu sinto que algumas pessoas já têm certos conceitos dentro delas e não tem aquela abertura para mudar. Mudam-se as concepções, a gente , quem fez faculdade atual, quem entrou em 2017 então já trouxe concepções atuais, como a gente tá sempre ali fazendo formação continuada, tem muita coisa mudando, porque a gente não pode ficar presa a concepções antigas , e na creche tem muitos funcionários presos ali a concepções antigas, achando que a criança ta ali pra gente depositar conhecimento, que a gente é o dono da verdade, ou achando que a criança tem que ficar ali sentada, quieta , qualquer coisa que a criança faça é falta de limite. E as vezes essas pessoas vem e começa a criticar o seu trabalho, eu já cheguei a ver até maltratar criança, então assim, são outras concepções. Então é difícil a gente ter que lidar com adultos que você precisa dentro da sua sala pra poder te auxiliar com os pequenos, mas ao mesmo com concepções diferentes das suas (Professora Luiza).

Dessa forma pode-se afirmar que os principais obstáculos foram a ausência de recursos presentes nas creches novas apontado pela Professora Mariana, gênero do professor(a) que atua com as crianças na creche, pontuado pelo professor João. Destacou-se também a ausência de formações e subsídios para auxiliar no trabalho frisados pela professora Joana e as concepções antigas dos educadores de creche, as formas de relacionamento com as crianças impactando no trabalho diário com as crianças sinalizados pela professora Luiza.

A falta de recursos apontado pela professora Mariana constitui-se certamente em um grande obstáculo para o fazer pedagógico, mas possibilita também a criação e reinvenção das práticas pedagógicas. Permite buscar situações e contextos que partam do imaginativo, do interesse e curiosidade das crianças, de múltiplas experiências que favoreçam o criar, o inventar, significar de forma lúdica por elas.

Dessa maneira Carvalho (2021) vem frisar que é importante aproveitar as situações que acontecem em sala de aula, que partam dos interesses e curiosidades das crianças. Sendo assim o professor deve buscar fomentar o espírito investigativo, curioso, criativo das crianças priorizando por contextos de aprendizagem que visem tais objetivos.

É importante priorizar também um trabalho aliado ao diálogo com as crianças, buscando favorecer que elas busquem por meio da confiança, da empatia, da reciprocidade, da amizade estabelecer vínculos de qualidade entre adultos e crianças. Requer que o professor esteja atento à criança e suas necessidades expressas ou não, mas buscando por meio do diálogo estabelecer tais relações de confiança e proximidade, sensibilidade.

Nesse sentido, Carvalho (2021, p. 85-86) vem pontuar que

Sem dúvida alguma, estar disponível a escutar é um belíssimo aprendizado da docência, uma vez que envolve atenção, disponibilidade e, sobretudo, sensibilidade. Em rotinas muitas vezes atribuladas por demandas institucionais nas quais existe uma pressão relacionada ao trabalho docente a ser desenvolvido com as crianças, os(as) docentes normalmente não encontram tempo para desenvolver esses diálogos com as crianças. Ou, ainda, em contextos nos quais a expectativa do(a) professor(a) está focada somente nas produções das 86 crianças decorrentes dos projetos em andamento, o tempo para ouvir e dialogar com elas com frequência torna-se escasso ou até mesmo inexistente.

Sendo assim, fica evidente a importância e a possibilidade de um exercício pedagógico desprendido dos “chamados recursos materiais”, não que não sejam importantes, mas possíveis de serem substituídos em certas situações.

E o autor continua pontuando a importância de se estabelecer diálogos, vínculos profundos com as crianças e relações de confiança que muitas vezes o excesso de “recursos materiais prontos” impossibilita. Nesse sentido o autor vem frisar que

Em meio a tantas demandas do cotidiano, “entrar no jogo simbólico” com as crianças talvez continue sendo um desafio para os(as) docentes. Quem sabe resgatar a criança que fomos a partir de experiências vivenciais na formação inicial e continuada seja uma oportunidade de encontrarmos o simbólico que habita nossos modos de constituição como seres humanos (Carvalho, 2021, p.93).

Dessa forma, é necessário dar novos significados à forma que usamos o tempo na creche, dar mais espaço e tempo para as experiências vivenciadas dentro do contexto escolar. Carvalho (2021) vem afirmar a importância de ressignificar o uso do tempo em nossas instituições de educação infantil, não como cronometrado, mas um tempo estendido para a resolução e aproveitamento das situações que ocorrem na escola. O autor segue pontuando ainda a relevância do andarilhar pelos espaços da escola, criança espaços de jogo simbólico, ou seja, saindo do espaço meramente sala de aula, e circular pelos diversos espaços escolares visando criar, recriar situações de brincadeira. E muitas não precisam envolver muitos recursos materiais.

Para tal postura envolve desprender-se das antigas crenças e concepções pedagógicas elencadas pela professora Luiza, requer um olhar diferenciado, inovador, sensível e dialógico com as crianças e para as crianças.

Necessita ainda atitude de autoformação e preparação para o exercício da função docente, principalmente o professor iniciante que precisa dar continuidade à formação iniciada na faculdade ao longo de seu percurso profissional como iniciante e posteriormente como veterano. Para Papi (2021 p.162) é ainda o período em que o conhecimento profissional básico, advindo da formação inicial, é ampliado para constituir novas possibilidades para o exercício da profissão, contribuindo para o desenvolvimento profissional e a melhoria da escola.

O autor ainda segue afirmando que o desenvolver-se profissionalmente em relação aos professores iniciantes é visto como uma forma de melhorar o ensino

confrontando teoria e prática, por meio do ato de refletir e tomar decisões através da prática e o contexto profissional.

Para isso é necessário que o(a) jovem docente seja acolhido desde a faculdade e ao ingressar em seu campo de trabalho seja respaldado pela equipe gestora e colegas de trabalho mais experientes, passando por momentos de formação e preparação em ambiente de trabalho.

Conforme Novoa (2019) os novos docentes não encontram apoio em seu processo de inserção na profissão, necessitando da construção de políticas públicas de apoio a esses jovens profissionais. O autor destaca a importância do programa de residência docente como lugar de transição entre formação e profissão, não podendo contribuir para a diminuição da formação inicial e políticas que favoreçam para a precariedade das relações de trabalho, buscando cuidar da inserção profissional tais programas devem apontar para profissionalidade do professor em todas as suas dimensões e não somente a pedagógica.

É importante buscar o mútuo apoio dos profissionais da educação, que todos se envolvam no engajamento desse futuro profissional, apoiando-o e respaldando-o em suas necessidades, inclusive formativas e preparatórias para o exercício docente.

Para Novoa (2019), necessita-se de definição nas escolas de uma corresponsabilidade na inserção dos novos docentes, considerando que disso depende o futuro dos novos profissionais e da profissão em questão, renovando-se. O autor frisa que pouco se tem feito nesse sentido, pois requer mudar a organização escolar e da profissão dos professores, a capacidade de valorizar os docentes de destaque incumbindo-os de acolher os novos profissionais. Deixar o individualismo da profissão e buscar a coletividade, tornando-se uma urgência atualmente, buscando construir novas práticas apoiado junto aos colegas de profissão.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de se repensar as relações dentro do ambiente de trabalho, dentro da profissão docente, visando práticas pedagógicas mais assertivas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

4.4 Estratégias de enfrentamento: aprendizagem da docência

Em relação às estratégias que os entrevistados utilizam para a superação dos obstáculos enfrentados no dia -a- dia a Professora Mariana menciona a parceria que houve ao realizar o trabalho em uma creche nova, apoio entre os colegas de trabalho,

para a reinvenção do exercício profissional no ambiente escolar. Destacou também a abordagem com os elementos da natureza, com os materiais não estruturados, brincadeira de roda, capoeira entre outros.

Então dentro da creche mesmo toda a equipe sempre foi muito unida. Então um sempre dava suporte para o outro, um levava uma ideia, outro levava outra ideia. Então nós trabalhamos muito com projetos com elementos da natureza, brincava muito com materiais não estruturados. É e a equipe gestora também, todo mundo sempre foi muito parceiro nessa parte, porque não tinha pra ninguém, os materiais que costumam ter numa creche. Então todo mundo se uniu pra fazer junto, pra se reinventar mesmo. Todos aqueles brinquedos que costumam ter numa creche mais antiga a gente não tinha, então a gente teve que fazer outras brincadeiras, é fez na realidade brincadeira de roda, de capoeira, e a gente foi reinventando assim (Professora Mariana).

A Professora Mariana pontua também que pôde contar com o apoio da gestão escolar, auxiliando-a na parte burocrática, na elaboração de semanários e narrativas. Encontrou apoio dos colegas mais experientes em relação à documentação, materiais e no trabalho com as crianças. O Professor João frisou o apoio da gestão escolar e a importância de se buscar o apoio e o suporte da equipe gestora na escola para a superação dos desafios e obstáculos no exercício da profissão docente. O Professor João posiciona ainda que nas reuniões pedagógicas procura sempre se colocar conforme suas experiências diárias, destacando a presença da equipe gestora na resolução das situações-problemas do dia a dia em sala de aula.

A professora Joana menciona que recorreu à equipe gestora principalmente em seu primeiro ano de exercício docente e pode contar com o apoio e sugestões de títulos para autoformação. Destacou que aprendeu muito no exercício da profissão com a equipe gestora bem como com os colegas de trabalho experientes e menos experientes. A professora Joana destaca que em relação ao exercício profissional no decorrer do ano de 2022 encontrou uma equipe de parceria devido ao fato de já conhecer os colegas de trabalho, encontrando apoio, acolhida, trocas de experiências e suporte dos colegas, principalmente do mesmo período de trabalho e da equipe gestora. As falas a seguir, ilustram o que foi apontado anteriormente:

Quando eu cheguei na creche que não tinha experiência como docente eu contei muito com a ajuda da assistente pedagógica. Ela me ajudou muito na parte burocrática que eu não sabia fazer. E ela me deu muito apoio nessa fase, ela me ajudou a escrever o semanário, ela trouxe umas devolutivas, me instruiu a fazer as narrativas, ela sempre deu muito suporte pra gente. E os outros docentes também que já são mais experientes, tem mais tempo de rede eles também sempre ajudaram bastante nessa parte. Quando surgia alguma dúvida em relação a algum documento, algum material, eles sempre

me ajudaram com isso, sempre me falaram como eu deveria fazer não , uma forma como poderia ser feita , é em relação a documentação, a pratica com as crianças também. Então a gente sempre foi bem unido nessa fase (Professora Mariana).

Por exemplo esse bilhete da mãe que não queria que a filha fosse trocada por mim. Eu já mostrei pra gestão, para a diretora. A diretora prontamente já veio, me acalmou. Falando que aquilo é normal, que eu ia encontrar isso a partir daquele momento até o fim da minha docência. Eu espero que um ano eu não encontre uma família que fala isso. Mas até hoje eu não encontrei. Sempre tem uma que reclama. Não é que reclama, mas que se posiciona contra ne. E a gestão, sempre recorri a gestão. Porque eu acho que na escola não temos que recorrer ao amigo do lado da sala, a quem está passando no corredor. Temos que ir lá pra cima, que é os nossos superiores . Eu acredito nisso. Que eles estão mais aptos a nos acalantar, a nos acalmar. E tomar a frente, de todo esse problema. Acho que a gestão é fundamental na nossa vida como professor (Professor João).

Sempre nas reuniões eu procuro ouvir, as vezes eu falo alguma experiência. Eu fico até nossa será que eu estou sendo então como dizem. Mas eu me posiciono pelo que eu vivo no espaço, na creche. Mas nunca querendo ser maior que ninguém, eu sou o que sou, mas a equipe gestora sempre se fez presente. Até hoje quando eu preciso eu recorro seja a diretora, quando a diretora percebe que não é ela que responde ela passa para a assistente pedagógica, e assim vai, uma vai passando para a outra até chegar na resolução. Mas eu nunca tive problema em relação ao papel de professor, porque nas reuniões são sanadas (Professor João).

E as dificuldades que eu tive eu recorri a assistente pedagógica principalmente e sempre tive assistência nesse primeiro ano. Nesse segundo ano ainda não posso falar com muita, de forma mais clara, porque está no início do ano letivo, mas no primeiro ano eu tive com quem contar bastante, eu tive bastante apoio, recebi um acervo de leituras, enfim aprendi muita coisa, tanto com assistente pedagógica, quanto os colegas mais experientes e até os menos experientes também, sempre tem a contribuir (Professora Joana).

É em relação ao ano passado eu peguei uma equipe eu conhecia, então pra mim foi mais tranquilo que eu conhecia as pessoas. E eu sempre tive suporte não de todos os mais velhos, a equipe que eu trabalhava aqui a tarde, no período da tarde sempre foi muito acolhedora, sempre fez questão de agregar, sabe, partilhar, trocar. Sempre muito maravilhosas, mas não o grupo total, é sempre tem algumas pessoas que não são tão abertas, não são tão acolhedoras a trocas enfim. E a equipe gestora também sempre me acolheu bem, sempre que eu precisei de algum suporte, sempre foi dado, assim não tenho o que falar em relação a isso (Professora Joana).

Em relação a busca por parcerias dos colegas de trabalho e o apoio da gestão escolar para a superação dos desafios decorrentes do dia a dia, Novoa (2019) vem afirmar que é preciso reforçar a coletividade da profissão docente, substituindo o trabalho individual pelo trabalho em equipe, conjunto, dando destaque para a formação continuada como um dos lugares para a promoção dessa nova realidade.

Buscar parcerias em espírito de equipe, coletividade, fomentando novas aprendizagens em ambiente de trabalho deve ser o novo desafio da escola em tempos atuais.

O autor segue pontuando a importância do diálogo entre docentes como forma de reforçar a construção dos saberes e da profissão docente

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dê corpo a um exercício autônomo da profissão docente (Novoa, 1992, p.14).

Dessa forma, fica evidente a necessidade do suporte dos colegas de trabalho e da equipe gestora, como forma de redes de aprendizagens, de construção de conhecimentos e de reforço, principalmente ao professor iniciante. Programas de acolhida e formação, preparação dos professores em exercício, especialmente os docentes ingressantes tornam-se forma de acolher e subsidiá-los em sua trajetória profissional. Nesse sentido Novoa (1992, p.15) vem afirmar que práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A professora Luiza pontuou que foi em busca de informações para a superação dos desafios com a turma. Destacou que o professor carrega seus conhecimentos teóricos e práticos respeitando as especificidades de cada turma. A professora mencionou que buscou observar e conhecer a sua turma, suas capacidades, dificuldades, seus próprios conhecimentos e necessidades para o exercício do trabalho. Contar com o apoio e a disponibilidade das parcerias dentro da sala de aula e no ambiente escolar. Ela afirmou:

Pra mim é assim eu acho que a gente, que eu fiquei ali, e aquilo que eu achei que eu precisava ir atrás de mais informações eu busquei. Porque igual eu falei, só no dia a dia com aquela turma que você vê o que você precisa. A gente tem uma base de teoria, uma base de dica, até uma base prática, porque quando você trabalha um ano, você já carrega uma base ali de prática ne, e aí para o próximo ano você já vai carregar uma base. Porém cada turma é uma turma. Então assim pra mim o que me ajudou foi observar, procurar conhecer a turma, ver quais eram as potencialidades pra trabalhar encima, quais eram as dificuldades, é o que eu sabia já trabalhar, e conseguiria trabalhar com aquela turma, o que eu precisava procurar mais informações que me auxiliasse no trabalho. Eu acho que foi isso. E também encontrar

peessoas que estão dispostas a colocar a mão na massa, te ajudar, que compram ali com você, é fazer uma boa proposta com as crianças, pessoas que estão ali pensando mesmo no trabalho, no desenvolvimento da criança (Professora Luiza).

A professora Luiza posiciona ainda que, em algumas creches, encontrou mais suporte e apoio que em outras. Destacou a experiência de trabalho em uma escola onde encontrou apoio e parceria desde o início do ano letivo, com as professoras, auxiliares de sala. Mencionou ainda que pôde contar com uma equipe que atuava com responsabilidade, profissionalismo, gosto pela profissão. Porém, trouxe também que atuou em escolas onde não encontrou suporte e apoio, com críticas e falta de parceria em sala de aula. A professora presenciou as duas realidades, necessitando saber trabalhar diante de tais situações, sabendo “cobrar” da equipe o trabalho necessário a ser realizado com as crianças, buscando se respaldar, mas buscar com que toda a equipe de sala ficasse mais integrada. Ela mencionou:

Ah teve algumas creches que o suporte foi maior e algumas que o suporte foi muito pouco nesses primeiros anos. É eu entrei numa escola onde desde os primeiros dias as pessoas tinham experiência na área e estavam abertas a novas propostas, a novas concepções, também queriam realmente comprar aquela vivência que você falava naquele dia, as auxiliares de classe, você chegava e falava assim ó queria fazer uma vivência assim e elas conseguiram contribuir, e você perceber que elas realmente se importavam com o desenvolvimento da criança, estavam ali por gostarem da área, e também teve creche onde eu entrei sem apoio nenhum, e o objetivo parecia mais em criticar do que auxiliar ne, e pessoas que estão ali trabalhando dentro da sua sala mais ao mesmo tempo qualquer momento que elas acham para enrolar e não fazer o serviço elas tentavam (riso). Então tem os dois lados da moeda. Eu acho que a gente tem que tá aberta a trabalhar dos dois lados, sei que incomoda quando você chega ali e não tem uma boa equipe, porém isso aí a gente tem que cobrar da equipe, porque a gente está ali pra ver isso, pra perceber, pra cobrar, pra ir atrás, pra se respaldar também, cobrar, mas cobrar com argumento, é porque as atribuições estão ali pra ser cumpridas por todos os funcionários. Então eu não acho certo você ver algum funcionário não cumprindo com as suas atribuições e você ficar lá. Então eu acho que tem que ir atrás assim e tomar um pouco de cuidado nessa hora também porque muitos deles sabem esconder bem quando não querem cumprir com suas atribuições. (riso) (Professora Luiza).

Pode-se afirmar que as estratégias mais buscadas para a superação dos desafios, obstáculos e dificuldades pelos professores entrevistados foram a busca da parceria com os colegas de trabalho, o apoio da gestão escolar, em especial, para a elaboração dos documentos institucionais e para a resolução das situações-problemas presentes em sala de aula. Outra estratégia também foi a busca de informações, a utilização dos conhecimentos próprios no trabalho com as crianças, a busca de parceria com a equipe de sala. Por fim, a busca em saber “cobrar” da equipe

um bom trabalho com as crianças, o respaldo profissional e o comprometimento de toda a equipe com o desenvolvimento da sala.

Nesse sentido, fica explícita a importância de se buscar formas de subsidiar os futuros docentes por meio de programas de acolhimento e formação, parcerias nos ambientes de trabalho visando a superação das dificuldades encontradas nesse processo. Tais programas de acolhida e inserção, preparação do profissional docente deveriam prever estratégias bem definidas e delineadas para a integração do recém-docente em seu exercício profissional.

Sendo assim, os ambientes de trabalho devem ser acolhedores, facilitadores do desempenho profissional, empáticos e criadores de uma rede de aprendizagem visando favorecer, primordialmente, os docentes iniciantes.

André (2018) menciona a necessidade de elaboração e implementação de programas de apoio a iniciação docente pelas políticas públicas e gestores escolares com a criação de ambientes socializadores profissionalmente para os docentes iniciantes. Por isso, cabe à equipe docente e gestora abrir-se para as parcerias junto aos novos colegas de trabalho, priorizar o acolhimento, suporte junto às dificuldades e conflitos que surjam no cotidiano escolar.

André (2018) enfatiza que o fechamento profissional dos docentes impede a socialização para o professor iniciante. A autora menciona ainda que as diversidades e situações complexas que envolvem a dinâmica da escola podem favorecer para as dificuldades no percurso profissional, trazendo insegurança e desistência profissional. A autora ainda pontua outros fatores como ausência de trabalho coletivo e de relações profissionais com a comunidade escolar, excesso de trabalho, excesso de números de alunos na sala, ausência de materiais e apoio quanto às práticas diferenciadas, falta de apoio à profissão e ao trabalho realizado e falta de espaços colaborativos favorecedores do trabalho.

O clima no cotidiano escolar e seus facilitadores ou dificultadores contribuirão para a permanência e satisfação do jovem docente na profissão. Nas trocas entre os pares e equipe gestora, na interação com a comunidade escolar e com os mecanismos escolares como um todo contribuem para a fortalecimento do profissional em campo e para a melhoria de seu desempenho no trabalho e na relação com as crianças.

Para André (2018), é nas situações coletivas que teremos a possibilidade do conhecimento de novas práticas de sucesso, a percepção de formas de

funcionamento escolar não formais e a reflexão de princípios orientadores de práticas. A autora segue mencionando ainda que as situações favorecedoras ou que dificultam encontradas pelo docente iniciante no espaço de trabalho e que acabam por decidir sua permanência ou não na profissão. Os desafios encontrados no cotidiano escolar revelam-se como verdadeira matéria de teste para os jovens professores, sendo mais facilmente contornados e enfrentados quando eles encontram apoio e respaldo no dia a dia. A autora enfatiza que mesmo os recém-saídos de programas de iniciação docente que tiveram a possibilidade do conhecimento do espaço escolar, encontram a verdadeira face da cultura e do clima da instituição somente no dia a dia do trabalho.

A autora afirma que o clima e a cultura institucionais são oriundos das relações vivenciadas pelos que integram a coletividade da escola, internamente, externamente e politicamente. Pode-se afirmar que o sucesso no ambiente de trabalho, na aprendizagem e troca com as crianças o professor afirma-se em seu trabalho, com o “ser professor”, permitindo novos olhares sobre a profissão, novas pautas de formações e estudos junto aos colegas.

André (2018) frisa que o professor, ao realizar o seu trabalho, tem a oportunidade de reavaliar conceitos, ambicionar novas formas de atuar na realidade vivenciada e aprender a lecionar. Ainda para a autora, o professor pode perceber se os seus esforços resultam em aprendizados para os alunos, trazendo gratificação e compromisso com o ser professor. Sendo assim é primordial programas de apoio e subsídio ao professor iniciante nas escolas, nos sistemas de educação como um todo.

4.5 Apontamentos para o processo de indução: as expectativas dos professores

Para a Professora Mariana, ao iniciar a docência em creche, o professor deveria ter espaços para perguntar, pedir auxílio da gestão escolar, dos colegas mais experientes e não ter vergonha de aprender, pois para ela se aprende muito na prática. Ela destaca ainda a importância de se buscar ajuda, encarar os desafios, contar com o apoio dos outros, de toda a equipe escolar. Ela afirma:

Se tiver com dúvidas pergunta, se não souber fazer vai atrás, conversa com assistente pedagógica, com a direção, com o colega da sala do lado, não tenha vergonha de não saber., porque muitas coisas que a gente faz dentro da unidade, a gente não aprende na escola, não aprende na faculdade, e é só na prática mesmo. Então procura ajuda se precisar, encara os desafios, não é fácil pra ninguém, é um trabalho muito difícil , lidar com a vida das crianças, estar com 20 vidas, 25 vidas na sua mão ali para cuidar durante o dia ou durante a tarde. Então é sempre bom contar com a ajuda dos outros.

Então sempre que possível, se precisar conversa com o amigo da sala do lado, conversa com a direção até mesmo com o pessoal da limpeza ou da cozinha. Porque as vezes a gente tem alguma dúvida, e eles como estão há muito tempo nas unidades eles tem muito a agregar também. Então eles podem nos ajudar muito (Professora Mariana).

Em relação às expectativas dos docentes aos primeiros anos de docência na creche a Professora Mariana relatou que as suas maiores expectativas são relacionadas ao aprendizado da profissão, devido à sua experiência ter sido toda como auxiliar de sala. Ela mencionou que:

Na questão de aprendizado mesmo, de encarar esse desafio. Porque eu tinha muita experiência como auxiliar de sala e não tinha experiência como docente. Então eu entrei para encarar esse desafio e a minha expectativa era aprender um pouco mais tanto da profissão quanto pela escuta das crianças, pelo olhar das crianças, pelo olhar diferenciado. Então a expectativa foi mais essa de aprendizado mesmo (Professora Mariana).

O Professor Joao destacou a disponibilidade para aprender, para acolher e amar as crianças, evitando cair na frustração. Ele afirma:

Que venha com muita disposição, que não venha com , eu sei que a gente traz uma bagagem, eu por exemplo iniciei novo, nunca tinha entrado numa creche, mas o que trouxe de bagagem é o que eu vivi há muitos anos atrás quando eu era criança, sei que era o tradicional, mas eu posso resgatar por brincadeiras, resgatar propostas conversando com a atualidade , não sendo tradicional completamente, a gente não deve ser lógico, mas que esse professor venha de braços abertos porque temos crianças que precisam, crianças que estão ali, elas não querem estar ali, já chegam chorando, porque já deixam o pai para trás, o pai e a mãe para trás, e a gente tem que estar de braços abertos para acolher, acalentar essa criança, amar principalmente. Porque se o professor novo não vier com essa expectativa a gente acaba entrando em frustração. Aí é frustrante também (Professor João).

O Professor João discorre ainda que sempre buscou dar o melhor de si para as crianças e suas famílias, buscando a aproximação com a figura masculina do professor. Suas expectativas são de proximidade com as famílias e crianças e o interesse dos mesmos pelas propostas desenvolvidas em sala de aula. A fala a seguir ilustra o que foi mencionado anteriormente:

Eu sempre fui muito pra frente sabe, sempre querendo dar o melhor de mim para as crianças, para as famílias também, para eles terem apoio, principalmente pela figura masculina, que são poucos infelizmente na educação infantil. É pra passar confiança para as famílias porque eles deixam as crianças ali desde manhã até a tarde. A minha expectativa foi essa de trazer a família para confiar mais em mim e na creche e as crianças gostarem mais de participar das atividades, das propostas. Acho que foram essas expectativas no início (Professor João).

A professora Joana frisou a importância de não desanimar, mesmo em meio as dificuldades da gestão da sala de aula, principalmente se não se conta com o apoio dos pares. Buscar apoio, informações para o desenvolvimento do trabalho, pesquisar, ler, decidir suas metodologias e estratégias de trabalho. Não desanimar mesmo quando vir pessoas não realizando suas funções como deveria. A professora pontua que necessita professores que amem a profissão, que se comprometam com o desenvolvimento das crianças.

Não desanimar rss, porque o início pode ser difícil tanto quanto as pessoas, a administração de uma sala de aula, você gerir uma sala de aula não é fácil no início, é administrar junto aos seus pares, é muita informação para quem está começando. É complicado principalmente se não recebe do par o apoio que precisa, se não sabe como funciona. Então aconselho a não desanimar e se apoiar, sempre tem uma pessoa que dá para vc se apoiar e mesmo que não tenha essa pessoa pra se apoiar, você pode ir atrás das informações, as pessoas que estão ali são obrigadas a dar as informações pertinentes pra você desenvolver o seu trabalho, pesquisa, lê, não siga só a ótica e a visão do outro, decida você o que você quer pra trabalhar, qual é a metodologia que você vai escolher e se aprofunde nisso e acredite naquilo que você pesquisou, leu. E nem sempre você vai ver as pessoas fazendo aquilo que você acredita que seja o ideal, não é por isso que você vai deixar de fazer aquilo que você está buscando, é, sempre ser melhor enfim, sempre ser referência. Acho que está faltando professor de creche principalmente de educação infantil como um todo que realmente ame aquilo que faça e procure fazer o melhor, procure fazer o melhor, procure pensar no amanhã. Vamos fazer isso hoje porque amanhã a criança vai precisar estar com isso, sabe assim falta um pouco isso de grande parte dos docentes de creche. Você pensar no que a criança realmente vai precisar, o que você vai fazer hoje que você vai melhorar a vida dela amanhã, eu acho que falta esse comprometimento com a educação infantil. Então realmente o conselho que eu dou é se você está na educação infantil, se comprometa com ela, faça o seu melhor (Professora Joana).

Em relação as expectativas a Professora Joana, mencionou maior capacidade de aprendizagem possível, mesmo tendo uma bagagem oriunda dos anos em que atuou como auxiliar de sala. Destacou a visão diferente enquanto docente, buscando aprender com os colegas de trabalho, com as experiências, com as crianças, de se tornar cada vez mais uma profissional melhor.

As expectativas que eu tenho é que tenho que absorver o que eu puder e mais um pouco de conhecimento, de bagagem. Eu já tenho um bom parâmetro ne nesses anos aí que eu trabalhei como auxiliar, mas enquanto docente agora eu tenho uma outra visão, uma outra ótica em relação a educação infantil e a minha expectativa é aprender o máximo que eu puder com as pessoas ao meu redor, com as minhas vivencias, com as crianças principalmente, porque cada grupo é diferente do outro, e a gente sempre tem novos desafios, novas oportunidades de aprender algo diferente, algo que a agente não viveu. Então a minha expectativa é essa, é me tornar o melhor que eu puder dentro do que eu faço (Professora Joana).

A professora Luiza frisou a importância de se conhecer sobre o exercício da profissão, suas funções, precisa ter responsabilidade no cuidado com a criança, saber se respaldar, demonstrar o trabalho desenvolvido em sala de aula, registrar para enfrentar as críticas. A professora frisou que há críticas que contribuem para o crescimento e outras porque não entendem o seu trabalho, necessitando compreensão e resiliência do professor, ciente do desenvolvimento de sua profissão.

Pra mim eu acho que ele tem que conhecer muito sobre tudo que ele vai trabalhar, que ele vai fazer, tem que ter responsabilidade, ele tem que ter olhar sobre a criança, porque a criança tá ali tanto pra se desenvolver, brincar e ser cuidada. Tem que ter responsabilidade em tudo que ele está fazendo, ele tem que se respaldar, ele tem que saber demonstrar o trabalho dele, saber registrar o seu trabalho, porque quando você muitas vezes, saber, você vai ser criticado, só que tem críticas que te ajudam a crescer, porque as vezes a pessoa chega e te dá um toque que você não está percebendo e aí você muda a sua prática e resolve. Agora tem pessoas que não entendem a sua prática e chega e te faz uma crítica e é você saber ouvir, aproveitar o que tem que aproveitar, e continuar, e ter força e saber mesmo que o que você quer é aquilo. (riso) (Professora Luiza).

As expectativas da professora Luiza em relação aos primeiros anos de docência na creche é a identificação com a faixa etária atendida pela creche, o olhar diferenciado para as crianças pequenas.

Pra mim assim eu gosto da idade, da faixa etária que é atendida pela creche, me identifico bastante. Porque eu acho que você tem que ter um olhar diferente para os pequenos, porque eles dependem muito da gente. Às vezes eu já vi profissionais levarem para o pessoal certas atitudes de bebês, então eu acho que é bem difícil nessa parte, mas eu me identifico com essa faixa etária. Então assim, eu acho que continuando na creche eu faria diferente, porém eu não sei se vou continuar com essa faixa etária, porque eu queria pegar experiência com outras faixas etárias, também pra ver o que eu vou achar, como que eu vou me adaptar (Professora Luiza).

As professoras Mariana, Luiza e Joana tiveram como expectativas em comum o aprendizado da profissão, absorção de conhecimento para o desempenho de suas atribuições como educadoras de crianças pequenas, bem como o olhar diferenciado para as crianças pequenas.

Para Formosinho (2002, p. 5-139):

- A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características da criança pequena (globalidade, vulnerabilidade e dependência da família. Integralidade da criança, sua vulnerabilidade e dependência do adulto);
- A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância derivada das características das tarefas (a abrangência do papel das educadoras de infância) perpassando da educação à cuidados de higiene, limpeza e saúde;

- A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância baseada numa rede de interações alargadas (interações diversas com outros professores, com auxiliares, psicólogos e assistentes sociais, mães e pais, dirigentes comunitários, autoridades locais, voluntários);
- A especificidade da profissionalidade docente das educadoras de infância – baseada na integração e nas interações, entre o conhecimento e a experiência, entre as interações e a integração, entre os saberes e os afetos.

Nesse sentido requer aos docentes entrevistados, mais especificamente às Professoras Mariana, Joana e Luiza que relataram a preocupação com o aprendizado da profissão a compreensão das especificidades do desempenho da profissão docente de crianças pequenas, suas incumbências e diferenciadores do ser docente de outras faixas etárias assim como relatado por Formosinho (2002). Dessa forma, fica evidente a necessidade da sensibilidade, o conhecimento de como a criança aprende e se desenvolve, suas características e nuances, diferenciação e apropriação igualmente da rotina de cuidados e de aprendizagens, a boa interação com a teia de interações a que se faz necessário no desenvolvimento da profissão.

Para formar professores conscientes da complexidade de sua função requer um programa de formação inicial e a continuidade da preparação do profissional em ambiente de trabalho após iniciar o exercício docente.

Para o desenvolvimento de um bom processo de indução é importante o embasamento de uma boa formação inicial e continuada ao longo da profissão. Nesse sentido os professores entrevistados mencionaram a importância da formação inicial para o exercício da profissão, sem desmerecer a necessidade da prática para o bom andamento dela.

A professora Mariana relata que iniciou sua formação inicial cursando Pedagogia. E durante os anos pertencendo à Rede pública fez alguns cursos disponibilizados por ela. Menciona ainda que no ano de 2021 fez uma pós-graduação em Neurociências aplicada a Educação e no momento está cursando uma segunda licenciatura em Letras com Libras e outra em Cultura Africana.

A referida professora frisa ainda que sua formação inicial ensinou as leis, a teoria, aprendendo a parte teórica através de cursos e faculdade. Porém, a prática aprendeu por meio do trabalho, pois ao entrar na rede pública não havia experiência no trabalho com as crianças e foi aprendendo no decorrer do dia a dia. A professora Mariana relata que aprendeu com as pessoas com quem trabalhou, a teoria, as leis, através da faculdade.

E por fim a Professora Mariana acredita que uma boa aprendizagem da docência em creche acontece na prática, necessitando da teoria, mas da observação da prática para fazer ligação com a teoria. Porém a professora ressalta a importância da prática, usando a teoria para embasar a sua prática. A professora Mariana frisa que há situações que ficam somente na teoria, desenvolvendo o seu trabalho conforme as condições oferecidas pela estrutura escolar, da equipe gestora, da equipe de sala e das crianças. E por fim a professora discorre que o docente acaba espelhando as concepções da gestão escolar e da equipe da escola.

A formação inicial ela me ensinou basicamente a questão das leis, a parte teórica, toda a parte teórica da pedagogia eu aprendi com esses cursos, com a faculdade. A parte prática eu aprendi trabalhando mesmo, porque quando eu entrei na rede eu não sabia nada, nunca tinha trabalhado com criança. Então eu aprendi na prática fazendo isso todos os dias. Aprendi com as pessoas com quem eu trabalhei. Mas a faculdade ela me ensinou essa parte teórica, a questão das leis, do Eca, que é necessário saber então a faculdade foi essencial para que eu aprendesse essa parte da teoria mesmo (Professora Mariana).

Eu acho que na prática, na prática você aprende mais, você precisa da teoria sim, porque muita coisa da prática que você observa nas crianças é você faz aquele link com a teoria que você já conhece. Mas eu acho que muito vai na prática porque a teoria tá ali pra falar como pode tá acontecendo, mas assim você selecionar o que você vai usar daquela teoria com aquela turma aí tem que ser você mesmo para poder conseguir. E tem coisas que ficam só na teoria, que a gente sabe que você vai trabalhar com as condições que você tem, com as condições que a escola dá, tanto estrutura da escola, quanto é as condições eu você tem quando você tem um auxiliar, quando você tem que ver as características daquele auxiliar, das crianças, é também a equipe gestora. Porque eu acho que na sala você acaba sendo um espelho do que, das concepções ali da equipe gestora, da escola, da equipe daquela escola. Então tudo isso influencia, aí e se você trocar de escola, você acaba mudando a sua prática. É isso o que eu sinto (riso) (Professora Mariana).

O professor João afirma que na faculdade a formação é muito básica, aprendendo e conhecendo de fato a Pedagogia atuando em sala de aula ou realizando estágios. O referido professor enfatiza ainda que quando não se realiza um estágio antes de ir para a docência, se percebe o irreconhecimento de algumas situações que não foram aprendidas na faculdade.

Professor João relata que em sua formação inicial não aprendeu muito sobre Didática, necessitando agora como docente pesquisar para realizar o planejamento. Destaca mais uma vez a importância da prática para a atuação sem desmerecer a necessidade da formação inicial, ou seja, da teoria.

O Professor João destacou que a formação inicial contribuiu para ter embasamento, aprender as fundamentações, argumentações, favorecendo que ele

buscasse a trabalhar com correções de artigos, de trabalhos de conclusão de curso proporcionados pela faculdade. E a formação em Pedagogia lhe permitiu trabalhar como AEE numa prefeitura do ABC e como professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

E por fim o Professor Joao enfatiza que na aprendizagem da docência a educação infantil é a primeira fase do ser humano, a interdependência do adulto e da criança. O professor discorre a visão assistencialista presente na creche hoje, embora se busque manter o cunho pedagógico.

Na faculdade a gente vê muito o básico, a gente vê muito por cima, muito superficial, a gente só vê, só conhece a pedagogia quando se atua, quando se vai para a sala de aula, quando se faz um estágio. Ou até mesmo quando não fizer um estágio se vai direto pra docência, pra sala de aula, é ali você fala assim nossa eu nem via isso na faculdade, e a gente está vendo aqui presencialmente, atuando, o tanto que a gente não vê na faculdade como por exemplo eu não vi muito a didática e agora como professor a gente tem que se virar pra fazer o planejamento ne. É engraçado, como eu posso dizer, a gente só aprende atuando. Mas a faculdade foi uma ótima oportunidade para mim. Não deixo de elevar lógico (Professor João).

Eu acrescento que a faculdade me abriu muito leque assim, porque quando se falava em artigo, TCC, trabalho de conclusão de curso, eu não ligava muito, mas aprendi muito na faculdade de pedagogia a ter embasamento, a ter fundamento sabe, a argumentar mais e aquilo ali me fez partir para um outro lado que é trabalhar com correção de artigo, correções de TCC. Esse é um ponto que a faculdade me proporcionou. E o fato de ter um diploma de pedagogia foi maravilhoso, que me abriu um leque. Eu pude trabalhar como professor de AEE numa prefeitura do ABC, como professor de educação infantil e ensino fundamental. A faculdade então abre leques (Professor João).

Ser professor de educação infantil é a gente tem que ter na cabeça que é a primeira fase do ser humano. A gente tem lá os pequeninos na creche e dali a gente sabe que eles precisam da gente, eles precisam totalmente da gente como a gente precisa deles também. Mas eu vejo atualmente que na creche infelizmente está sendo mais assistencialista. A gente tenta fugir dessa palavra, mesmo aplicando todas as propostas, todas as atividades, mas não deixa de ser assistencialista (Professor João).

A professora Joana afirma que possui duas graduações, uma especialização em Artes e Musicalidade e atualmente cursa uma especialização em Educação Infantil, pois visa se aperfeiçoar na Educação Infantil, sua escolha para atuação; buscando se aprimorar nas práticas relacionadas a ela.

A mencionada professora enfatiza que seu conhecimento maior na área educacional provém da experiência que teve, pois, trabalhando como auxiliar de muitos professores, conheceu muitas metodologias, acrescentando tais experiências

à sua bagagem profissional. Destaca ainda que a formação inicial traz a base, mas as leituras, pesquisas, experiências, vivências ensinaram mais do que a faculdade.

A professora Joana relata que seu conhecimento maior é na prática, em relação às experiências vividas, a sua bagagem advinda do período como auxiliar de sala em relação às diversas metodologias observadas pelos diversos professores. A referida professora pontua ainda a formação da graduação que trouxe a base, destacando a contribuição de suas pesquisas e leituras para a sua autoformação.

Para a professora Joana a aprendizagem da docência em creche se dá na prática, nas experiências, propiciando mudar de opiniões através de leituras, na troca com as crianças. A referida professora destaca a fala de Paulo Freire onde não se aprende a tornar professor num dia exato, horário exato, mas precisa ter passado”. Mencionou por fim que o professor vai se tornando professor por meio dos estudos, pesquisas, trocas, necessitando estar em contínua formação e aprendizagem.

Ah tem a contribuição teórica né, porque o meu conhecimento maior na área de educação é o empírico são as experiências que eu tive até hoje, os parâmetros que eu tive, passei por muitos professores, como auxiliar eu acabei conhecendo muitos educadores, várias metodologias, e eu pude acrescentar a minha bagagem essas experiências. A formação né da graduação, da licenciatura, ela é importante, claro, porque te traz a base, mas eu acho que independente das suas pesquisas, das suas vivências. Eu sou uma pessoa que leio bastante, muito do que eu aprendi e do que eu coloco em prática foram através das leituras, das pesquisas, mais do que na faculdade (Professora Joana).

Na prática, na prática, nas vivências, a gente muda de ideia, muda de opinião, e as vezes você inicia com uma percepção, e através de leitura e na própria troca com as crianças você muda suas perspectivas, sua visão várias vezes durante, durante a vida. Então é isso, a gente como fala Paulo Freire a gente não se torna professor num dia exato, num horário exato, ele disse, que tem que ter passado. Que até uma assistente pedagógica me passou e eu achei muito pertinente. A gente não se torna professor, às quatro horas numa terça feira né a gente vai através de contínuos estudos, contínuas pesquisas, contínuas trocas, a gente vai se tornando. Eu acho que você não chega no auge, você tem que estar em constante formação, em constante aprendizagem, aprendizado (Professora Joana).

A professora Luiza frisa que sua formação inicial foi presencial, realizada pelo Prouni. Enfatizou ainda que apreciou realizar a formação de forma presencial, pois a modalidade permitiu realizar trocas de experiências entre os professores que já atuavam na área, por meio de conversas, oficinas e visitas. Menciona que apreciou muito da sua formação inicial.

Em relação a formação continuada a professora Luiza destacou a realização de cursos, palestras e especializações realizadas de forma Ead, buscando preparar

para a realização dos cursos. Professora Luiza enfatiza que a especialização de forma Ead não contribuiu tanto para a sua formação por não ter tanta troca.

Para a professora Luiza a formação inicial contribuiu muito para o exercício de sua profissão, porém conforme a especificidade de cada turma, reforçando a importância de sua formação inicial embasada pelas trocas, oficinas, embora a realidade de sala de aula seja diferente e específica, requerendo informações, apoio e suporte para a realização de um bom trabalho. Ainda pontuou que se aprende a ser professor de educação infantil, mais especificamente de creche na prática, necessitando da teoria para fazer ligação com as observações feitas nas crianças. A teoria embasa sua prática, tendo situações que ficam somente na teoria, cientes de que se vai trabalhar com as condições reais da escola, da equipe gestora, da equipe da sala e das crianças. A professora Luiza destaca que o professor acaba refletindo as concepções da escola influenciando a sua prática.

A continuada também eu sempre faço curso, participo de palestras e eu fiz duas pós. Já finalizei só que eu fiz Ead, estudei bastante, li tudo, vi os vídeos anotei tudo, porém assim eu achei que a gente não pega tanta dica, porque não está interagindo com uma pessoa ali ao vivo, por mais que você posta, tenha tutor, você pode mandar suas dúvidas eles respondem, é as que eu fiz pelo menos eram vídeos gravados depois você faz uma prova e tudo, mas assim quando a gente quer estudar a gente estuda, vai fundo, pesquisa, sai até ali um pouco alguma coisa que você não entendeu, você vai fazer sua pergunta para o tutor ou vai pesquisar também, acaba sendo uma boa formação sem tanta troca (Professora Luiza).

Para mim eu acho que contribuiu muito, porém a impressão que cada ano é um ano, cada turma é uma turma, então tem assim a contribuição teórica total, prática, que nem eu expliquei sobre as oficinas, esses momentos, pelo menos a gente teve um primeiro momento, é as dicas dadas que pelos professores, que a maioria trabalhou muito na área ne., tinha anos de experiência na área da educação, porém assim quando você chega na sala de aula, cada turma é única, então você vai pegar as características da turma, dos seus alunos, e acaba tendo que ir atrás sempre de mais informação, de ajuda, de dica pra você conseguir fazer um bom trabalho (Professora Luiza).

Eu acho que na prática, na prática você aprende mais, você precisa da teoria sim, porque muita coisa da prática que você observa nas crianças é você faz aquele link com a teoria que você já conhece. Mas eu acho que muito vai na prática porque a teoria tá ali pra falar como pode ta acontecendo, mas assim você selecionar o que você vai usar daquela teoria com aquela turma aí tem que ser você mesmo para poder conseguir. E tem coisas que ficam só na teoria, que a gente sabe que você vai trabalhar com as condições que você tem, com as condições que a escola dá, tanto estrutura da escola, quanto é as condições eu você tem quando você tem um auxiliar, quando você tem que ver as características daquele auxiliar, das crianças, é também a equipe gestora. Porque eu acho que na sala você acaba sendo um espelho do que, das concepções ali da equipe gestora, da escola, da equipe daquela escola. Então tudo isso influencia, aí e se você trocar de escola, você acaba mudando a sua prática. É isso o que eu sinto (riso) (Professora Luiza).

Os docentes entrevistados deram um enfoque à sua formação inicial e cursos preparatórios para o desenvolvimento de sua profissão. Sobre a importância do docente sempre se preparar para o desenvolvimento de sua profissão Garcia (2009) frisa que o professor precisa se convencer da importância do aprofundamento de suas competências profissionais e pessoais. Para o autor atuar como docente nesse século requer assumir que as matérias primas de seu trabalho (conhecimento e alunos) se transformam muito rapidamente e que para continuar respondendo adequadamente ao aprendizado dos alunos necessita-se esforçar-se em dobro para a contínua aprendizagem, fazendo jus à importância da formação continuada.

Nesse sentido é importante que o professor busque se aprimorar como forma de desenvolvimento de sua identidade profissional, como processo que ocorre dentro da escola, na troca entre os pares, com a equipe gestora, comunidade escolar, crianças e de forma sistemática e formativa, acadêmica.

Garcia (2009) discorre sobre o desenvolvimento profissional do professor como processo individual ou coletivo, contextualizado na escola, contribuindo para desenvolver suas habilidades profissionais por meio de diversas experiências. Para o autor desenvolvimento profissional do professor vem modificando-se ultimamente, instigado pela compreensão dos processos de ensinar. Assim fica evidente a importância da formação docente do professor como processo que acontece na escola, de forma coletiva e individual, através da teoria e da prática, uma embasando a outra.

Os professores entrevistados ponderam a importância da formação inicial alinhada à prática, embora dessem um enfoque maior à prática, principalmente as experiências oriundas como auxiliares de sala, perpassando da aprendizagem da profissão, proximidade com as famílias e crianças, interesse pelas propostas desenvolvidas em sala, busca pelo conhecimento e o olhar diferenciado pelas crianças. Nesse sentido é necessário o desenvolvimento da identidade profissional para uma contínua melhoria nos processos de ensinar. Garcia (2009) pontua a importância da identidade profissional para o desenvolvimento do mesmo e para os processos de melhoria do atuar na docência.

Para uma melhor aprendizagem da docência os entrevistados enfatizaram alinhamento entre formação inicial e prática, com maior enfoque na prática, nas experiências em sala de aula, vivências, trocas entre pares e com as crianças, focando na interdependência criança e adultos, buscando um maior aprimoramento das

práticas na educação infantil. Destacaram também sobre o desenvolvimento do trabalho conforme as condições de trabalho oferecidas pela escola. Trouxeram também a necessidade de se frisar o cunho pedagógico da creche, saindo da visão assistencialista que permeia o ambiente da creche.

Enfatizaram também a importância de se buscar a autoformação, buscando suprir os desfalques de conteúdos da faculdade e ao mesmo tempo a exaltação da formação inicial com grandes trocas e aprendizagens bem como a necessidade de continua formação e aprendizagem e suporte para o desenvolvimento de um bom trabalho.

Nesse sentido observa-se pelas falas dos entrevistados a necessidade de um programa de indução para os professores iniciantes, principalmente os docentes de creche. Um programa que vise favorecer o desenvolvimento da identidade profissional dos professores de creche, de forma alinhada e formativa, através de políticas públicas para esse fim.

Embora a maioria encontrou suporte da equipe gestora e apoio dos colegas de trabalho, buscou sua autoformação e preparação para o exercício da profissão, demandou a necessidade de um maior alinhamento entre as aprendizagens construídas na faculdade e no decorrer da formação continuada com as experiências do dia a dia em sala de aula com as crianças. Apoiados através de um programa formativo de preparação do docente para atuar em creche por meio de estratégias de acompanhamento e capacitação dos professores.

Nesse sentido, Huberman (1989) descreve a fase de entrada na carreira docente como um período de “sobrevivência” e “descoberta”. Sobrevivência devido ao choque ao defrontar-se com as experiências reais de uma sala de aula e descoberta como o entusiasmo referente ao “estar defronte à sua sala de aula, à sua responsabilidade, aos seus alunos.

É nesse período dos dois primeiros anos de docência quando o docente se encontra perdido, confuso, inseguro, na fase das descobertas e sobrevivências, vividas ao mesmo tempo, necessitado de apoio, cabe aos colegas de profissão, à equipe gestora, à comunidade docente, aos sistemas de ensino olhar para esse profissional em questão e auxiliá-lo por meio de programas específicos para esse fim.

Tais programas de formação devem ser em forma de políticas nacionais bem delineados com ações formativas, definição dos envolvidos e suas funções. Nesse sentido André (2012 p.127) vem afirmar que

O atendimento aos contextos específicos não dispensa, entretanto, a necessidade de uma política nacional de apoio aos professores iniciantes, a qual deve conter princípios básicos da formação, integrados em um processo de desenvolvimento profissional, em que estejam definidos os atores responsáveis e suas atribuições e que seja regulamentada sob a forma de lei. Essas normas gerais possibilitarão a geração de políticas regionais e locais, caso contrário há sempre o risco de ações dispersas, informais e descontínuas (André, 2012, p.127).

Dessa forma reconhece-se a necessidade de dar continuidade às aprendizagens oriundas da Faculdade no decorrer da trajetória profissional, buscando aprender sobre a docência em seu ambiente de trabalho. Tais aprendizagens devem ser respaldadas por toda a comunidade escolar e nas políticas públicas com programas de formação e apoio à indução.

Sendo assim, as políticas públicas precisam favorecer programas de apoio para o professor iniciante possa fazer a transição de aluno de Pedagogia para professor com ações específicas de formação e inserção desse novo docente.

Wong (2004) destaca “indução” como um processo formativo e sistemático de 2 a 3 anos, parte de um programa de desenvolvimento visando manter os novos docentes lecionando e buscando melhorias em sua prática. O autor segue ainda descrevendo o programa de indução

A indução é um processo abrangente e plurianual projetado para treinar e aculturar novos professores nos padrões acadêmicos e na visão do distrito. Não há dois programas de indução exatamente iguais; cada um atende à cultura individual e às necessidades específicas de sua escola ou distrito exclusivo. Começam com 4 ou 5 dias iniciais de indução antes do início da escola. Oferecem um continuum de desenvolvimento profissional através de treinamento (formação) sistemático durante um período de 2 ou 3 anos. Organizam grupos de estudo em que os novos professores possam se relacionar e construir apoio, comprometimento e liderança em uma comunidade de aprendizado. Incorporam um forte senso de apoio administrativo. Integram um componente de mentoria no processo de indução. Apresentam uma estrutura para conseguir um Ensino eficaz na formação em serviço e na mentoria. Fornece oportunidades para que os novatos visitem salas de aula de demonstração (Wong, 2004, p.9).

Dessa forma os programas de indução visam criar redes de aprendizagem visando preparar e amparar o profissional novato e a toda a comunidade docente por meio de formações, com professores responsáveis em apoiar e subsidiar o docente iniciante.

Assim, programas de indução bem-sucedidos: Possuem redes que criam comunidades de aprendizagem. Tratam cada colega como um potencial colaborador valioso. Transformam o processo de aprendizagem para os alunos em grupos de estudo. Criam comunidades de aprendizagem onde todos, novos professores e professores experientes, aprendam mais.

Demonstram que o ensino de qualidade não se torna apenas uma responsabilidade individual, mas também uma responsabilidade do grupo (Wong, 2004, p.13).

Dessa maneira, os programas de indução caracterizados por Wong trazem a importância de uma rede colaborativa de ensino, visando melhor preparar os professores para o exercício profissional docente, respaldando não somente o professor iniciante, mas todos os professores de forma eficiente e positiva. Para o autor:

os educadores sabem o seguinte: A era do ensino isolado acabou. O bom ensino prospera em um ambiente de aprendizado colaborativo criado por professores e líderes de escolas que trabalham juntos para melhorar o aprendizado em comunidades de aprendizagem profissional forte. Os professores prosperam quando se sentem ligados às suas escolas e colegas. Isso só é possível quando existe uma forte comunidade de aprendizagem profissional. Os professores querem e precisam pertencer. Se eles não pertencerem de forma positiva, eles pertencerão de maneira negativa. Escolas eficazes têm uma cultura de alto desempenho, com uma marca registrada de responsabilidade colaborativa pelo aprendizado de todos os alunos. Os professores permanecem no distrito quando se sentem apoiados pelos administradores, têm fortes laços com seus colegas e estão comprometidos coletivamente a buscar uma visão comum para o aprendizado dos alunos em uma cultura orientada para o desempenho à medida que constroem sua capacidade e comunidade (Wong, 2004, p.14).

Tais programas de indução favorecem ambientes de trabalho propiciadores de otimismo, entusiasmo, aprendizagens coletivas, empatia, reforça o senso coletivo e sentimento de pertença ao grupo docente, acolhimento, em benefício do público-alvo que são os alunos e a sua aprendizagem.

O que mantém bons professores ensinando são programas de desenvolvimento profissional estruturados, contínuos e intensivos que permitem que os novos professores observem os outros, sejam observados por outros e façam parte de redes ou grupos de estudo onde todos os professores compartilham juntos, aprendem juntos a respeitar o trabalho um do outro. Os professores expressam mais satisfação nas escolas quando elas lhes dão mais tempo para trabalhar e aprender juntos, e quando as equipes de ensino podem trabalhar com grupos de alunos. Os professores trabalham juntos, criando equipes colaborativas que analisam e criticam o trabalho uns dos outros. Eles situam a aprendizagem colegiada de professores na escola como parte rotineira da jornada de trabalho e tornam público o trabalho de ensinar, compartilhando com a comunidade maior o que foi aprendido. A colaboração apoia a sustentabilidade, quando os professores sentem que estão trabalhando juntos para beneficiar os estudantes e o distrito em geral com uma mentalidade colegiada e em uma cultura colaborativa (Wong, 2004 p.14-15).

Assim, os docentes veteranos são preparados para um ainda melhor desempenho de suas funções, tornando-se mentores, iniciadores dos professores

iniciantes que são acolhidos, apoiados, tornando-se uns gestores dos outros em prol da aprendizagem das crianças e de todo o grupo docente. Para Wong (2004, p. 18-19),

Programas de indução fornecem essa conexão porque são estruturados em torno de uma comunidade de aprendizado onde os professores novos e experientes são tratados com respeito e suas contribuições são valorizadas. Professores bem-sucedidos, especialmente em escolas difíceis, devem ter líderes fortes. Bons professores não escolhem permanecer nas escolas onde os diretores têm um desempenho ruim. Liderança eficaz significa envolver os professores nas principais decisões instrucionais e oferecer oportunidades para os professores aprenderem uns com os outros. Bons professores sabem que devem ter colegas que tenham padrões e expectativas semelhantes. É mais provável que os professores aprovados optem por trabalhar nas escolas quando houver uma “massa crítica” de colegas que compartilham o mesmo compromisso com o desempenho do aluno e onde o diretor é a chave para estabelecer esse compromisso com a melhoria do professor e o desempenho dos alunos. O resultado é que bons professores fazem a diferença. Professores treinados são professores eficazes.

Cabe aos municípios e secretarias de Educação, ao Sistema de Ensino como um todo criar, organizar e gerir tais programas de indução visando favorecer não apenas os professores, mas a escola e o Sistema de Ensino em geral, ou seja, toda a comunidade educacional, formando redes colaborativas de aprendizagem e de formação pedagógica.

5 PRODUTO

O presente projeto de pesquisa teve como objetivo geral é investigar os desafios, as expectativas e os obstáculos que os professores iniciantes de creche enfrentam no processo de indução no contexto. Diante de tal temática, temos como proposta de produto, no formato de e-book, a elaboração de um plano de ação com estratégias formativas para o processo de indução do professor iniciante de creche.

O *e-book* será organizado da seguinte forma:

Inicia com uma reflexão, agradecimentos, traz uma breve apresentação do produto, destacando os objetivos do trabalho, o referencial teórico utilizado e o sumário. A seguir temos as seguintes seções:

- 1ª parte: Apresentação de depoimentos dos professores iniciantes que participaram da presente pesquisa. São narrativas sobre o seu processo de inserção como docentes. Tais depoimentos retratam como se sentiram no seu processo de indução como professores, as dificuldades, angústias, as conquistas, os apoios recebidos dos pares e das equipes gestoras, buscando refletir e problematizar a partir dos principais aspectos observados.
- 2ª parte: Carta de boas-vindas aos professores iniciantes. A presente carta está estruturada como um cartaz de boas-vindas narrando as delícias e dificuldades, as alegrias e tristezas encontradas e compartilhadas, vivenciadas pelos participantes da pesquisa (professores iniciantes). Tal carta objetiva refletir sobre as capacidades, habilidades, conquistas dos professores participantes da pesquisa bem como suas buscas e anseios para superar as dificuldades.
- 3ª parte: Apresentação das observações feitas em relação aos professores iniciantes entrevistados e as análises, procurando retratar o trabalho com a educação infantil e o profissional da Educação Infantil. A presente reflexão traz os apontamentos da pesquisa, a necessidade do programa de inserção e preparação do docente iniciante nas escolas bem como as especificidades do professor de educação infantil, especificamente na creche.

Por último, traz um plano de ação, com foco formativo com a intenção de contribuir para o processo de indução do professor iniciante da creche, tendo como base as principais dificuldades, receios e angústias encontradas pelos professores iniciantes entrevistados bem como a partir do levantamento de suas maiores

necessidades e expectativas. A presente seção inicia -se com uma reflexão sobre a importância e urgência dos programas de indução nas escolas e sua contribuição para o trabalho desenvolvido e de forma colaborativa. A seguir, aborda o plano de ação contendo os princípios do programa, os objetivos, período, envolvidos nessa ação, as estratégias, as ações do programa e por fim uma avaliação final. As seções estão alinhadas e embasadas com os principais teóricos abordados na pesquisa e que vão ao encontro das temáticas elencadas acima.

Antes da finalização apresenta as “considerações finais”, resgatando o tema de pesquisa, os objetivos estipulados e a importância do presente produto para a comunidade docente e científica. Por fim, encerramos com um breve currículo das autoras e as referências utilizadas.

Priorizou-se durante esse trabalho apontar caminhos para o processo de indução do professor iniciante de creche, tendo como foco as reflexões que apareceram durante a pesquisa com os professores entrevistados.

Buscou-se que o presente trabalho contribua para refletir-se sobre a importância da formação e preparação do professor iniciante de creche por meio de ações de um programa de indução e preparação do mesmo para atuar em creches e colaborar com toda a comunidade docente, principalmente, aos iniciantes para a aprendizagem, análise e discussão de tão importante temática.

Assim, o produto educacional acima descrito colabora com a reflexão sobre a necessidade de programas de indução que busquem fomentar ações de formação e preparação do professor que ingressa nas creches, bem como propiciar a visão de estratégias formativas para o professor iniciante na educação infantil, especificamente, no segmento da creche.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em investigar, sob a ótica do professor, os desafios, as expectativas e os obstáculos que os professores iniciantes de creche enfrentam no processo de indução no contexto escolar surgiu das dificuldades enfrentadas pela pesquisadora em seu processo de inserção como professora de Educação Infantil, mais especificamente, em creches na Prefeitura Municipal de Santo André, bem como nas escolas privadas em que atuou. As dificuldades se estenderam em relação às parcerias de sala de aula, à ausência da equipe gestora e à observação das dificuldades que as demais colegas de profissão igualmente enfrentavam ao ingressar na rede. A ausência de um programa de acolhida, inserção e preparação do profissional iniciante na profissão igualmente a motivou a investigar o presente tema.

Para a realização do presente estudo, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho descritivo-analítico. A pergunta de pesquisa “Quais os desafios, as dificuldades, as expectativas e os obstáculos que os professores iniciantes de creche enfrentam no processo de indução no contexto escolar? Pode-se afirmar de forma resumida que foram com relação à elaboração e ao tempo para elaborar a Documentação Pedagógica (relatórios, semanários e planejamentos semestrais) e as expectativas em relação à essa documentação por parte da gestão escolar. E o excesso de tempo dedicado à organização e elaboração dessa documentação, diminuindo o período de reflexão relacionado à prática e a qualidade do tempo dedicado às crianças.

Apareceu também a regência da sala de aula, apropriação da escola e seus espaços, o desafio do próprio trabalho com as crianças e a inserção delas na rotina. O desafio de inserir-se no papel de Pedagogo, carga horaria de trabalho do docente, bem como suas peculiaridades. Destacou-se também as parcerias de sala, ausência de recursos, as barreiras e dificuldades de as famílias aceitarem o docente do sexo masculino, falta de suporte para o desenvolvimento do trabalho e as concepções dos educadores presentes no contexto da creche.

Com relação as estratégias de enfrentamento dos professores nos primeiros anos da docência no contexto da creche” apareceram a busca de parcerias com a equipe gestora, dos colegas de trabalho de dentro e fora da sala de aula, os mais e menos experientes, busca de informações, observações e conhecimentos da turma e

a flexibilidade e “jogo de cintura” ao trabalhar em contextos de diversas realidades em relação às parcerias de sala e da equipe gestora cabendo ao docente saber trabalhar mediante tais dificuldades e realidades.

Em relação às expectativas dos professores iniciantes no contexto de creche em relação ao processo de indução” pode-se afirmar que foram a aprendizagem da profissão, a disponibilidade para aprender e acolher as crianças, de aproximação com as famílias e crianças visando despertar interesse e participação deles nas atividades propostas em sala de aula; maior apreensão de conhecimentos e um olhar diferenciado para as crianças pequenas, da creche. Dessa forma fica evidente a ânsia dos docentes entrevistados em aprender mais sobre a profissão, aprendizagem que pode acontecer por meio de ações formativas que favoreçam ao educador ingressante.

Dessa forma, é possível afirmar que os participantes da pesquisa, em meio aos desafios, obstáculos e dificuldades no processo de indução, buscaram o apoio da gestão e dos colegas mais experientes, bem como a formação e a informação como forma de enfrentamento e superação dos obstáculos enfrentados, embora alguns tenham encontrado mais ou menos suporte que outros, mais dificuldades no exercício da docência que outros, mais parcerias que outros, todos souberam vencer suas dificuldades iniciais e avançar rumo à continuidade do exercício da profissão, buscando formas e estratégias de superar os obstáculos e desafios que surgiram no decorrer desse período.

Em suas falas, não se identificaram ações que pudessem se caracterizar como resultantes de alguma proposta de indução propiciada pelas instituições de ensino.

Em pesquisas feitas sobre a temática em bancos de dados encontrou-se pouquíssimos trabalhos que vão ao encontro do tema em creche, todas elencando a importância da formação contínua nas escolas, principalmente focada na primeira infância, as parcerias estabelecidas no ambiente escolar pela relevância do trabalho coletivo. Outro aspecto que apareceu nas pesquisas levantadas foram as condições precárias no trabalho, a gerência e organização da sala de aula, a interação com crianças e famílias, o ato de apropriar-se do papel de professor de crianças pequenas e bem pequenas, a importância dos programas de indução para inserir o docente iniciante.

Outro fator que apareceu nas pesquisas feitas foram problemas com relação à jornada de trabalho, pouco tempo de permanência na escola impossibilitando

conhecer a fundo a comunidade escolar e a falta de estrutura educacional, escola como local de aprendizagem entre outros aspectos destacados.

Aspectos esses que apareceram durante a coleta de dados, onde os professores entrevistados frisaram a necessidade da formação em ambiente de trabalho para o desenvolvimento da docência e a busca de formação e informações de como exercer o trabalho com crianças de creche. Os docentes participantes também destacaram a importância das parcerias na unidade educacional. A professora Joana também frisou a jornada do docente em sala de aula, embora curta, cheia de responsabilidades e especificidades. A Professora Mariana destacou a ausência de recursos materiais na escola onde atuou. E todos enfatizaram a escola como espaço formativo e de aprendizagens.

Outro aspecto que merece destaque embora não tenha sido mencionado pelos professores entrevistados é o pouco tempo de permanência em cada creche, realidade da presente rede municipal de ensino onde atuam. Tal realidade desfavorece a criação de vínculos com o grupo docente, gestão e comunidade escolar, cria instabilidades emocionais e inseguranças em lidar com o novo a cada ano, principalmente para o docente iniciante.

Logo, considerando o panorama acima elencado, fica evidente a importância de se refletir nas escolas os fatores mencionados pelos professores participantes dessa pesquisa em termos de suporte, desde os registros e documentações, o tempo dado para o planejamento bem como apoio para esse planejar, auxílio ao docente iniciante nas questões de organização e gerenciamento da sala de aula, respaldo formativo visando a aprendizagem da docência. Necessidade essa, já destacada e frisada nos trabalhos existentes referentes ao tema. Sem deixar de mencionar a estrutura e as condições de trabalho e buscar formas de evitar a grande rotatividade do docente iniciante nas unidades educacionais.

Embora os docentes iniciantes mencionados na pesquisa tenham sido acolhidos, apresentados ao grupo escolar, à rotina, a professora Luiza pontuou que houve a necessidade de se familiarizar com o espaço escolar, seus recursos e materiais.

Embora tenham sido apresentados aos documentos norteadores da unidade educacional, apresentados aos pais e comunidade escolar, alguns apontaram pouco apoio e suporte formativo tanto da gestão como dos demais colegas de trabalho,

demonstrando a urgência e prioridade do programa de indução para os professores iniciantes na docência, com ações específicas priorizando esse fim.

Dado isso, os aspectos encontrados na presente pesquisa tornam-se interesse de toda a comunidade docente e científica, com vistas a favorecer a reflexão e a buscas de ações, objetivando a criação de políticas públicas em nível nacional e regional que visem a implantação de um programa de indução para o professor iniciante, especialmente os docentes de creche. Ações essas que poderão nortear iniciativas de apoio e prioridade ao professor iniciante em todas as creches do país.

O produto dessa pesquisa visa elaborar em forma de *e-book* um plano formativo para a inserção do professor na creche, buscando contribuir com toda a comunidade educativa e científica.

REFERÊNCIAS

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

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. I Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**. v.23, e230095, 2018.

ANDRÉ, Marli E.D.A; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986:

ANDRÉ, Marli E.D.A; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018

ALMEIDA *et.al.* Categorias Teóricas de Shulman: Revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.49, n.174, p.130-150, out-dez.2019

BARROS, Bruna Cury de. **Ser professora iniciante na Educação Infantil: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamento e superações de dilemas**. 2015. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2015.

BONFIM, Patricia Vieira; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Das laranjeiras da pandemia às reflexões sobre o início da profissão. *In* : SANTIAGO, Flavio; MOURA, Taís Aparecida de. **Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Rodrio Saballa de. O extraordinário na docência com crianças na Educação Infantil IN: SANTIAGO, Flavio; MOURA, Taís Aparecida de. **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

COUTINHO, Angela Scalabrin; RODRIGUES, Ana Julia Lucht. Tornar-se professora de bebês: desafios na formação inicial e na prática pedagógica. *In*: MOURA, Taís Aparecida; SANTIAGO, Flávio. **Infâncias e docências**: Descobertas e desafios de tornar-se professora e professora. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021

FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In MACHADO, Maria Lucia A. (Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002 p.133-149

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. **Sísifo** – Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA, Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010

GARCIA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. Professores sem saber *In*: **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NOVOA, A. *et al.* (Org.) **Vidas de professores**. Paris: Delachaux et Niestle, 1989 p.33 -61.

NOVOA, Antônio. **A formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

NOVOA, Antônio. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola, **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.3, 2019.

OLIVEIRA, Regina Célia Tolentino. **Inserção profissional em “Escola de Passagem” na visão de professores iniciantes e profissional gestor de uma CEI**

do município de São Paulo. 2020. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Midiã Olinto de. **A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil.** 2018. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Leticia Marinho Eglem de. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil.** 2017. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes e seu processo de desenvolvimento profissional. *In:* MOURA, Taís Aparecida de; SANTIAGO, Flávio. **Infâncias e docências:** descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

PINHEIRO, Tarciana dos Santos. **Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Anos Iniciais.** 2019. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

PRINCEPE, Lisandra Marisa. **Condições de trabalho e Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em Rede Municipal de Educação.** 2017. 234f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Patrícia Mascarenhas dos. **O professor iniciante na profissão docente na Escola do Campo na Amazônia.** 2018. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

SILVA, Wanderson Mariano da. 2021. 98f. **Necessidades formativas do professor iniciante no Centro de Educação Infantil:** apontamentos para a formação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Professores Iniciais/ Ingressantes na Educação Infantil: Significados e sentidos do trabalho docente**. 2018. 471f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: Fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

TROVA, Andreza Gessi. **Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil**. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

WONG, H.K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. **NASSP Bulletin**, v. 88, n. 638, p. 41-58, March, 2004.

ZUCOLOTTI, Valéria Menassa. **Primeiros anos da carreira docente: Diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil**. 2014. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Questionário da Pesquisa: O processo de indução do professor iniciante de creche

1.Nome

2. Cursou Pedagogia em qual modalidade:

() Presencial () EAD

3. Quais outros cursos de graduação você realizou:

4. Em qual modalidade de Educação atua nesse momento?

() Educação Infantil () Ensino Fundamental () Educação de Jovens e Adultos

() Ensino Superior

5. Se atua ou atuou na Educação Infantil, com qual faixa etária trabalha /trabalhou?

() Creche (crianças de 0 a 3 anos) () 4 anos () 5 anos

6. Trabalha há quanto tempo na docência:

7. Leciona na rede pública ou privada:

8. Como foi seu início na docência em creche:

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1- Relate sobre a escolha da sua profissão;
- 2- Conte um pouco sobre a sua trajetória profissional;
- 3- Conte sobre a sua formação inicial e continuada;
- 4- Qual a contribuição da formação inicial para o seu exercício profissional?
- 5- Como se aprende a ser professor de Educação Infantil, mais especificamente de creche?
- 6- Quais as dificuldades enfrentadas no seu processo de inserção como professor de creche? Dê exemplos:
- 7- Quais os desafios enfrentados nos primeiros anos de docência na creche:
- 8- Quais as expectativas em relação aos primeiros anos de docência na creche:
- 9- Quais os obstáculos encontrados nos primeiros anos de docência na creche:
- 8- Como superou tais dificuldades e obstáculos na docência de creche? Á quem recorreu e quais foram os suportes encontrados? Dê exemplos:
- 9 - Relate sobre o suporte da equipe gestora e dos colegas mais experientes;
- 10- Que conselhos você daria para o professor que vai iniciar o trabalho na creche?
Dê exemplos: