

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Eliara de Oliveira Coelho**

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES  
INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Taubaté – SP**

**2021**

**Eliara de Oliveira Coelho**

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES  
INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à banca de defesa para  
obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado  
Profissional em Educação Universidade de  
Taubaté

Área de Concentração: Formação Docente para a  
Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e  
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Banhara  
Ambrosetti

**Taubaté – SP**

**2021**

**ELIARA DE OLIVEIRA COELHO**

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES  
INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à banca de defesa para  
obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado  
Profissional em Educação Universidade de  
Taubaté

Área de Concentração: Formação Docente para a  
Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e  
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Banhara  
Ambrosetti

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti - Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro – Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold – Universidade Federal de Santa Catarina

Assinatura \_\_\_\_\_

À minha querida Professora Marta Castro Marcelino Silva,  
que com tanta sabedoria e generosidade me ajudou a despertar  
para o estudo e para a profissão docente. E também para vida!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à vida, que me inspira diariamente a evoluir. A todas as oportunidades de renovação e fortalecimento que recebi durante a minha trajetória profissional, atribuindo a Deus todo o amor envolvido nessas andanças. Gratidão!

Agradeço aos meus pais, Toninho e Dinalva, que me trouxeram ao mundo e que não mediram esforços para cuidar de mim e das minhas irmãs, nos ensinando a ser família, e que precisamos cuidar sempre uns dos outros – tais ensinamentos, levo-os comigo em todos os momentos da minha vida, inclusive na profissão.

Agradeço a minhas irmãs Elisa, Eliete e Paulinha, que sempre foram inspirações e fonte de amor e carinho; exemplo de mulheres fortes e guerreiras, que me desperta força e coragem.

Agradeço ao Felipe, Paixão da minha vida, que sempre me apoiou, me encorajou e foi compreensivo durante meu processo de pesquisa; agradeço também por ter se interessado por meus aprendizados, o que possibilitou muitos e bons diálogos durante todo o percurso dessa pesquisa.

Agradeço aos meus amigos e amigas que me ajudaram a chegar até aqui, sempre alcançamos voos mais longos e seguros com a ajuda dos nossos amigos. Destaco aqui, de modo especial, Larissa, Júlio, Vera, Maria do Carmo, Leandra, Karine, Cinthia e Verônica, pois sempre me incentivaram e me apoiaram nos meus estudos e sonhos.

Agradeço aos meus familiares, tios e tias, primos e primas, avôs e avós, que durante toda minha vida me fizeram sentir amada e capaz, e vibraram com a minha conquista do mestrado.

Agradeço a todos os meus professores que transformaram a minha vida, me ensinando sobre o conhecimento, o encantamento e a força de superar nossos próprios limites em busca de uma vida mais autêntica, mais interessante, mais alegre, mais bem vivida.

Agradeço a todas as pessoas envolvidas na produção desta pesquisa: professoras participantes do questionário, professoras participantes do grupo focal, equipe gestora da Secretaria de Educação, colegas de sala, professores do curso de Mestrado, que foram especiais na minha trajetória, e a todos que de alguma forma contribuíram com a realização deste projeto.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, querida Professora Nena, que aceitou fazer parte da banca examinadora e – desde a apresentação no Seminário II,

depois na qualificação – contribuiu com valiosas orientações a respeito do tema e da produção desta pesquisa. Sempre generosa e assertiva nas sugestões, ajudou-me a enriquecer o trabalho.

Agradeço à Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold, por ter contribuído com a minha pesquisa, inicialmente com seus textos sobre o tema pesquisado e, depois, com suas contribuições em minha banca de qualificação. Suas palavras de incentivo e atenção fizeram a diferença na conclusão deste trabalho. Foi uma honra tê-la naquela ocasião, assim como o é, agora, na banca de defesa.

Agradeço especialmente à minha querida Orientadora, Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti, a quem em segredo chamo de Deusa Banhara. Agradeço por compartilhar seus conhecimentos, sabedoria, alegria, amor pela Educação, generosidade e amizade; agradeço por entender minhas falhas e compreender minhas necessidades, sempre me motivando a superar minhas limitações e melhorar minha prática, tanto de pesquisadora como de professora.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Taubaté que me concedeu bolsa de estudos integral neste curso de Pós-graduação stricto sensu, proporcionando a continuidade da minha formação docente. Essa valorização do profissional da Educação envolvendo um diálogo da prática pedagógica com as pesquisas acadêmicas torna-se fundamental ao trabalho docente.

*Fé na vida, fé no homem, fé no que virá,  
nós podemos tudo, nós podemos mais,  
vamos lá fazer o que será.*

**Gonzaguinha**

## RESUMO

O reconhecimento da relevância do período inicial da carreira docente para a construção do conhecimento profissional dos professores tem estimulado pesquisas voltadas para a investigação dessa fase da carreira docente. Nessa temática, um aspecto pouco considerado pelos sistemas de ensino é o levantamento das necessidades formativas dos professores iniciantes. A presente pesquisa tem por objetivo investigar as necessidades formativas de professores iniciantes no momento de inserção profissional em escolas de Educação Infantil, bem como as formas de atendimento a essas necessidades promovidas pela instituição escolar. Esta temática vincula-se à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. A fundamentação teórica se estrutura a partir de autores que vêm investigando a temática dos professores iniciantes e das necessidades formativas, entre os quais destacam-se Tardif (2014), Gatti (2012), Marcelo (2009), Huberman (1995), Estrela; Madureira e Leite (1999), Oliveira (2011), Giordan e Hobold (2014; 2015). O perfil dos participantes da pesquisa está delimitado entre professores iniciantes na Educação Infantil, com até três anos de atuação neste segmento, na Rede Municipal de Ensino de Taubaté. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como instrumentos para coleta de dados um questionário respondido por 37 professores iniciantes na Educação Infantil da rede de ensino, e um grupo focal, composto por 6 professoras que também responderam ao questionário. A análise dos resultados mostrou que as professoras iniciantes que participaram desta pesquisa enfrentam momentos de desafios e dificuldades, que passam pelas lacunas na formação inicial, especialmente em relação ao preparo para as questões da prática cotidiana. Revelou ainda as condições desfavoráveis à inserção profissional no contexto escolar, onde são tratadas como se já fossem experientes, sem considerar as necessidades de início de carreira, com destaque para a falta de apoio e da valorização dos seus conhecimentos. Ao expressarem suas necessidades formativas os apontamentos feitos pelas iniciantes dizem respeito a acolhimento, escuta ativa, apoio técnico-pedagógico, orientações e acompanhamento de profissionais experientes. A análise mostra que essas condições não foram encontradas no início da carreira e que as poucas ações que acontecem não atendem ao que de fato o iniciante precisa. Os resultados desta pesquisa confirmam a urgência na adoção de políticas públicas voltadas para o atendimento às necessidades formativas dos professores iniciantes da Educação Infantil, com propostas que incluam os docentes novatos nas discussões sobre o planejamento das ações formativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Necessidades formativas. Professores iniciantes. Educação Infantil.

## ABSTRACT

The recognition of the relevance of the initial teaching career period for the construction of teachers' professional knowledge has stimulated research aimed at investigating this phase of the teaching career. In this theme, an aspect little considered by the education systems is the survey of the training needs of the beginning teachers. This research aims to investigate the training needs of beginning teachers at the time of professional insertion in early childhood schools, as well as the ways of meeting these needs promoted by the school institution. This theme is linked to the line of research Teacher Training and Professional Development of the Professional Master in Education at the University of Taubaté. The theoretical foundation is based on authors who have been investigating the theme of beginning teachers and training needs, among which stand out Tardif (2014), Gatti (2012), Marcelo (2009), Huberman (1995), Estrela; Madureira e Leite (1999), Oliveira (2011), Giordan and Hobold (2014; 2015). The profile of the research participants is delimited among teachers beginning in Early Childhood Education, with up to three years of experience in this segment, in the Municipal Education Network of Taubaté. The research, of qualitative nature, had as instruments for data collection a questionnaire answered by 37 teachers beginning in Early Childhood Education in the school network, and a focus group, composed of 6 teachers who also answered the questionnaire. The analysis of the results showed that the beginning teachers who participated in this research face moments of challenges and difficulties, which go through the gaps in the initial training, especially in relation to the preparation for the questions of daily practice. It also revealed the unfavorable conditions for professional insertion in the school context, where they are treated as if they were already experienced, without considering the needs of beginning their careers, with emphasis on the lack of support and the valorization of their knowledge. When expressing their training needs, the notes made by the beginners relate to welcoming, active listening, technical and pedagogical support, guidance and monitoring of experienced professionals. The analysis shows that these conditions were not found at the beginning of the career and that the few actions that take place do not meet what the beginner really needs. The results of this research confirm the urgency in the adoption of public policies aimed at meeting the formative needs of beginning teachers of Early Childhood Education, with proposals that include novice teachers in discussions about the planning of training actions.

**KEYWORDS:** Training needs Beginning teachers. Child education

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Mapa de localização do Município de Taubaté no Estado de São Paulo, Brasil.....	22
Figura 2 – Necessidades reveladas pelas professoras iniciantes .....	128
Figura 3 - Implicações resultantes do diagnóstico das necessidades formativas .....	130

## LISTA DE TABELA E QUADROS

Tabela 1 - Levantamento de pesquisas correlatas .....	29
Tabela 2 - Total de publicações nas bases de dados.....	30
Quadro 1 - Classificação etária da creche .....	23
Quadro 2 - Características etárias da Pré-escola .....	23
Quadro 3 - Professores iniciantes na rede .....	24
Quadro 4 - Seleção de textos na Plataforma SciELO.....	31
Quadro 5 - Seleção de textos na Base da UNITAU .....	32
Quadro 6 - Seleção de textos na TEDE PUC/SP.....	33
Quadro 7 - Seleção de textos na Plataforma SciELO.....	34
Quadro 8 - Seleção de textos posterior à busca nas bases de dados.....	35
Quadro 9 - Caracterização das professoras participantes do Grupo Focal .....	88
Quadro 10 - Pós-graduação lato sensu das participantes da pesquisa .....	94
Quadro 11 - Estratégias para o enfrentamento das dificuldades de início de carreira.....	107
Quadro 12 - Necessidades Formativas .....	111
Quadro 13 - Percepção das professoras sobre suas habilidades profissionais.....	113
Quadro 14 - Habilidades que ainda não foram desenvolvidas pelas professoras.....	117

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de atuação na Educação Infantil na rede estudada.....	86
Gráfico 2 - Distribuição das participantes por regime de trabalho .....	88
Gráfico 3 - Tempo de exercício da docência.....	91
Gráfico 4 - Distribuição das participantes por idade .....	91
Gráfico 5 - Percepção das professoras sobre o período início da carreira.....	92
Gráfico 6 - Percepção das professoras quanto a formação inicial.....	96
Gráfico 7 - Motivações para escolha da carreira docente.....	99
Gráfico 8 - Percepção das professoras quanto às dificuldades no período inicial da carreira	102
Gráfico 9 - Sentimentos do início da carreira.....	115
Gráfico 10 - Possibilidades Formativas.....	119
Gráfico 11 - Impacto das formações continuadas .....	124
Gráfico 12 - Ação formativa direcionada aos iniciantes .....	124

## LISTA DE SIGLAS

ADI	–	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AMETRA	–	Atendimento Múltiplo na Educação e no Trabalho
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CEMTE Cecília	–	Centro Educacional Municipal Terapêutico Especializado Madre Cecília
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CGASS	–	Comitê Gestor de Atenção à Saúde do Servidor
CLT	–	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
EI	–	Educação Infantil
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	-	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	-	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	-	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FUNDEB	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPE	–	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
PUC	–	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SciELO	–	Scientific Electronic Library Online
SEED	–	Secretaria de Educação
TCC	–	Trabalho de Conclusão de Curso
TEDE	–	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da PUC/SP

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1 Problema.....	20
1.2 Objetivos.....	21
1.2.1 Objetivo Geral .....	21
1.2.2 Objetivos Específicos .....	21
1.3 Delimitação do Estudo .....	21
1.4 Relevância do Estudo/Justificativa.....	24
1.5 Organização da pesquisa .....	26
<b>2 INSERÇÃO PROFISSIONAL E NECESSIDADES FORMATIVAS .....</b>	<b>28</b>
2.1 Interagindo com pesquisas correlatas .....	28
2.1.1 Professores Iniciantes: diálogo com as pesquisas .....	35
2.1.2 Necessidades formativas: o tema em questão.....	45
2.2- Um olhar sobre o contexto de trabalho na Educação Infantil .....	50
2.2.1 Ser professor na Educação Infantil: breve contextualização do processo de construção do papel do docente nas creches e pré-escolas.....	53
<b>3 INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES .....</b>	<b>58</b>
3.1 O início na carreira e a construção do conhecimento profissional .....	58
3.2 A construção dos conhecimentos da docência no início da profissão.....	62
3.3 Processos de formação e aprendizado profissional .....	66
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>74</b>
4.1 A escolha do caminho a ser trilhado na pesquisa .....	74
4.1.1 Professores participantes .....	76
4.2 Instrumentos de Pesquisa .....	78
4.3 Procedimentos para Coleta de Dados .....	79
4.4 Procedimentos para Análise de Dados .....	82
<b>5 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS INICIANTES.....</b>	<b>85</b>
5.1 Caracterização das Professoras Iniciantes.....	86
5.2 Formação Inicial e Profissional das Professoras Iniciantes: avanços e lacunas .....	93
5.3 Trajetória profissional das professoras iniciantes: desafios e enfrentamentos .....	98
5.4 Necessidades formativas das Professoras Iniciantes .....	109
5.4.1 Necessidades formativas: entre o individual e o coletivo.....	112
5.4.2 As possibilidades formativas no enfrentamento das necessidades.....	118
5.4.3 Ouvir os professores: referências para políticas de inserção na docência.....	128
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>

<b>APÊNDICE I - INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO ENVIADO PELO GOOGLE FORMS) .....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE II - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO III - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO IV – OFÍCIO À INSTITUIÇÃO .....</b>	<b>160</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: FINIS. Mas começar é terrível.*  
Memórias de Emília  
Monteiro Lobato

Diversas pesquisas vêm mostrando a importância do período inicial na docência para a construção de conhecimentos profissionais, com destaque para as dificuldades encontradas pelos professores neste período de início profissional (TARDIF, 2014; MARCELO, 1999; HUBERMAN, 1995).

Apesar de existir consenso em relação à importância desse período para o desenvolvimento profissional docente, no Brasil ainda se observam poucas pesquisas que contribuam para iniciativas de políticas públicas voltadas para a valorização e a qualificação do período de início na profissão docente (ANDRÉ, 2015). Segundo André (2015), um aspecto pouco considerado pelos sistemas de ensino é o levantamento das necessidades formativas dos professores iniciantes, o que implicaria envolver diretamente os docentes nessa reflexão para que tomem consciência das crenças, das concepções e dos valores que norteiam suas ações no trabalho.

Diante desse quadro, torna-se oportuno investigar esta questão, especialmente por meio de estudos que tenham como intencionalidade ouvir os professores, buscando evidenciar o que pensam, dizem, sentem e fazem nesse período de inserção na carreira docente, com o intuito de identificar as perspectivas desses professores sobre suas necessidades formativas e, assim, contribuir para iniciativas de políticas públicas voltadas especificamente para o profissional em início de carreira docente, especialmente na Educação Infantil, foco deste estudo.

O interesse por esta temática tem origem na própria experiência de início profissional da pesquisadora que, ainda enquanto aluna no curso de Pedagogia, concluído em 2009, demonstrava interesse em pesquisar o início da profissão docente, pois estava recém-formada no magistério e já havia iniciado sua carreira. Na ocasião, a pesquisadora abordou o tema no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC de graduação, sob orientação da mesma professora que orienta a presente pesquisa, a fim de compreender a situação em que ela, então estudante de graduação, estava inserida naquele momento, pois se via no desafio de encarar uma

realidade educacional que contrastava com aquela idealizada ao longo de sua formação no curso de magistério<sup>1</sup>.

Ter desenvolvido tal pesquisa como conclusão do curso de Pedagogia contribuiu muito para o ingresso na profissão docente. A partir dessa experiência, foi possível conhecer o que os teóricos haviam pesquisado sobre esse período e, com base nesse conhecimento teórico, refletir sobre a experiência que estava vivenciando. Assim, por mais que esse início na carreira docente tenha sido marcado por um sentimento de solidão, um sofrimento calado que marca o ingresso na carreira docente, saber que havia profissionais que estavam preocupados com a situação e buscando formas de contribuir para que esse início ocorresse de forma menos problemática foi reconfortante. Na análise de sua trajetória, a partir das proposições de Huberman (1995), a pesquisadora consegue identificar ter passado pelos estágios de “sobrevivência” e “descoberta”; destaca, contudo, serem mais relevantes os aspectos implicados na “descoberta” quando comparados aos aspectos que caracterizam o estágio da “sobrevivência”, ainda que o “choque do real” (HUBERMAN, 1995) tenha sido uma marca desse período inicial da docência na trajetória da pesquisadora.

A possibilidade de pesquisar e refletir sobre a própria experiência garantiu as forças necessárias para continuar na carreira e despertou a vontade de comunicar a outros professores iniciantes que é possível passar por esse período de início na docência de maneira mais tranquila e consciente. Mediante o conhecimento desenvolvido durante a realização do TCC, que orientou o início da carreira, foi possível reconhecer os aspectos positivos da experiência vivida, amplamente marcados pelas descobertas e pela valorização dos conhecimentos dos colegas mais experientes.

Depois de formada, a pesquisadora atuou por oito anos como professora na Educação Infantil e, então, iniciou o trabalho na coordenação pedagógica em duas escolas no mesmo segmento, permanecendo por quatro anos nessa função. À frente da coordenação pedagógica, a principal tarefa era formar os professores e, em muitos casos, esses eram professores iniciantes, aos quais se propunha dar maior atenção, haja vista a empatia prévia com a situação por eles vivenciada e o desejo manifesto em contribuir nessa etapa.

Uma indagação que surgia com frequência à pesquisadora concernia à revelação de tantos professores de que ao iniciarem a carreira sentiam o grande distanciamento entre o que haviam estudado na formação inicial e a prática encontrada em sala de aula. Os iniciantes

---

<sup>1</sup> O Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “O Professor Iniciante e os Desafios da Profissão Docente”, foi apresentado em 2009, no Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté, sob orientação da Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti, como requisito parcial para a conclusão do Bacharelado em Pedagogia.

apresentavam sofrimentos e angústias, ao perceberem que o aprendizado não os preparou o suficiente, e que teriam que aprender juntamente com as crianças sob sua responsabilidade. Havia interesse e esforço por parte da pesquisadora para, a partir da própria experiência, ajudar as professoras novatas a sobreviverem a esta fase da profissão. No entanto, o esforço realizado de forma solitária não fazia tanto efeito e assim pôde presenciar muitas professoras que nasciam na profissão sentindo-se inseguras e sem amparo.

Com essa experiência, foi possível perceber algumas fragilidades apontadas pelos professores iniciantes, os quais apresentavam dificuldades, por exemplo, no planejamento de aulas adequadas à realidade dos alunos. Muitas vezes apresentavam propostas interessantes, porém, na prática, elas não funcionavam, e isso causava frustração aos docentes, pois eles identificavam, de certo modo, um distanciamento entre a teoria e a prática; outra dificuldade observada refere-se à seleção dos conhecimentos essenciais, revelando um certo desconhecimento do currículo da Educação Infantil por parte dos iniciantes, mas também a complexidade em lidar com esses conteúdos, bem como sua distribuição no tempo e ao longo das atividades do cotidiano escolar. Para contribuir neste processo, muitas vezes, no exercício de sua função profissional, a pesquisadora acompanhava o professor em sala de aula, buscando apontar caminhos que aproximassem teoria e prática, com devolutivas em reuniões individuais que previam orientações sobre o ajuste necessário à melhor adequação da proposta pedagógica.

Outro desafio identificado na atuação profissional da pesquisadora, que previa o acompanhamento da ação docente, inclusive dos professores iniciantes, foi a ausência ou incipiência de conhecimentos relativos ao desenvolvimento da criança. Não conhecer as características desse processo dificultava as relações entre professor/aluno, e, em geral, a solução encontrada nesse cenário era a oferta de formações pautadas pela discussão sobre as fases do desenvolvimento a partir de casos concretos de alunos, pois era contínua a inserção de novas crianças na escola, com diferentes níveis de desenvolvimento.

Na perspectiva de um trabalho integrado entre as dimensões do educar e do cuidar, essas necessidades formativas observadas entre os professores iniciantes eram minimizadas com a organização de encontros nos quais os professores mais experientes pudessem compartilhar conhecimentos práticos e contribuir para a ampliação do repertório pedagógico que os professores iniciantes poderiam mobilizar em sala de aula.

A oportunidade de retomar e ampliar a pesquisa dessa temática no curso de Mestrado, buscando identificar de maneira mais abrangente as características que marcam o ingresso profissional de professores, bem como suas necessidades formativas, tem sido uma

experiência bastante valiosa. Sendo o mestrado uma etapa mais amadurecida na trajetória acadêmica, esta pesquisa tem impulsionado a reflexão para a construção de conhecimentos mais sistematizados e aprofundados que possam impactar as discussões sobre os desafios do início na carreira docente.

Nesse sentido, o interesse por esta pesquisa surge da possibilidade de contribuir com o processo de inserção de professores iniciantes, buscando trazer elementos para que a rede municipal, contexto desta pesquisa, possa desenvolver propostas viáveis para acolher esses docentes, atendendo suas necessidades, que são peculiares ao período da carreira no qual estão inseridos. O que se pretende, dessa forma, é trazer elementos que contribuam para a efetivação de programas de valorização e qualificação desse processo de inserção na carreira docente.

A presente pesquisa, dessarte, busca analisar o processo de inserção profissional de docentes da Educação Infantil, por meio de uma investigação com professores da rede pública municipal de ensino de Taubaté, Vale do Paraíba Paulista. O tema insere-se no âmbito das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado “Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias”. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa “Processos e práticas de formação de professores”, que tem como objetivo estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Os resultados obtidos na pesquisa serão expostos à análise a partir do confronto com estudos contemporâneos presentes na literatura científica, a fim de traçar uma relação crítica entre as produções na área e as ações públicas orientadas para esse processo. Pretende-se, assim, trazer contribuições que impactem os sistemas públicos de ensino no que tange à definição de políticas públicas voltadas para o apoio aos professores iniciantes na Educação Infantil.

## **1.1 Problema**

Tendo em vista a relevância do período inicial da docência na construção de conhecimentos profissionais e considerando a escola como espaço privilegiado do aprendizado docente, a pesquisa foi construída a partir de algumas questões orientadoras: como os professores têm vivenciado esse período de início profissional na Educação Infantil?

Quais os desafios enfrentados pelos docentes iniciantes em seu ingresso na carreira? Quais as necessidades formativas apontadas por eles, para que esse processo de inserção profissional ocorra de forma mais favorável? Como as escolas e o sistema de ensino atendem (ou não) essas necessidades dos iniciantes?

Com base nesses questionamentos, o problema de pesquisa tem como foco dois aspectos principais: 1) as necessidades formativas de professores iniciantes na Educação Infantil, no enfrentamento dos possíveis desafios encontrados em seu início profissional; 2) as possibilidades encontradas por eles no atendimento a essas necessidades, seja no espaço escolar ou por meio de outras alternativas oferecidas pelo sistema de ensino.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Analisar as necessidades formativas de professores iniciantes no momento de inserção profissional em escolas de Educação Infantil e as formas de atendimento a essas necessidades promovidas pela instituição escolar.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- Caracterizar o perfil dos professores iniciantes na Educação Infantil no sistema público de ensino do município de Taubaté.
- Identificar, a partir dos relatos dos professores iniciantes, as contribuições ou lacunas da formação inicial na prática profissional.
- Conhecer, na perspectiva dos professores iniciantes, as necessidades formativas no momento de ingresso na profissão.
- Revelar as alternativas encontradas pelos professores iniciantes para suprir suas necessidades formativas no enfrentamento dos desafios profissionais.
- Analisar as possibilidades formativas oportunizadas aos professores iniciantes, na instituição escolar de Educação Infantil.

## **1.3 Delimitação do Estudo**

Esta pesquisa foi desenvolvida em um contexto de professores iniciantes na Educação Infantil em escolas municipais em uma cidade do Vale do Paraíba Paulista. Taubaté é considerado um município de grande porte, com uma população estimada de 314.924

(trezentos e quatorze mil, novecentos e vinte e quatro) habitantes para o ano de 2019 (IBGE, 2019), sendo apontado no Censo de 2010 como o 23º município mais populoso do estado de São Paulo<sup>2</sup>.

**Figura 1 - Mapa de localização do Município de Taubaté no Estado de São Paulo, Brasil**



Fonte: Wikipedia

O sistema público municipal de ensino de Taubaté atendia, em 2020, a uma população de 42.000 (quarenta e dois mil) alunos no ensino regular, com 70 (setenta) unidades de Educação Infantil, 57 (cinquenta e sete) escolas de Ensino Fundamental, 05 (cinco) unidades que ofertam Ensino Médio vinculado a apenas uma escola, além de projetos desenvolvidos em diversas escolas como EJA (Educação para Jovens e Adultos), AMETRA (Atendimento Múltiplo na Educação e no Trabalho) e EMEEEIF CEMTE (Centro Educacional Municipal Terapêutico Especializado Madre Cecília)<sup>3</sup>. Existem, também, escolas e projetos voltados para o atendimento a interesses de segmentos específicos da população, entre elas a escola de formação para o trabalho, o programa de formação para o esporte, a escola de artes, e a escola para formação em ciências aeronáuticas. O sistema de ensino municipal oferece um complexo escolar para o atendimento integral a crianças e adolescentes com deficiência, o NAPE (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado). Para atendimento do público total de alunos nesses diferentes segmentos, o sistema municipal conta com 2059 professores; desses, 592 atuam na Educação Infantil, ou seja, são professores que atuam apenas nos níveis acima do

---

<sup>2</sup> O IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (sigla) realiza a cada 10 anos o Censo Demográfico que divulga as informações e as características gerais da população brasileira, além de disponibilizar os dados relativos a cada município, a partir de consulta ao site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil>. De acordo com os dados do último Censo realizado, em 2010, o município contexto da pesquisa possuía uma população de 278.686 habitantes. A partir de cálculos realizados pelo IBGE, estima-se que a população do município tenha, em 2019, atingido a marca apresentada no texto, de 314.924 pessoas.

<sup>3</sup> Dados coletados no Portal da Prefeitura de Taubaté, disponíveis em: <https://www.taubate.sp.gov.br/educacao/>. Acesso em 10/07/2020.

Berçário, pois neste nível o atendimento aos bebês é realizado somente por ADIs (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil).

A Educação Infantil é constituída por dois segmentos – creche e pré-escola –, que atendem crianças de 0 meses a 5 anos e sete meses. Existem dois sistemas de atendimento: o parcial, e aquele que ocorre em tempo integral; as crianças em sua maioria são atendidas segundo a proposta de programa integral, permanecendo entre de 9 e 10 horas na escola.

No município, esses segmentos da Educação Infantil são subdivididos em turmas, conforme exposto nos quadros 1 e 2.

**Quadro 1 - Classificação etária da creche**

<b>Creche</b>	
<b>Berçário</b>	4 meses a 1 ano e sete meses
<b>Maternal I</b>	1 ano e oito meses a 2 anos e sete meses
<b>Maternal II</b>	2 anos e oito meses a 3 anos e sete meses

Fonte: <http://www.taubate.sp.gov.br/infantil/>

**Quadro 2 - Características etárias da Pré-escola**

<b>Pré-escola</b>	
<b>1ª Etapa</b>	3 anos e oito meses a 4 anos e sete meses
<b>2ª Etapa</b>	4 anos e oito meses a 5 anos e sete meses

Fonte: <http://www.taubate.sp.gov.br/infantil/>

As 70 (setenta) escolas voltadas ao atendimento na Educação Infantil da rede municipal são classificadas em: 65 (sessenta e cinco) EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e 5 (cinco) escolas conveniadas, que são instituições que pertencem a entidades filantrópicas e atuam mediante um convênio com a rede municipal. A prefeitura oferece apoio pedagógico às escolas conveniadas, com a atuação de uma equipe, incluindo professores e ADIs; dessa forma, as crianças atendidas nessas entidades tendem a receber a mesma metodologia educacional que a rede municipal de ensino oferece às crianças atendidas nas 65 (sessenta e cinco) escolas da rede própria.

No quadro do magistério da rede municipal, consta um total de 592 (quinhentos e noventa e dois) professores atuantes em 2020, admitidos sob dois tipos de relação trabalhista,

pela CLT e por carreira pública, em regime estatutário. Desse total, figuram entre os docentes os seguintes dados de professores iniciantes:

**Quadro 3 - Professores iniciantes na rede**

<b>Quadro do magistério</b>		
Tipo de Contrato	CLT	Estatutário
Professores Iniciantes da Educação Infantil	150	58
<b>TOTAL</b>	<b>208</b>	

Fonte: informações cedidas pela SEED, por e-mail

Para delimitar o período a ser considerado como aquele concernente aos professores iniciantes, foi seguido o critério utilizado por Huberman (1995), destacando os três primeiros anos como período de entrada na carreira. Assim, do total de professores estatutários na Educação Infantil, foram considerados potenciais participantes neste estudo apenas os contratados entre 2018 e 2020, aprovados em concurso realizado em novembro de 2015. Segundo informações da Secretaria de Educação, apenas 58 (cinquenta e oito) professores se encaixavam nesse perfil e estavam em exercício em 2020. Quanto aos professores celetistas, optou-se, primeiramente, por considerar os 150 (cento e cinquenta) professores como iniciantes, pois, como são admitidos por contrato temporário com duração de, no máximo, 2 anos, estariam dentro do perfil desta pesquisa, ainda que muitos retornem à rede após o afastamento obrigatório de 12 meses ao final do contrato.

Em razão dessa especificidade dos professores em regime temporário, foi necessário criar um filtro no momento de coleta de dados, pois, ainda que muitos não tenham até 3 anos consecutivos na rede, isso não os impede de já ter completado esse período, visto que muitos docentes, entre as idas e vindas dos contratos temporários, permanecem na condição de professores iniciantes por longo período.

#### **1.4 Relevância do Estudo/Justificativa**

O período correspondente aos primeiros anos na carreira docente tem merecido destaque nas discussões de pesquisadores da área, por dele resultarem aprendizagens que serão determinantes na construção da profissionalidade dos professores. Neste âmbito, pesquisas nacionais e internacionais têm sido produzidas sobre o tema há alguns anos,

contribuindo significativamente para a discussão, bem como para possíveis reformulações e implantações de novas estratégias para o acolhimento e a inserção de professores nas salas de aula, atentando para as necessidades formativas de cada segmento.

Autores como Akkari e Tardif (2011) destacam que as condições de exercício da profissão nos primeiros anos influenciam significativamente o processo de construção de conhecimentos profissionais e podem desestimular, inclusive, a continuidade na carreira docente. Marcelo (2010) enfatiza que tornar-se professor é um longo processo, no qual os professores passam por diferentes etapas em seu aprendizado da docência, desde a formação inicial, o período de inserção profissional e a formação continuada ao longo da carreira.

Nesse processo, o início profissional é um período diferenciado na transição de estudante a professor, como define Marcelo Garcia (2010, p. 28-29): “Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas antes tem um caráter distintivo e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo”.

Pode-se considerar, então, que a preocupação com a inserção profissional dos professores e o atendimento às suas necessidades formativas nesse período deveria ser uma questão central para as políticas de formação docente. No entanto, estudos mostram que o reconhecimento da relevância desse período, no desenvolvimento profissional dos docentes, não tem se traduzido concretamente em ações voltadas para a consideração e satisfação das necessidades dos professores iniciantes nos sistemas públicos de ensino (DAVIS *et. al.* 2012; ANDRÉ, 2015).

Tardif (2014) evidencia que os saberes dos professores se constroem pela integração de diferentes saberes, que se inter-relacionam e compõem um saber plural, sendo eles saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Tardif (2014) ressalta a importância dos saberes adquiridos na experiência, principalmente no período inicial, uma vez que esses compõem o conhecimento profissional dos professores, podendo orientar toda a trajetória de atuação ao longo da carreira.

Ao longo de sua análise sobre os vários períodos característicos da carreira docente, Huberman (1995) identificou os 3 (três) primeiros anos da carreira como o marco temporal que delimita a fase do professor iniciante. Neste período, o autor destaca dois aspectos, que podem ser vivenciados concomitantemente: o da sobrevivência, compreendendo o “choque do real”, momento no qual o professor se depara com uma realidade não estudada em sua formação e, pelo contrário, idealizada; e o aspecto da descoberta, traduzido pelo entusiasmo inicial com a experimentação da docência e de suas responsabilidades inerentes.

Marcelo e Vaillant (2017) ressaltam que é nesses anos iniciais que os professores novatos vão constituir a identidade docente e assumir um papel no contexto escolar, reconhecendo-se como docentes e sendo reconhecidos pelos colegas, pais e alunos. É nos primeiros anos da docência que os principiantes vão desenvolver as habilidades práticas necessárias para fazer frente à rotina escolar. Por isto é necessário que as políticas de desenvolvimento profissional docente dediquem especial atenção a este período.

Assim, entende-se que o estudo proposto tem relevância acadêmica e social, pois oferece a escuta atenta dos professores para melhor compreender o processo vivenciado por eles em sua inserção profissional, além de contribuir com informações que possam subsidiar o sistema de ensino no período de ingresso de professores nas escolas, ao apontar as necessidades formativas dos docentes nesta fase de início da carreira, fundamentais ao desenvolvimento profissional.

Com a discussão de aspectos referentes às necessidades formativas dos docentes nessa fase de início na profissão, espera-se encorajar mudanças na maneira de enfrentar esse período, tanto em nível individual, com possibilidades de direcionar o próprio ingresso na profissão, como também no âmbito da Secretaria de Educação, com propostas que atendam às necessidades e ao acolhimento específicos dessa fase.

### **1.5 Organização da pesquisa**

A presente pesquisa está organizada de forma a apresentar, concomitantemente, os percursos teórico e metodológico que orientaram sua efetivação. Serão apresentados o contexto geral da pesquisa, a delimitação de seu objeto e dos objetivos pretendidos com seu desenvolvimento, as referências adotadas como base teórica para o diálogo com os dados, bem como os resultados obtidos, além de apêndices e anexos que complementam e demonstram aspectos subjacentes ao percurso da pesquisa.

Na introdução, procurou-se esclarecer a origem e os fundamentos que embasam o tema; apresentou-se também a justificativa e a relevância do estudo, a partir da caracterização do problema, do objetivo geral e dos objetivos específicos a ele associados segundo a delimitação do campo de estudo.

Na sequência, na seção 2, serão apresentados os resultados gerados a partir da busca por estudos correlatos ao tema, organizados em um quadro contextual, que introduz as pesquisas recentes sobre as necessidades formativas dos professores iniciantes. A título de

complementação dessa abordagem, na seção 3, são discutidos estudos que possam trazer elementos relevantes aos temas de pesquisa, ainda que de forma tangencial.

A seção 4 compreende a descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa, apresentando-se subdividida em quatro subseções: professores participantes e amostra; instrumentos de pesquisa; procedimentos para coleta de dados; procedimentos para análise dos dados.

Na sequência, a seção 5 sistematiza e discute os resultados da análise de dados da pesquisa, como forma de elucidar os dados obtidos à luz da teoria que dialoga com esses resultados.

Nas considerações finais, apresenta-se uma síntese com os principais resultados do estudo, tendo em vista os objetivos colocados inicialmente, bem como uma reflexão sobre possíveis ações do sistema de ensino no sentido de apoiar e favorecer a inserção profissional dos professores iniciantes na Educação Infantil.

## 2 INSERÇÃO PROFISSIONAL E NECESSIDADES FORMATIVAS

*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.*

Jorge Larrosa

### 2.1 Interagindo com pesquisas correlatas

Buscando estabelecer um ponto de partida para o estudo proposto, foi empregado inicialmente um processo de revisão da literatura para aproximar a temática da pesquisa a outros estudos que se relacionam com os objetivos aqui definidos, apoiando-se no pressuposto de que o conhecimento é um processo cumulativo, que se constrói na coletividade.

Com o propósito de conhecer as produções acadêmico-científicas relacionadas ao tema professores iniciantes e suas necessidades formativas, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, utilizando livros, periódicos, sites da internet, entre outras fontes. Apesar de a temática não ser recente nas pesquisas, uma vez que para haver professores experientes nas escolas é de convir que esses professores foram iniciantes um dia, a atenção ao período inicial da docência ganha relevância nas últimas décadas, especialmente a partir dos estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores, quando pesquisadores passam a investigar o percurso profissional ao longo da carreira, ressaltando esse período de início na docência como relevante na carreira do professor (HUBERMAN, 1995). A fim de definir quais estudos acerca do professor iniciante e suas necessidades formativas estão alinhados a essa pesquisa, algumas bases de dados foram consultadas para a reunião dessas referências.

Foram selecionadas quatro plataformas digitais para consultar e analisar as produções acadêmicas relacionadas ao tema a ser pesquisado: SciELO (Scientific Electronic Library Online), TEDE (Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações da PUC/SP), Periódicos Capes e Banco de Dissertações da Universidade de Taubaté - UNITAU. Em todas as buscas, foram utilizados os descritores: “professores iniciantes”; “necessidades formativas” e “formação de professores”. De forma combinada, as publicações, nas quatro plataformas, deveriam estar compreendidas no período delimitado entre 2010 e 2020. O recorte temporal foi fundamental para que o diálogo fosse contextualizado com as pesquisas acadêmico-científicas contemporâneas, e permitiu uma maior organização na elaboração do panorama das pesquisas. No entanto, vale ressaltar que pesquisas realizadas antes deste período, por

pesquisadores relevantes nesta área, foram consultadas e utilizadas como referenciais teóricos fundamentais para a discussão.

A tabela a seguir demonstra um quantitativo das pesquisas correlatas:

**Tabela 1 - Levantamento de pesquisas correlatas**

<b>SciELO</b>				
<b>Descritor</b>	<b>Total</b>	<b>Combinação com o descritor</b>	<b>com o</b>	<b>Total</b>
Professores iniciantes	07	Educação Infantil		00
Necessidades formativas	03	Professores Iniciantes		00
Formação de professores	808	Iniciantes		06
<b>Base de dados da UNITAU<sup>4</sup></b>				
<b>Descritor</b>	<b>Total</b>	<b>Combinação com o descritor</b>	<b>com o</b>	<b>Total</b>
Professores iniciantes	06	Educação Infantil		02
Necessidades formativas	02	Professores Iniciantes		00
Formação de professores	10	Iniciantes		00
<b>Base de dados TEDE PUC/SP</b>				
<b>Descritor</b>	<b>Total</b>	<b>Combinação com o descritor</b>	<b>com o</b>	<b>Total</b>
Professores iniciantes	25	Educação Infantil		06
Necessidades formativas	38	Professores Iniciantes		15
Formação de professores	372	Iniciantes		5
<b>Base de dados Periódicos Capes<sup>5</sup></b>				
<b>Descritor</b>	<b>Total</b>	<b>Combinação com o descritor</b>	<b>com o</b>	<b>Total</b>
Professores iniciantes	82	Educação Infantil		04
Necessidades formativas	112	Professores Iniciantes		09
Formação de professores	1642	Iniciantes		25

<sup>4</sup> A busca nesta plataforma foi feita de maneira manual, computada pela pesquisadora, pois a plataforma não possui um mecanismo que apresenta dados quantitativos das buscas.

<sup>5</sup> Refinado por periódicos, buscando artigos e em português.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020

Diante dos resultados desta busca, fica claro que há uma quantidade razoável de produções acadêmicas ao considerar os termos “necessidades formativas” e “professores iniciantes” isoladamente, porém com a combinação dos termos os resultados ficam escassos. Da mesma forma, ao considerar os dois temas dentro do contexto da Educação Infantil, percebe-se ainda maior escassez no número de estudos publicados. Nota-se que ouvir os professores ainda é um desafio; muitas pesquisas têm sido publicadas com o tema de formação de professores, porém o diagnóstico das necessidades dos professores não tem se mostrado prioridade nas pesquisas.

**Tabela 2 - Total de publicações nas bases de dados**

<b>Descritor</b>	<b>Combinação com o descritor</b>	<b>Total</b>
Professores iniciantes	Educação Infantil	12
Necessidades formativas	Professores Iniciantes	24
Formação de professores	Iniciantes	36

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020

De qualquer forma, os achados desta busca renderam diálogos durante todo o processo da pesquisa, tendo sido estabelecidos até mesmo contatos pessoais informais com algumas pesquisadoras da UNITAU a partir dessa busca, os quais se mostraram muito produtivos e positivos.

A leitura dinâmica dos trabalhos encontrados ofereceu referências pertinentes a essa discussão, pois tratavam da temática desta pesquisa, resultando na escolha de 17 pesquisas para compor os diálogos deste estudo. Os descritores mencionados anteriormente foram delimitados a partir dos objetivos propostos inicialmente para a discussão do problema que orienta esta pesquisa. Os estudos consultados permitiram discussões relevantes para compreender, de forma mais abrangente, o assunto a ser investigado, ao observar o conteúdo apresentado e as abordagens teórico-metodológicas empregadas. O quadro abaixo mostra quem são esses pesquisadores e o que dizem seus estudos, de maneira breve.

Quadro 4 - Seleção de textos na Plataforma SciELO

Plataforma SciELO: 5 estudos		
Autoria/Ano	Título	Possível diálogo com essa pesquisa
CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane /2015	<b>Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência:</b> avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante	Mostra de maneira organizada a produção científica socializada no Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia.
ANDRÉ, Marli /2013	<b>Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros:</b> dilemas na formação de professores	Discute políticas voltadas aos docentes da Educação Básica. Apresenta recursos materiais e apoio didático-pedagógico às escolas e às ações de formação continuada, com foco mais específico naquelas que favorecem a inserção profissional de professores iniciantes.
PAPI, Silmara de Oliveira Gomes /2014	<b>Professoras iniciantes:</b> formação, experiência e desenvolvimento profissional	Aborda a formação docente, tendo em vista o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes; explicita como as situações do cotidiano escolar podem ser representativas de ações formativas, envolvendo também experiências da vida pessoal e as vivências como alunas e na formação inicial.
NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; FLORES, Maria José Batista Pinto; SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro /2019	<b>Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro:</b> uma proposta em movimento	Apresenta resultados de uma pesquisa que analisou as ações propostas pela rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, a partir de 2012, voltadas para a inserção profissional docente. A pesquisa destaca a formação docente como uma dimensão significativa do desenvolvimento profissional, em que se apropria e se produz conhecimento.
LIMA, Emília Freitas /2015	<b>Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública</b>	Discute sobre necessidades formativas de docentes universitários. Entende necessidade como distância entre uma situação real e uma ideal, nos níveis subjetivo e objetivo.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020.

Quadro 5 - Seleção de textos na Base da UNITAU

UNITAU: 4 pesquisas		
Autoria/Ano	Título	Possível diálogo com essa pesquisa
FERREIRA, Andreia Dias Pires /2016	<b>Professores Iniciais na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos:</b> ingresso profissional, expectativas e possibilidades	Apresenta como se deu o ingresso de professores iniciantes na Educação Infantil; analisa quais foram as ações de formação continuada, acolhida e integração desses docentes, de forma a identificar quais foram os desafios no início da carreira docente. A pesquisa evidenciou que a formação inicial não consegue atender a complexidade do ingresso na carreira docente, e que há a necessidade de uma atenção especial por parte da escola, no acolhimento e nas formações continuadas.
PINTO, Joseane Amancio /2016	<b>Professores Iniciais da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos:</b> inserção, desafios e necessidades	Analisa como se dá o processo de inserção profissional, destacando os desafios enfrentados pelos professores iniciantes. A autora confirma, a partir dos relatos, que as condições de trabalho neste período de início implicam, diretamente, no desejo dos docentes de continuar ou não na carreira, e que as formações continuadas são determinantes nesse processo, assim como o acolhimento.
MARCON ARCAS, Kelly Cristina /2020	<b>Professores Iniciais no Ensino Fundamental:</b> um estudo sobre a inserção profissional docente	Apresenta o processo de inserção profissional de professores em escolas municipais, destaca os desafios e problemas que permeiam as discussões sobre formação de professores, e apresenta discussões e propostas de ação direcionadas a um acolhimento de qualidade ao professor iniciante. Evidencia a fala dos professores iniciantes
BARBOSA, Monalisa Raymundo /2020	<b>Professores Iniciais na Educação Infantil:</b> acolhida e acompanhamento	Apresenta a inserção de professores na carreira docente na Educação Infantil, destacando pontos que contribuíram para o desenvolvimento profissional, e identifica situações geradoras de apoio e acompanhamento dos professores iniciantes, o que resultou em uma construção de um plano de formação específica para iniciantes

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020.

Quadro 6 - Seleção de textos na TEDE PUC/SP

TEDE PUC/SP: 3 pesquisas		
Autoria/Ano	Título	Possível diálogo com essa pesquisa
SANTOS, Cleudineide Lima Irmã /2014	<b>Professor Iniciante Aprender a Ensinar:</b> Sentimentos e Emoções no Início da Docência	Contextualiza quem é o professor iniciante nos dias atuais; como tem adentrado no espaço escolar, evidenciando quais são as emoções e os sentimentos envolvidos neste início de carreira. Apresenta sugestões para diretrizes de políticas educacionais para o processo de formação continuada que considere o perfil dos professores iniciantes.
GOMES, Fernanda Oliveira Costa /2015	<b>As Dificuldades da Profissão Docente no início da carreira:</b> entre Desconhecimentos, Idealizações, Frustrações e Realizações	Analisa a relação entre iniciação à carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelos professores nesta etapa profissional, identificando as reações e as superações de professores. A autora estabelece uma relação entre a formação profissional atual e as dificuldades profissionais, discutindo a hipótese de que essa é uma questão que acrescentou dificuldades no período de inserção à docência
SILVA, Cristiane Ferreira da /2018	<b>Necessidades formativas de diretores de escola iniciantes na rede municipal de ensino</b>	Apresenta necessidades formativas e os desafios enfrentados pelos diretores iniciantes em uma rede municipal de ensino. Revela que as necessidades formativas reveladas pelos gestores dizem respeito a questões do fazer cotidiano, que envolve o funcionamento da escola.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020.

Quadro 7 - Seleção de textos na Plataforma SciELO

Periódicos Capes: 3 pesquisas		
Autoria/Ano	Título	Possível diálogo com essa pesquisa
GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de/2014	<b>Professores iniciantes da rede municipal de ensino:</b> formação continuada e os reflexos no desenvolvimento profissional	Pesquisa ampla, que discute a formação continuada no desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes, na rede municipal de ensino. Indica que a formação continuada oferecida aos professores iniciantes é efêmera e distante da realidade de sala de aula, também insuficiente. Explica que as trocas de ideias e experiências constituem uma solicitação privilegiada.
CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; ANDRÉ, Marli Eliza Afonso de/2016	<b>Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral – CE</b>	Apresenta características do início da carreira, o processo de inserção profissional docente, destacando os cuidados no sentido de suprir e atender às necessidades referentes a essa etapa. Identifica que as experiências vividas pelos professores se converteram em sugestões de medidas que podem contribuir para o aprimoramento da prática docente e para a implementação de políticas públicas para a inserção profissional dos docentes iniciantes.
GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza; GABARDO, Cláudia Valéria Lopes /2018	<b>Formação inicial e continuada:</b> implicações para o exercício profissional de professores iniciantes	Discorrem a respeito da formação inicial e continuada como sendo determinantes para o exercício profissional de professores iniciantes, na busca de compreender as implicações dessas formações. O artigo, publicado em 2018, mostra que é comum os cursos de formação no Brasil (licenciaturas e pedagogia) não formarem adequadamente os professores.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020.

Quadro 8 - Seleção de textos posterior à busca nas bases de dados

Outros estudos consultados		
Autoria/Ano	Título	Possível diálogo com essa pesquisa
AMBROSETTI, Neusa. Banhara; LIMA, Francine de Paulo Martins; SIGNORELLI, Glaucia; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa /2020	<b>Formadores de professores:</b> conceito, contexto e perspectivas de atuação em processos de indução à docência	Ensaio teórico que contribui para a reflexão em torno do formador escolar. Examina a natureza e a especificidade desta função, bem como sua atuação frente ao processo de indução de professores iniciantes. O estudo aponta a complexidade e relevância do papel do formador, evidenciando seu impacto no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.
SOUSA, Sandra Novais; ROCHA, Simone Albuquerque; OLIVEIRA, Marli Amélia Lucas; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento /2020	<b>Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica:</b> conceitos, concepções e revisão de literatura	Apresenta a polissemia do conceito de necessidades formativas. Faz uma relação entre as concepções de formação e os instrumentos utilizados para o diagnóstico das necessidades. A revisão da literatura apontou que a maioria das pesquisas analisadas não conceitua o termo necessidades formativas em sua complexidade. Ressalta a importância de espaços formativos colaborativos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

### 2.1.1 Professores Iniciantes: diálogo com as pesquisas

A leitura das pesquisas selecionadas permitiu instigar a curiosidade e a reflexão acerca do tema investigado nesta pesquisa, além de oferecer referências para o diálogo com outros pesquisadores, compreendendo melhor conceitos relevantes para discutir a entrada na carreira docente e as necessidades formativas neste momento profissional.

Foi possível perceber que a maioria dos estudos recorreu à abordagem qualitativa de pesquisa, a partir de instrumentos como questionários, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Os estudos também se aproximam do objeto desta pesquisa por buscarem compreender o processo de inserção a partir dos relatos dos próprios professores, ou seja, trazendo a perspectiva dos sujeitos que vivenciam esse processo.

O texto de Cunha, Braccini e Feldkercher (2015) permite uma visão mais ampla do campo de pesquisa. Ao analisar estudos apresentados nas três edições do *Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, nos anos de 2008, 2010 e 2012, o artigo aponta tendências que vêm pautando as discussões sobre o tema. As autoras evidenciam que a discussão sobre inserção profissional dos docentes iniciantes já vem ocorrendo em muitos países há mais de 50 anos, a partir de autores que examinam o processo de socialização profissional dos professores. Apesar de o tema não ser

novo, o cenário das culturas escolares, desde o século XX, reflete a realidade da deserção dos professores iniciantes da carreira. Referenciando-se em Marcelo Garcia (2009, *apud* CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015), as autoras observam que o abandono é particularmente notado em escolas de zonas desfavorecidas, demonstrando como a estrutura e as condições de trabalho impactam nesse início, repercutindo em um alto prejuízo social e pessoal.

Analisando dados de experiências internacionais em países como Espanha, Chile e Argentina, Cunha, Braccini e Feldkercher (2015) ressaltam que, em nível internacional, existem iniciativas de políticas públicas para apoiar o processo de inserção dos professores iniciantes, de forma que os desafios desse período não sejam enfrentados solitariamente pelos docentes. Tais políticas se dão geralmente pela participação dos chamados professores mentores ou tutores, modalidades que contam com a atuação de docentes com maior experiência na supervisão dos professores iniciantes, viabilizando oportunidades para que as trocas de experiência entre os professores iniciantes e os veteranos ocorram em situações planejadas para esta finalidade, que beneficiam todos os envolvidos. Segundo as autoras, os estudos evidenciam que “a atenção à problemática do professor iniciante vem se constituindo como um foco de interesse quer de pesquisas e intervenções, quer de políticas e ações institucionais” (CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015, p. 77). Elas destacam que a complexidade do contexto no qual se dá a inserção na carreira docente, marcado pela precarização nas condições de trabalho, exige do professor uma postura não apenas pedagógica, mas também político-social. Nesse sentido, a questão dos professores iniciantes ultrapassa o campo pedagógico e assume um lugar estratégico nas políticas públicas.

De acordo com André (2013), as pesquisas de campo nesta área são importantes, pois, ao ouvir o professor, é possível descobrir, com ele, quais os caminhos mais assertivos para a promoção do ensino de qualidade e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais significativa para os alunos. A autora mostra que são recentes os estudos sobre políticas de formação docente, destacando um crescimento notável nos estudos a partir dos anos 2000, cujo enfoque estava em questões mais relacionadas aos professores, a seus saberes, suas práticas e suas representações. Essas pesquisas, ao compor discussões em âmbito nacional e internacional, buscam melhorar as condições do exercício profissional docente, assim como oferecer uma estrutura mais atrativa para a entrada e permanência de professores na carreira.

Ao analisar estudos sobre políticas voltadas aos docentes no contexto internacional, bem como dados de pesquisas realizadas em estados e municípios brasileiros, desenvolvidas por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, André (2013) delineou critérios para realizar uma análise das políticas de apoio aos docentes no Brasil. Assim, percebeu nas experiências

dos municípios estudados que há duas formas principais de apoio ao trabalho docente: recursos materiais, que correspondem a materiais didáticos como os currículos, apostilas de apoio ao professor; auxiliares de sala e apoio didático-pedagógico, que equivale a cursos de formação; horário de trabalho coletivo, dentre outros. Esses investimentos foram fomentados por programas desenvolvidos no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), iniciativa do Governo Federal cujo intuito é contribuir para a melhoria da educação. Ainda assim, vale destacar que foram identificadas poucas iniciativas de gestores que buscam conhecer as reais necessidades formativas junto aos docentes, fator relevante e que pode gerar um desencontro entre os conteúdos de formação e as demandas do cotidiano escolar (ANDRÉ, 2013). Cabe destacar, ainda, que André cita a escassez de experiências de formação voltadas para o acompanhamento e o apoio aos professores que iniciam na profissão, ainda que o momento de inserção seja fundamental para o percurso a ser trilhado pelo docente ao longo de sua carreira.

A escuta ativa das experiências dos professores é destaque no artigo de Papi (2014), que afirma a relevância de valorizar as situações do cotidiano como importantes ferramentas formativas. O estudo evidencia intervenções formativas geradas pela experiência e ligadas à trajetória pessoal do professor, envolvendo a influência materna e as suas vivências como estudante. Papi (2014) afirma que a construção do “ser professor” não é uma trajetória composta somente pela influência do curso de formação inicial, sendo moldada também por elementos da vida pessoal e das experiências da própria prática pedagógica do professor. Em sua pesquisa em uma rede municipal de ensino com professoras iniciantes, a autora ressalta a importância de se considerar o contexto de vida pessoal do professor em sua constituição como profissional e, neste sentido, valoriza as trocas sociais como elemento essencial deste processo.

Nascimento, Flores e Silva (2019) também se dedicaram a analisar a fala de docentes e gestores para compreender as políticas públicas educacionais, considerando a referência local, bem como o contexto nacional. Em seu estudo, as autoras analisam algumas tentativas de ações para garantir formações voltadas à inserção profissional docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, ainda que essas possuíssem curta duração e um alcance limitado. A pesquisa destaca a formação docente como uma dimensão significativa do desenvolvimento profissional docente, e aponta a complexidade dos processos de institucionalização de políticas de formação de longo prazo em uma rede municipal de grande porte, sujeita às mudanças decorrentes da periodicidade de eleições municipais. As autoras apontam a importância de assegurar maior participação dos docentes e seus órgãos representativos na

implementação de políticas de inserção profissional, entendendo a formação continuada como um direito dos professores e fortalecendo a dimensão pública das políticas de formação docente.

Relacionado a esse contexto de complexidade na formação do professor, Ferreira (2016) destaca outros pontos que tornam esse momento de inserção uma fase extremamente difícil na carreira, uma vez que o professor é impelido a enfrentar, no cotidiano de atuação em sala de aula, desafios, medos, inseguranças, instabilidades, além ser também um período carregado de intensas aprendizagens e referências na constituição do “modo de ser professor”. A pesquisa de Ferreira (2016) foi direcionada aos professores iniciantes na Educação Infantil, apresentando o processo de ingresso e as ações de formação continuada, de acolhida e de integração desses docentes. A autora identificou os desafios do início da carreira docente em meio à complexidade característica do período, amplificada a partir de fatores como inexperiência profissional, baixos salários, dificuldade em lidar com situações difíceis do cotidiano escolar, condições que levam muitos iniciantes a pensarem em desistir da profissão. Ferreira (2016) afirma que essa possibilidade, em alguns casos, se traduz no abandono da carreira pelo professor iniciante, pois, no confronto entre o que sonharam ao longo da formação e a realidade escolar encontrada, resta pouca ou nenhuma motivação para prosseguir.

Entre aqueles docentes que escolhem permanecer na profissão, Ferreira (2016) demonstra em seu trabalho que são recorrentes sentimentos de persistência, de realização profissional e de perseverança, conforme apontado por Huberman (1995) ao analisar a fase de exploração, que caracteriza o período inicial da carreira, marcado por aspectos da sobrevivência e da descoberta. Referenciando-se em Marcelo Garcia (2009, *apud* FERREIRA, 2016), a autora ressalta que o ambiente no qual os professores atuam e o modo como são acolhidos exercem grande influência no seu desenvolvimento profissional. Entre outros apontamentos, Ferreira (2016) aconselha as Secretarias de Educação a investirem em programas de formação que atendam às necessidades formativas, em especial dos professores iniciantes, os quais relataram na pesquisa de campo que a formação inicial não consegue atender à complexidade envolvida na prática docente, em especial no início da docência.

Corroborando a análise empreendida por Ferreira (2016), Pinto (2016) ressalta a importância da fase inicial na carreira para a construção da identidade profissional, e destaca que as condições de trabalho neste período repercutem no desejo dos docentes de continuar ou não na profissão. Pinto (2016) confirma, a partir dos relatos dos professores iniciantes, que as formações continuadas são determinantes nesse processo, assim como o acolhimento,

identificando não haver no município estudado ações formativas direcionadas aos iniciantes. Em sua pesquisa, a autora destaca sugestões das professoras que permitem inferir sobre as necessidades formativas, tais como: formação específica aos professores iniciantes, apoio e acompanhamento, momentos específicos para orientações individuais.

Marcon Arcas (2020) investiga o processo de inserção profissional de professores em escolas de uma rede municipal de ensino, destacando os desafios e os problemas que permeiam as discussões sobre formação de professores, e apresenta propostas de ação direcionadas a um acolhimento de qualidade ao professor iniciante. Evidencia a fala dos professores iniciantes e qualifica esses discursos, mostrando que os professores são importantes, que necessitam e merecem atenção e valorização devida, o que se alcança principalmente por meio da formação inicial e continuada de qualidade. A autora ressalta a necessidade de políticas de formação voltadas aos iniciantes, que considerem as especificidades desse período e as necessidades formativas inerentes a essa fase inicial da docência. Este estudo, particularmente possibilitou à pesquisadora um encorajamento para seguir adiante nesta tarefa de ouvir os profissionais na área, com responsabilidade e ética diante do que se ouve.

No estudo de Barbosa (2020), é apresentada a inserção de professores na carreira docente no contexto da Educação Infantil, com destaque para os aspectos que contribuíram para o desenvolvimento profissional dos iniciantes – análise mediante a qual se evidencia a escola como contexto importante de aprendizagem. Em seu estudo, a autora identifica situações geradoras de apoio e acompanhamento dos professores iniciantes, realizando um mapeamento que possibilitou à pesquisadora a elaboração de um plano de formação específica para iniciantes, a partir das sugestões dos próprios iniciantes. Considerando que essa pesquisa foi desenvolvida no mesmo município contexto deste estudo, os dados para comparação e complementação foram relevantes. Barbosa evidenciou a urgência de se pensar em políticas públicas que invistam em apoio, acompanhamento, acolhida, integração e formação dos que iniciam na carreira, pois foi revelada pelos professores a ausência de ações direcionadas pela secretaria de educação. As situações de apoio constatadas pela autora referem-se a episódios pontuais, devido aos esforços individuais de professores e gestores mais empenhados, não havendo orientação nesse sentido como política institucional da rede.

No tocante ao processo de ingresso na carreira docente, foi observado nas pesquisas analisadas que é fundamental e necessária uma revisão e um replanejamento das ações institucionais para que sejam minimizados os sentimentos de insegurança, impotência e instabilidade que rondam os professores neste início de carreira. Santos (2014), nesse sentido,

sugere um acompanhamento específico, voltado para o acolhimento e o atendimento das necessidades desses iniciantes, pois o que ficou evidenciado em sua pesquisa foi uma negação às condições de reconhecimento dos docentes que estão em fase de aprendizagem da carreira. A autora priorizou uma análise concernente à afetividade, observando que a docência é uma profissão constituída por pessoas, e que os aspectos afetivos e cognitivos são inseparáveis no processo de aprendizagem profissional; portanto, é necessário investir na importância do bom acolhimento aos professores iniciantes. Santos destaca, ainda, que as apropriações simbólicas e culturais atribuem aos docentes “um jeito de ser professor” e afirma que essas relações são constituídas no meio social ao longo de sua trajetória, incluindo as representações sobre o magistério, as memórias de quando era aluno, o período de ingresso na carreira, relacionando suas expectativas, realizações e frustrações.

Gomes (2014) mostra, por meio das análises dos dados da sua pesquisa, que um dos fatores que dificulta o período de ingresso do professor é, paradoxalmente, o desconhecimento quanto ao que é, de fato, o trabalho docente: como se dá a condução da sala, por vezes, numerosa; como fazer o planejamento e efetivá-lo, controlando o tempo pedagógico, lidando com os imprevistos; como acessar e conhecer o nível de aprendizagem dos alunos; quais as noções de psicologia infantil que podem auxiliar o trabalho docente na Educação Infantil, aspectos que muitas vezes entram em contradição com o modelo idealizado ao longo da formação, gerando frustração e desencantamento. A autora destaca que essa frustração causa cansaço e desânimo nos professores, já que o domínio dos conteúdos aprendidos na formação inicial não é suficiente para a realização do trabalho didático, como era esperado por eles. Contudo, Gomes (2014) reforça que esse desconhecimento de aspectos importantes para o trabalho didático não é perceptível pelos professores, que atribuem suas dificuldades a questões externas – como as políticas educacionais, as famílias dos alunos que os docentes julgam desestruturadas, ou o número de alunos por sala, que muitas vezes ultrapassa o desejado.

Giordan, Hobold e Gabardo (2018) discutem as implicações da formação inicial e continuada para o exercício profissional de professores iniciantes. O artigo ressalta que é recorrente a queixa de que os cursos de formação no Brasil não formam adequadamente os professores, uma vez que o ensino se volta mais para a discussão teórica e não garante preparo prático para a atuação no cotidiano escolar. As autoras destacam a dificuldade dos professores recém-formados em relacionar o conhecimento teórico com a realidade escolar, pois essa articulação não seria trabalhada de forma eficaz ao longo da formação inicial. Ainda segundo as autoras, a formação inicial frequentemente oferece uma visão idealizada da prática, o que é

confrontado quando os iniciantes chegam na escola, quando os professores se veem sem conhecimentos suficientes para a resolução dos problemas do cotidiano.

Giordan, Hobold e Gabardo (2018) enfatizam que é necessário que os professores sejam formados não apenas para serem especialistas na teoria, mas também adquiram conhecimentos sobre o cotidiano da escola e o sistema educativo, e, dessa forma, busquem ferramentas adequadas para lidar com a complexidade das situações educativas. Destacam, ainda, que a falta de uma formação inicial que atenda à complexidade do cotidiano escolar não é o único fator que acomete o profissional da educação, sendo somados a fatores como: características salariais; promoção na profissão e/ou plano de carreira; avaliações no âmbito dos sistemas e das redes de ensino. Sinalizam que são grandes os desafios que o professor enfrenta, e, portanto, a formação deve ser permanente e integrada ao dia a dia.

Essa aprendizagem cotidiana do professor exige que a escola seja um espaço de crescimento profissional contínuo, onde cada professor é percebido e se percebe como um agente que integra um coletivo responsável por refletir sobre a prática e contribuir com a troca de experiência. Neste espaço, as autoras defendem o protagonismo dos professores, ressaltando sua participação efetiva no processo de formação, articulando teoria e prática.

Os estudos citados trazem contribuições relevantes para esta pesquisa, ao revelarem os desafios enfrentados pelos professores no início da docência, bem como um cenário de falta de atenção aos professores iniciantes por parte das políticas públicas. Ao trazerem a perspectiva dos professores sobre esse período, as pesquisas apontam também muitas das necessidades formativas relatadas por eles.

Na sequência, são discutidos estudos que abordam mais especificamente a temática das necessidades formativas. Mesmo que em contextos diversos da Educação Infantil, essas pesquisas oferecem referências para o presente estudo, por colocarem o foco nesse aspecto do início profissional, objeto desta investigação.

O contexto da pesquisa realizada por Lima (2015) é distinto do delineado para esta pesquisa, tanto em termos de segmento quanto de natureza: Lima (2015) analisa professores iniciantes na carreira do ensino superior em universidade privada, enquanto esta pesquisa se dedica à compreensão do contexto de professores iniciantes na Educação Infantil em uma rede pública. Apesar disso, a similitude fundamental está definida por duas características essenciais: em ambas, os participantes são iniciantes na docência e apresentam necessidades formativas referentes a esse momento da carreira. Em sua pesquisa, Lima (2015) buscou identificar as necessidades formativas dos professores por meio de um levantamento das dificuldades apontadas e sentidas pelos docentes, a partir da identificação de temas de

interesse a serem trabalhados no processo de formação continuada, como sugestão dos docentes iniciantes participantes na pesquisa.

Entre as dificuldades sentidas pelos professores, destacam-se aquelas relacionadas aos aspectos institucionais, didático-pedagógico e aos próprios alunos. Os docentes sugerem a necessidade de maior atenção ao ensino de graduação e apontam como temas de interesse a serem tratados na formação continuada principalmente aspectos relativos ao trabalho pedagógico, como planejamento, metodologia de ensino, trabalho com projetos, entre outros, porém são poucas as referências ao papel do professor na formação do aluno.

Os professores participantes da pesquisa referem-se à ausência do apoio institucional direcionado ao professor iniciante, que acaba sendo suprido pelo apoio obtido junto aos próprios colegas e pelo compromisso de cada docente iniciante. De forma geral, Lima (2015) conclui que os professores universitários demonstraram possuir necessidades formativas quanto ao desenvolvimento de um profissional que não seja somente um especialista no conteúdo, superando a dimensão mais técnica no sentido de uma visão mais abrangente que envolva a formação científica dos estudantes, além das dimensões estética, ética e crítica da docência universitária, na perspectiva de uma universidade para todos.

Ainda que a pesquisa de Silva (2018) tenha sido realizada em um contexto de diretores, o estudo ofereceu referências para este trabalho, pois foi realizado no mesmo cenário da Educação Infantil, além de apresentar questões pertinentes sobre necessidades formativas. A pesquisa busca identificar os saberes mobilizados pelos diretores de escola na condição de iniciantes, bem como fazer uma relação entre as atribuições descritas no edital, os desafios enfrentados e as condições que experimentam diariamente.

A autora apoia-se em estudos referentes à inserção do professor iniciante para respaldar o processo de inserção do diretor, fazendo analogias e trazendo elementos em destaque deste período, pois ambos, diretor de escola e professor, se assemelham em muitos aspectos no que concerne à profissionalização da educação. Neste sentido, Silva (2018) revela que as necessidades formativas mencionadas pelos gestores dizem respeito a questões do fazer cotidiano que envolvem o funcionamento da escola, mostrando que as tensões e a aprendizagem de gestores iniciantes se aproximam da experiência do professor iniciante, apesar de deixar claro que as atribuições de diretor diferem daquelas do professor.

Ao definir o conceito de necessidades formativas, a autora apoia-se em Príncipe (2010, *apud* SILVA, 2018), que entende “necessidades” como uma palavra complexa, podendo ter uma conotação tanto objetiva como subjetiva, de modo que o termo deve ser compreendido como um produto histórico e cultural, vinculado ao sujeito e ao que este sente.

Assim, a compreensão das necessidades formativas envolve uma análise de valores psicológicos, ideológicos, sociais, políticos e históricos. Os resultados do estudo empreendido por Silva (2018) apontaram que uma das razões evidenciadas pelos diretores iniciantes para a escolha da gestão fundamenta-se nas dificuldades relacionadas com a profissão docente.

Os diretores participantes da pesquisa identificaram dificuldades inerentes à gestão, que os levam a desenvolver competências e maturidade em um curto espaço-tempo. Para minimizar os impactos da inserção na carreira de gestor sem a preparação e a formação adequadas, os participantes da pesquisa sugerem como ação formativa as reuniões de diretores para discutirem suas práticas e dificuldades (SILVA, 2018). A autora aponta essas reuniões como oportunidades de exercer a educação democrática e participativa, uma vez que os diretores teriam que decidir, em grupo, situações e possíveis soluções para suas questões cotidianas.

Em meio a um contexto de escassez de ações formativas para os professores iniciantes no Brasil, o artigo de Calil e André (2016), ao pesquisar a política de formação voltada aos iniciantes de Sobral, cidade situada no Ceará, possui um tom que acalenta e motiva a pensar em oportunizar condições melhores da inserção dos professores nas escolas. As autoras discutem uma proposta que considerou as necessidades formativas dos professores, tornando-se referência de sucesso, pois, atendendo às solicitações de formação específica aos iniciantes, atingiu mais direta e profundamente seus objetivos. Na análise da proposta, ao descreverem as características do início da carreira e o processo de inserção profissional docente, destacam os cuidados no sentido de suprir e atender às necessidades referentes a essa etapa.

A pesquisa de Calil e André (2016) mostra que as experiências vividas pelos professores, neste município, são valorizadas e que elas se convertem em sugestões de medidas e conteúdo para o aprimoramento da formação continuada, contribuindo para a implementação de políticas públicas para a inserção profissional dos docentes iniciantes. Considerando que os professores iniciantes têm o desejo de aprender sobre o passo a passo da sua nova função, oferecer-lhes isso é conciliar interesses, podendo render bons resultados.

No artigo de Giordan, Hobold e André (2014), é apresentada uma discussão a respeito da formação continuada no desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes numa rede municipal de ensino. As autoras evidenciam o quanto a formação continuada, principalmente para os iniciantes, pode ser muito relevante, pois neste período há um intenso aprendizado. Apontam o quanto ainda é escasso esse atendimento de qualidade aos que estão ingressando e indicam que, quando é oferecida aos professores iniciantes, essa formação se dá de maneira pontual, é insuficiente e muitas vezes distante da realidade de sala de aula.

Por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo, com 20 professores de uma rede municipal, foi constatado que as práticas formativas são poucas e muitas vezes repetitivas, dissociadas da realidade das escolas, e que os professores não participam das decisões referentes à formação. Giordan, Hobold e André (2014) destacam que é preciso realizar um diagnóstico das necessidades formativas dos professores para que seja ofertada uma formação continuada que corresponda, na medida do possível, ao que os professores solicitaram para ampliar seus conhecimentos, destrezas e atitudes.

Segundo os professores iniciantes entrevistados na pesquisa, uma forma sugerida para o desenvolvimento docente neste início de carreira seria a troca de ideias e conhecimentos com docentes mais experientes na profissão, por meio da realização de reuniões e encontros motivados pela resolução de problemas que o professor tem que enfrentar em sua prática pedagógica. Essa sugestão, aparentemente simples, foi destacada por Giordan, Hobold e André (2014) como uma das ações mais mencionadas pelos professores.

As autoras se referenciam em Cochran-Smith e Lytle (1999, *apud* GIORDAN; HOBOLD; ANDRÉ, 2014) para reforçar a importância dos saberes da experiência e o quanto a troca entre os professores iniciantes e aqueles com mais tempo de trabalho docente pode gerar um conhecimento que é construído coletivamente em comunidades de aprendizagem, em que os professores constroem conhecimentos a partir da investigação da própria prática, com base na reflexão sobre a realidade e as necessidades desse contexto.

Cabe acrescentar as contribuições de estudos mais recentes, identificados após a busca inicial por pesquisas correlatas, que também ofereceram apoio e instrução à análise das necessidades formativas dos professores iniciantes. Entre eles, o artigo de Ambrosetti, Lima, Signorelli e Calil (2020), que contribui para a reflexão em torno do formador escolar (aquele que atua nas escolas e nos sistemas de ensino), examinando o conceito e o papel do formador de professores, em especial do formador escolar. As autoras discutem a natureza e a especificidade da função do formador, bem como sua atuação frente ao processo de indução de professores iniciantes. O estudo aponta a complexidade e relevância do papel do formador, evidenciando seu impacto no desenvolvimento profissional dos professores.

Mostrou-se relevante também o estudo de Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020), que discute o conceito de necessidades formativas a partir de uma revisão de estudos e pesquisas que abordam essa temática. As autoras destacam que a maioria das pesquisas analisadas não conceitua o termo necessidades formativas em sua complexidade, e observam que esse objeto de estudo tem sido silenciado no campo da formação de professores. Apontam a importância de que as redes de ensino realizem o diagnóstico e análise das necessidades formativas de

seus professores, como base para a formulação de políticas de indução que atendam às necessidades efetivamente sentidas pelos docentes.

Os estudos selecionados serviram para orientar o percurso de construção desta pesquisa, validando a relevância do tema e a importância da discussão sobre as necessidades formativas dentro das redes de ensino, considerando que ainda são poucas as iniciativas neste sentido.

As conclusões das diversas pesquisas permitem entender alguns desafios e aprendizagens que ocorrem no período de início profissional, compreendendo-o como um período de transição, no decorrer do qual o professor passa do papel de estudante para o de professor. Huberman (1995) afirma que esse período de transição gera tensões, mas também aprendizagens intensivas, e que durante ele os professores principiantes precisam buscar manter o equilíbrio pessoal, além de construir novos conhecimentos profissionais.

Os diversos estudos analisados apontam também a necessidade de maior atenção por parte dos sistemas de ensino para esse período de inserção profissional, que se reveste de grande importância para o desenvolvimento profissional dos docentes, e mesmo para sua permanência no magistério. Os estudos indicam que são poucas as iniciativas de apoio aos docentes no enfrentamento dos desafios desse período, e que na maioria dos casos os programas de formação oferecidos não atendem às reais necessidades formativas dos docentes.

A partir da revisão das pesquisas selecionadas, foi possível perceber que diversas fontes e referências que antecedem o período demarcado no recorte temporal estabelecido inicialmente – o período de 2010 a 2020 –, e que constituíram as bases teóricas para elaboração das pesquisas citadas, dada a sua relevância, deveriam ser também utilizadas nesta pesquisa. Assim, torna-se importante consultar estudos que aprofundam a discussão sobre o conceito de necessidades formativas e o contexto de atuação dos docentes investigados nesta pesquisa, ou seja, a Educação Infantil, de forma a constituir uma base teórica mais ampla para a compreensão do tema de pesquisa.

### **2.1.2 Necessidades formativas: o tema em questão**

A compreensão das necessidades formativas dos professores demanda uma reflexão sobre o significado do termo, pois, apesar de as pesquisas indicarem um conjunto de conhecimentos considerados necessários aos professores, é preciso situar mais claramente o conceito de necessidade formativa.

Mas o que é necessidade? A palavra necessidade é ambígua e demasiado abrangente. Segundo Silva (2000), em um primeiro sentido, a necessidade é concebida como algo relacionado à natureza biológica do ser humano. Essa definição não abrange toda a complexidade do termo, pois fatores como sobrevivência, bem-estar e o desenvolvimento do ser humano estão relacionados à satisfação de necessidades tanto em nível biológico, como psicológico e social.

Em busca do significado do conceito referente às necessidades formativas dos professores no contexto educacional, importa referir-se a Rodrigues e Esteves (1993 *apud* SILVA, 2000), autoras que alargam a ideia de necessidades especificando que elas “emergem em contextos histórico-sociais concretos, sendo determinadas exteriormente ao sujeito, podendo ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais” (RODRIGUES e ESTEVES, 1993 *apud* SILVA, 2000, p. 42). As autoras definem que as necessidades autênticas podem se manifestar como necessidades-expectativas, ou seja, as necessidades relativas a uma situação ideal, e necessidades-preocupação, aquelas relacionadas à situação atual, tal como ela é vivida.

Rodrigues (1991 *apud* VASCONCELOS, 2015, p. 12778) ressalta que as necessidades não podem ser consideradas apenas como discrepância entre o estado atual e o estado desejado, pois são resultantes “do confronto entre expectativas, desejos e aspirações, por um lado e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional”.

Di Giorgi *et al.* (2011) entendem esse processo como dinâmico e complexo; nele as necessidades são representações da realidade e divergem segundo o tempo, os contextos socioeconômicos, culturais e educativos. Neste sentido, não se pode falar em necessidades objetivas, bastando que sejam descobertas; elas são múltiplas e não possuem existência estável ou duradoura. Os autores destacam que as necessidades podem ser conscientes ou inconscientes e que, mesmo as necessidades conscientes podem ser relativas, considerando que os indivíduos ou não a percebem ou sentem-nas ainda de maneira difusa.

Silva (2000) observa que, apesar de encontrar-se no campo da subjetividade, quando uma necessidade é sentida por um número elevado de indivíduos, acaba por transitar também no campo da objetividade. Apoiando-se em McKillip (1987 *apud* SILVA, 2000), a autora destaca que as necessidades representam juízos de valor para um problema a ser resolvido, portanto, estão determinadas pelas concepções e percepções de quem define e de quem sente os problemas, e nisso estão envolvidos os valores, os pressupostos e as crenças. Dessa forma, não é possível dizer que há necessidades de caráter absoluto; as necessidades são relativas aos

sujeitos e aos contextos que as delimitam. Portanto, são dinâmicas e se alteram ao longo da carreira, nos diferentes momentos e espaços do trabalho docente.

A esse respeito, Príncipe (2010) ressalta que a interpretação da palavra necessidade pode ter conotação objetiva ao representar algo que é imprescindível ou inevitável, ou uma conotação subjetiva, relacionada a qualquer coisa que tem existência no sujeito que a sente. Portanto, é preciso considerar que a necessidade é um produto histórico cultural e envolve valores psicológicos, ideológicos, sociais, políticos e histórico dos sujeitos e grupos.

Segundo Duarte (2009), ao falarmos em necessidade pretendemos denominar fenômenos diversificados como, por exemplo, uma carência, um interesse, um desejo, uma exigência ou algo de que se sente falta no contexto de trabalho. Necessidades designam expectativas, as quais dependem de valores e suposições emergidas em determinada circunstância de trabalho. Deve-se considerar tanto as necessidades coletivas, quanto as necessidades individuais; essas, quando sanadas, desaparecem e podem dar origem a outras necessidades.

Essas diversas perspectivas teóricas indicam que estamos lidando com um conceito ambíguo e abrangente, que envolve aspectos individuais e subjetivos, como também demandas institucionais e coletivas. Mostram que as necessidades nem sempre são manifestadas de maneira consciente, muitas vezes são percebidas como expressões espontâneas de sentimentos e desejos. Destacam que as necessidades se modificam ao longo do tempo e terão de ser compreendidas na relação com o contexto de trabalho de cada grupo de professores, bem como com os problemas que vivem diariamente, pois estes são determinantes para a percepção dessas necessidades. Essa ambiguidade evidencia a dificuldade de diagnóstico das necessidades formativas dos professores iniciantes. Como ressalta Duarte (2009), a análise das necessidades formativas dos professores é de extrema importância, pois será sempre uma condição prévia do planejamento da formação continuada do professor.

Segundo Esteves e Rodrigues (1993 *apud* DUARTE, 2009), considerando que as necessidades podem ser assimiladas também por meio das expectativas da pessoa e dos desejos que manifesta ao discernir os problemas com que se depara na execução das suas tarefas, podemos considerar indicadores dessas necessidades:

a discrepância entre a percepção que o professor faz do seu trabalho como é, e o que devia ser; a diferença entre as práticas que o satisfazem e as que suscitam nele descontentamento; as divergências entre as modalidades de formação por ele percebidas como sendo úteis e as que se afiguram como inúteis; as dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional (ESTEVEES; RODRIGUES, 1993 *apud* DUARTE, 2009 p. 14).

De acordo com Duarte (2009), podemos considerar como indicadores de necessidades as diferenças entre as funções previstas pelo sistema e aquelas que os professores afirmam desempenhar, assim como as diferenças entre as capacidades e atitudes consideradas no texto da lei e aquelas que os docentes explicitam como relevantes para o exercício da sua profissão.

Nesse sentido, Benedito, Imbernón e Félez (2001) fazem uma diferenciação entre necessidade formativa e carência formativa, ressaltando que a análise das necessidades expressas pelos professores precisa ser considerada numa perspectiva dialética, levando em conta tanto aquilo que o professor sente e expressa como necessidade formativa, quanto os conhecimentos que deveriam fazer parte do desenvolvimento do professor iniciante, considerando sua função docente, o que pode ser entendido como carência formativa. Os autores ressaltam que frequentemente a análise das necessidades dos professores iniciantes é definida de maneira prescritiva pelos gestores, desconsiderando aquelas que são efetivamente sentidas pelos professores.

Da mesma forma, ao refletir sobre processos de identificação de necessidades, Estrela, Madureira e Leite (1999) observam que, se entendidas apenas como lacunas, dificuldades ou carências que se mostram na atividade docente, as necessidades podem ser consideradas como objetivas e de fácil identificação. Porém, se consideradas também como expressão dos desejos e interesses dos professores em relação ao ensino, devem ser entendidas como subjetivas, dinâmicas e em constante transformação. As autoras discutem as abordagens metodológicas adequadas para captar essas necessidades, não somente para que os professores exponham suas dificuldades e carências, mas também a fim de que revelem seus interesses e desejos relativos ao ensino. Segundo Estrela, Madureira e Leite (1999), é importante utilizar estratégias diversificadas no diagnóstico das necessidades formativas, seja porque o instrumento utilizado influencia o tipo de necessidade identificada, ou também porque nem sempre as necessidades são claramente percebidas pelos professores, o que acarreta dificuldades na sua expressão. As autoras entendem que é fundamental o uso de metodologias dinâmicas, que favoreçam a participação dos professores nesta identificação.

Di Giorgi *et al.* (2011) concebem o processo de diagnosticar necessidades como uma atividade formativa que elucida saberes e valores que o sujeito já possui e permite uma conscientização do que era inconsciente ou desconhecido. Ressaltando a importância do investimento na análise das necessidades formativas, os autores expressam a expectativa de que a análise de necessidades resulte em uma maior implicação do professor em sua formação, contribua para uma maior adequação da formação à singularidade dos contextos

escolares tal como eles são percebidos pelos professores, e possibilite um maior impacto da formação sobre a prática profissional docente.

Para os mesmos autores (2011), a avaliação, ainda que não tenha uma função clara para os gestores e professores, deveria ser repensada e tomada como ferramenta para detectar as necessidades formativas, atuando como diagnóstico da situação, e não ser usada para culpabilizar os professores ou penalizá-los por não conseguirem fazer algo que nem sabiam que deveriam fazer ou como fazê-lo. Dessa forma, a avaliação pode servir para reforçar boas práticas e incentivar o compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Nos dizeres de Rodrigues (2006 *apud* ANDRÉ, 2013, p. 116), o levantamento das necessidades formativas junto aos docentes é um processo essencial e formativo, pois permite ao professor desenvolver uma consciência de si em situações de trabalho, percebendo e analisando suas crenças e seus valores, bem como suas posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, pedagógicas. André (2013) ressalta que o levantamento das necessidades formativas é visto como uma estratégia de desenvolvimento da competência reflexiva, sendo um aspecto que ainda merece maior atenção por parte dos órgãos executores das políticas.

Identificar as necessidades formativas dos profissionais da Educação Infantil consiste, a nosso ver, num dos principais instrumentos na tentativa de melhorar a formação profissional que tem sido oferecida aos docentes em nível médio ou superior, bem como a formação continuada. Por se constituir como um instrumento que permite pensar a formação na relação com a sua utilidade e eficiência na prática pedagógica, a análise das necessidades é condição necessária a todo plano de formação. Considerando a complexidade da ação educativa, é necessário pensar em um caminho que torne a ação docente consciente e competente na busca pela formação de professores capazes de lidar com as diversas situações do dia a dia nas escolas e esse caminho começa pela compreensão e apreensão das necessidades formativas desses professores.

Considerando que, segundo os estudos e pesquisas analisados, a formação docente não tem levado em conta as reais necessidades formativas dos professores, em especial no período do início profissional, torna-se relevante ouvir os professores, no sentido de trazer elementos para a elaboração de propostas de formação docente que atendam a essas necessidades. Ao considerar tais necessidades, é importante examinar, ainda, o espaço de atuação na Educação Infantil, cenário no qual emergem as necessidades formativas dos professores.

## 2.2- Um olhar sobre o contexto de trabalho na Educação Infantil

A presente investigação coloca o foco no âmbito da Educação Infantil considerando a carência de estudos sobre a formação dos professores para atuarem nesta etapa, bem como sobre a inserção profissional na docência da Educação Infantil. A revisão de estudos sobre as necessidades formativas aponta que este é um processo que tem uma dimensão subjetiva, mas envolve também aspectos institucionais e coletivos, ou seja, as necessidades se constituem num contexto institucional que delimita as condições do trabalho dos professores e interfere nas necessidades experimentadas por eles no início profissional. Torna-se então necessária uma breve discussão de aspectos referentes ao processo histórico de evolução desta etapa, que são constitutivos da profissionalidade do professor da Educação Infantil.

De acordo com Azevedo e Schnetzler (2001), o atendimento à criança pequena (de 0 a 7 anos) tem origem em uma concepção assistencialista e utilitária, destinado às classes populares e moldado por um contexto de profissionais atuantes nesta área, sem qualquer exigência de formação ou preparação para o trabalho de “cuidar” das crianças, considerando esse um exercício no qual não se necessitava de conhecimentos além dos adquiridos de maneira espontânea durante as experiências da vida.

Segundo Oliveira (2011), no início do século XX, mudanças no cenário da urbanização e industrialização, incluindo a migração das mulheres para este campo, levaram a Educação de crianças de zero a sete anos no Brasil a tomar novo rumo. As principais reivindicações, em busca de atendimento a crianças em creches e pré-escolas, vieram de trabalhadoras, direcionadas aos seus chefes, donos das indústrias, e com o tempo foram redirecionadas para o Estado. Em 1923, aconteceu a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher e para tanto esta regulamentação previa a instalação de creches e espaços para amamentação próximos ao local de trabalho (OLIVEIRA, 2011). Nota-se com isso que as instituições de atendimento à criança ora atendiam a uma exigência da família da criança, ora da indústria ou do Estado, tendo encontrado vantagens políticas nesse campo.

Muitos anos de luta, de debates e embates, realizados por movimentos sociais, em congressos, fóruns e discussões, fizeram com que a criança começasse a ser considerada também neste campo. Um marco dessas lutas, entre tantos outros, foi o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, ocorrido em 1922, no Rio de Janeiro, tendo as figuras de Rui Barbosa e Lourenço Filho como batalhadores. Essas reivindicações importantes ocasionaram mudanças no cenário educacional (OLIVEIRA, 2011). Porém, ainda não se consolidava uma escola cujo objetivo se alinhasse em atender às necessidades das crianças em

si, com atenção ao seu desenvolvimento. Como dito anteriormente, as exigências ao profissional dessa área eram mínimas, voltadas para o atendimento assistencial, em geral de cuidados de saúde e higiene para as crianças. Vale a pena destacar um dos acontecimentos que contribuíram para se pensar uma educação na perspectiva da criança: a Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, que afirmou a criança como sendo sujeito de direitos, e foi ratificada pelo Brasil. Os Pactos Internacionais de Direitos Humanos influenciaram intensamente a mudança de paradigmas experimentada no final da década de 80 e início dos anos 90 na área da proteção à infância, que servia de base para a área da Educação.

Com a Constituição Federal de 1988, além de ser reafirmada a condição da criança como sujeito de direitos, são também especificados os direitos que lhes são próprios, incluindo o reconhecimento e a necessidade de proteção à infância; o direito de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de até cinco anos de idade; o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de proteção de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado pela Lei 8069/1990 (BRASIL, 1990), ratifica esses direitos e leva a uma nova concepção de proteção à criança, considerando-a na perspectiva de proteção integral. A partir de 2010, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Lei 11.274/2006), a estrutura e as finalidades da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram afetadas de maneira acentuada, redimensionando tanto os tempos dos anos iniciais do ensino fundamental quanto os da Educação Infantil. O documento intitulado “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007) é um exemplo desse movimento que buscou evidenciar a infância nos documentos oficiais, validando a importância desta fase.

Em decorrência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96, em seu artigo 29 confirma que o acesso à Educação Infantil é um direito da criança, sendo a primeira etapa da educação básica, e que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013<sup>6</sup>). A mesma lei vai

---

<sup>6</sup> Nova redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

estabelecer ainda que os docentes que atuam na Educação Infantil deverão ter formação em nível superior, admitindo, no entanto, a formação em nível médio, na modalidade normal.

Observa-se assim que, em relação à formação inicial e continuada para os profissionais da Educação Infantil, as discussões e conquistas são recentes e acompanham o processo difícil e demorado de lutas sociais que buscam qualificar as estruturas da Educação Infantil na atualidade. Essa construção obteve maior relevância por volta da década de 1990, pelo menos nas normas legais, o que nem sempre se efetiva em ações concretas dos sistemas de ensino.

No entanto, é possível afirmar que neste percurso de lutas a Educação Infantil ganhou relevância e reconhecimento, o que se traduz em sua inserção nos dispositivos legais, como a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que propõe “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). Os dados educacionais confirmam que ocorreram avanços no atendimento à Educação Infantil, ainda que não atingindo o proposto no PNE. Enquanto em 2004 apenas 61,5% das crianças entre 4 e 5 anos estavam na escola, esse percentual passa para 81,4% em 2013, e em 2018 as matrículas alcançam 93,8% das crianças entre 4 e 5 anos. Já o atendimento das crianças menores de 3 anos e 11 meses em creches passa de 13,4% em 2004, para 23,2% em 2013, chegando a 35,6% (32,7%) em 2018<sup>7</sup>.

No entanto, apesar de o acesso ter aumentado significativamente, a qualidade da oferta não corresponde ao mesmo avanço. Segundo Azevedo e Schnetzler (2001), há um descompasso entre o que ora é indicado como mais adequado para a Educação Infantil e o que realmente vem acontecendo na realidade escolar. O caráter assistencialista que marcou a história da Educação Infantil desde seu início e ainda permeia as ações nas escolas e a falta de compreensão sobre o seu papel na educação da criança, bem como a falta de clareza a respeito das funções do profissional desta área, podem ser fatores que estão na origem da má qualidade nos atendimentos.

A profissionalidade do docente de Educação Infantil se constitui no cenário desse processo histórico de mudanças nas concepções e transformações da prática. Ser professor da

---

<sup>7</sup> Os dados referentes a 2004 e 2013 têm como fonte o PNE 2014-2024, conforme dados do INEP disponíveis em [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numerodematriculas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numerodematriculas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206). Os dados referentes a 2018 têm como fonte o PNE, disponíveis em <https://www.observatoriodopne.org.br/home/1/1/#a-plataforma>.

Educação Infantil representa, hoje, uma conquista de lutas e combate à concepção reducionista da infância.

Mas então o que compõe a profissionalidade do docente da Educação Infantil? Segundo Contreras (2002, p.74), “[...] a profissionalidade refere às *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*” (grifos do autor). Nessa perspectiva, segundo o autor, o conceito envolve duas dimensões que se conjugam no trabalho docente, ou seja, o desempenho do professor no trabalho de ensinar está relacionado aos valores e intencionalidades que dão sentido ao exercício profissional. O autor ressalta que as formas de conceber e vivenciar o trabalho, bem como o desempenho profissional requerido para ensinar, são interpretados de forma diferente segundo os contextos e condições do trabalho docente.

Entende-se com isso que o exercício profissional é um processo individual e coletivo, delimitado pelos fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas que dão forma ao trabalho docente, juntamente com a ação do professor. No item a seguir, discutem-se as transformações na concepção de infância e na educação da criança pequena, e como elas vêm afetando o papel do professor da Educação Infantil.

### **2.2.1 Ser professor na Educação Infantil: breve contextualização do processo de construção do papel do docente nas creches e pré-escolas**

Para se compreender a função do profissional da Educação Infantil torna-se importante entender as transformações na concepção de educação da infância, superando a perspectiva compensatória que atribuía à escola o papel de suprir a criança daquilo que lhe faltava, cabendo ao professor a função de dar a assistência à criança. Essa concepção vai sendo gradualmente modificada, com as mudanças nas relações sociais e o avanço dos estudos sobre o desenvolvimento infantil, a partir das contribuições teóricas de estudos que mostram a importância dos anos iniciais no desenvolvimento humano (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ 1999; SALTINI, CAVENAGHI, 2014) trazendo uma maior compreensão sobre a educação da infância.

No campo teórico e formal-legal, segundo Oliveira (2011), as crianças passam a ser reconhecidas em outras bases conceituais, diferentes e, por vezes, opostas à compreensão da criança passiva e passível apenas de cuidado. Agora a criança é considerada como ser pensante e participativo na construção do processo histórico, social e cultural da humanidade e que, por possuir características diferentes dos adultos, apresenta necessidades próprias.

Essa concepção de infância, evidenciada em documentos oficiais, contribuiu para que instituições de Educação Infantil passassem de uma perspectiva assistencialista, segundo a qual a principal função da escola se baseava na ótica do cuidado, para propostas pedagógicas cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança, vinculando o cuidar ao educar (OLIVEIRA, 2011). Ou seja, a concepção sobre o papel da escola de Educação Infantil está relacionada à compreensão do papel do professor no trabalho com a criança.

Cabe ressaltar que o trabalho na Educação Infantil, apesar das inúmeras mudanças às quais está sujeito em virtude das transformações histórico-sociais da profissão docente e da própria compreensão da criança como sujeito de direitos, ainda é tido como um ofício que requer menos qualificação dos profissionais e, conseqüentemente, implica menor remuneração e valorização. Isso pode ser explicado, em parte, a partir da ideia de que a função docente na Educação Infantil estaria associada diretamente a uma perspectiva de gênero, sendo lugar preponderante de atuação das mulheres. Aos professores da Educação Infantil, assim como às mulheres, é delegada a responsabilidade por cuidar das crianças, posto que a construção social sobre o feminino indicaria maior afetividade e empatia das mulheres com a infância. Neste sentido, ainda está configurada à ideia do atendimento voltado apenas para o cuidado e para a socialização da criança (KRAMER, 2011).

No relatório-síntese do documento “Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil” (1994), que estabeleceu subsídios para as políticas de formação docente para a Educação Infantil, Kramer (1994, p. 73) já afirmava a necessidade de

superação da dicotomia educação/assistência, compreendendo que a educação infantil tem o duplo objetivo de educar-cuidar, dois lados inerentes à ação dos seus profissionais. Não se trata de inverter prioridades, mas sim de conjugá-las, forjando um novo conceito de educação infantil como espaço de educação e cuidado ou atenção.

Nesse sentido, os mecanismos de formação precisam contemplar essa dupla função do educador da infância de cuidar e educar, o que representa uma ação complexa. Portanto, é preciso que sejam asseguradas formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais.

Nesse documento, Kramer (1994) aponta também o papel do professor da Educação Infantil e encaminha propostas sobre as políticas de formação e valorização desse profissional, a fim de garantir a qualidade no atendimento em creches e pré-escolas. Assim, a exigência de formação para o profissional da Educação Infantil se remodela em novas concepções, que apontam a qualificação como resultado da não dissociação entre as dimensões do cuidar e do educar. Ou seja, as ações de cuidar e educar devem estar integradas.

Essa perspectiva vai se consubstanciar nas diretrizes legais, ficando definido que para atuar neste nível de ensino o profissional será o professor com formação específica, o que se efetiva em iniciativas dos sistemas de ensino, que passam a exigir maior formação de seus professores para atuarem na Educação Infantil. Portanto, estamos diante de um processo de construção de um novo modo de ser professor na Educação Infantil, articulado à ampliação da responsabilidade do sistema educacional, que precisa se organizar para atender a esse novo grupo profissional, respeitando suas particularidades e as necessidades inerentes a um bom desenvolvimento do papel a exercer.

A legislação delineou os caminhos a serem percorridos no âmbito da Educação Infantil, postulando que mesmo os cuidados exigem consciência do profissional a respeito do seu papel. Cuidar e educar são ofícios do professor, portanto mesmo as ações mais comuns do cotidiano que incluem o educar precisam ser desempenhadas pelos professores com fundamentação e intencionalidade – incluindo os momentos de troca de fraldas, ou na acolhida, na higienização, no sono, na alimentação, nas propostas de brincadeiras, na organização dos espaços.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) contribuiu muito com essa construção da intencionalidade pedagógica, trazendo maior clareza em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos e oferecendo referências para a atuação dos professores nesta etapa. O RCNEI inaugurou a ideia de uma Educação Infantil que respeita os direitos das crianças e afirma que as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos devem ser asseguradas na qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania.

O mais recente documento que organiza as diretrizes educacionais brasileiras, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), orienta as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil para uma ação intencional, pautada pelos direitos de aprendizagem para todas as crianças. Essa série de mudanças na forma como se compreende a função da Educação Infantil no desenvolvimento da criança pequena mostra também um longo caminho de ressignificações quanto ao papel do professor que atua neste segmento, o que remete à discussão da profissionalidade desse professor.

Ao discutir a constituição da profissionalidade de professoras de Educação Infantil, Ambrosetti e Almeida (2010) destacam que a transição da perspectiva assistencial, que historicamente relacionou o papel dessas profissionais à condição feminina, enfatizando os aspectos afetivos e morais da docência, para uma nova concepção, que articula as dimensões de cuidar e educar, consubstanciada nas novas diretrizes legais que fixam a Educação Infantil

como primeira etapa da Educação Básica, vem levando à reestruturação da atividade profissional na Educação Infantil. As autoras destacam que esse processo, que redefine a função, a formação e atuação dos agentes que atuam nesse segmento, implica também mudanças nas referências que informam e compõem a profissionalidade das professoras de Educação Infantil. Assim, abordar o trabalho de tais professoras na perspectiva da profissionalidade implica considerar que “[...] o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e as habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, o qual demanda a conquista de um espaço socialmente reconhecido e valorizado de autonomia favorável a essa constituição” (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2010, p. 190).

Formosinho (2005) discute a profissionalidade docente na perspectiva das educadoras de infância, e entende que o conceito diz respeito aos conhecimentos e às competências do professor integrados na pessoa da educadora, ou seja, relaciona-se à dimensão moral da profissão, considerando que há uma intensa mobilização dos saberes social, cognitivo e afetivo exigidos do professor no contexto escolar, articulando dessa forma a dimensão pessoal e subjetiva. A autora observa que, não obstante a similaridade com o papel dos demais professores, há aspectos que são específicos ao papel dos professores das crianças e que afetam a constituição da sua profissionalidade. Entre eles, a profunda interligação entre a função pedagógica e os cuidados requeridos pelo trabalho com a criança pequena, além da ampla rede de interações envolvida nesse trabalho, que compreende relações com diferentes parceiros –auxiliares de sala, psicólogos, assistentes sociais, pais e mães –, o que alarga o âmbito de atuação e relações desse profissional.

Essa variedade de interações e tarefas compõe um papel abrangente, cujas fronteiras não estão bem definidas, traduzindo-se numa profissionalidade própria do professor da Educação Infantil, que requer a integração de saberes e funções, a interação e interface com diferentes agentes educativos.

Com base nessas reflexões, é possível afirmar que a profissionalidade do professor de Educação Infantil será reconhecida a partir da valorização e do reconhecimento do seu conhecimento profissional, não como algo construído de maneira espontânea, mas entendido como uma atividade complexa, orientada por concepções e valores constituídos na trajetória profissional pessoal e coletiva, e delimitada pelas estruturas básicas do trabalho docente, como condições físicas, recursos, formação, apoio e incentivo ao estudo e à pesquisa, tão necessárias nesta área.

Na seção a seguir aprofunda-se a discussão em torno do conhecimento profissional docente, abordando em especial o processo de construção desse conhecimento no contexto de ingresso na carreira.

### 3 INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

*Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe  
pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos,  
acrescentando a ele algo que fazemos.*  
Paulo Freire

#### 3.1 O início na carreira e a construção do conhecimento profissional

Compreender a inserção profissional de professores implica situar esse processo como um período essencial na trajetória do professor, ao longo de uma carreira. Como ressalta Tardif (2014), o ingresso na carreira representa a inserção em uma realidade social e coletiva, em que os papéis profissionais que os seus membros devem desempenhar precisam ser aprendidos no processo de socialização profissional. Por outro lado, é também uma construção subjetiva, em que os indivíduos, em sua trajetória na carreira, aprendem esses papéis, constroem conhecimentos e dão sentido à sua vida profissional. Segundo Tardif (2014, p.81), podemos abordar a carreira nessa relação entre *o ator e o sistema*: “a carreira é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem”.

Os estudos sobre o início da carreira docente tiveram um marco nos anos 1970, com o desenvolvimento de pesquisas em diferentes países como EUA, Inglaterra, Austrália, França e Canadá, buscando compreender melhor o destino profissional dos docentes, bem como suas determinantes (HUBERMAN, 1995).

Nesse cenário, são relevantes as pesquisas de Huberman (1995), que analisou estudos empíricos sobre as fases que balizam a carreira do professor, na perspectiva do ciclo de vida profissional do docente. Esse desenvolvimento profissional foi explicado por ele a partir de cinco fases: exploração, estabilização, diversificação, serenidade e distanciamento afetivo e desinvestimento. Neste estudo, interessa-nos especialmente a análise do autor relativamente ao período inicial da docência e à forma como a vivência desse início profissional afeta a continuidade na carreira.

Esse estudioso alerta para uma questão fundamental referente à sua pesquisa, ao observar que os resultados ajudam a clarear as fases da carreira docente, porém não são definitivos, ou seja, nem sempre se segue nessa determinada ordem e não necessariamente todos os professores passarão por todas as fases. Contudo, sua pesquisa identifica tendências

gerais do ciclo de vida dos professores, entendendo o desenvolvimento da carreira como um processo, e não uma série de acontecimentos, com características fechadas e sequências ordenadas. Como trata-se de seres humanos em constante desenvolvimento, as fases descritas pelo autor não impedem que ocorra uma retomada de fase em um outro momento, ou mesmo de algumas não se completarem.

Segundo Huberman (1995), o ciclo de vida profissional dos professores baseado na carreira inicia-se com as sequências de fases definidas como entrada e tateamento, ou seja, a exploração inicial da profissão que, para o autor, dura de um a três anos. A exploração representa a análise referente à profissão, delineando os contornos da carreira, período em que o professor ainda não se comprometeu com a profissão, mas faz uma escolha provisória. Nessa ótica, considerando os primeiros anos, é possível falar sobre aspectos que Huberman denominou de sobrevivência e descoberta.

O aspecto da sobrevivência pode ser descrito como os desafios encontrados pelo docente ao iniciar suas atividades e ao confrontar seus ideais com as realidades cotidianas em sala de aula, caracterizando o chamado “choque do real”. É nesta fase que o professor iniciante, segundo o autor, se defronta com a complexidade da situação profissional, e experimenta as dificuldades de se sustentar neste cenário, que abrange relações pedagógicas, relações com o conhecimento, relações com alunos, materiais didáticos, etc. A sobrevivência traduz as indagações que os professores fazem a si mesmos, sobre as condições individuais de enfrentar esse “choque do real”. Veeman (1998) também discorre sobre o “Choque com a realidade” o qual é caracterizado pelo autor pela discrepância encontrada pelos professores entre a idealização da realidade escolar, levando em consideração suas vivências anteriores, incluindo a experiência da formação inicial, com a realidade encontrada presencialmente na inserção profissional.

Em compensação, Huberman (1995) mostra um outro aspecto vivenciado pelos professores iniciantes: o da descoberta. Estudos empíricos citados pelo autor referem-se a esse aspecto como um contraponto para que o professor possa aguentar o aspecto da sobrevivência, pois a “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, as primeiras conquistas, a realização por fazer parte de um determinado corpo profissional, assumindo responsabilidades e compromissos com a sua sala de aula, seus alunos e o programa educacional.

Entende-se que os dois aspectos – sobrevivência e descoberta – caminham juntos, porém é possível que um predomine sobre o outro. Enquanto que, para alguns professores, o entusiasmo e a sensação de responsabilidade lhes dão animo para continuar e facilitam o

ingresso na carreira, para outros, o choque do real, as frustrações e dificuldades podem persistir e em alguns casos os professores podem vir a desistir da carreira.

Huberman (1995) afirma que é possível encontrar diferentes perfis de professores iniciantes, que se definem por apenas um dos dois aspectos (sobrevivência e descoberta), como por exemplo a indiferença que atinge principalmente os professores que escolheram a profissão a contragosto ou de forma provisória, e dessa maneira o envolvimento profissional se torna mais distante.

Na sequência, ao viver uma experiência positiva de exploração, o professor passa por uma fase de estabilização. Neste momento, o indivíduo assume um compromisso com a profissão, direcionando suas ações para determinado setor. No que se refere ao período de estabilização, que corresponde a um período de satisfação profissional, verifica-se em termos gerais uma questão de escolha subjetiva, o “ser professor”, comprometer-se “definitivamente”, tornando-se menos preocupado consigo próprio e mais preocupado com questões relacionadas aos aspectos pedagógicos. Essa escolha não necessariamente será por toda a vida, mas por um longo período, como define Huberman (1995), no mínimo entre oito a dez anos. Considerando que fazer uma escolha quer dizer eliminar outras possibilidades, esse ato nem sempre é fácil. Porém, essa eliminação de outras perspectivas leva a uma afirmação dentro da opção escolhida, desenvolvendo-se o pertencimento ao grupo profissional, o que leva a um sentimento de libertação e emancipação. Com a estabilização, o sentimento de competência pedagógica também cresce, gerando maior segurança e descontração no ensino.

Importante salientar que Huberman (1995) não atribui a essas fases um conceito linear ou rígido, admitindo-se várias sequências diferentes, dependendo das experiências profissionais vividas pelos docentes. Nesse sentido, pode-se concluir que a forma como os professores vivenciam o período inicial da docência e as condições encontradas por eles nesse percurso afetam diretamente a continuidade de sua vida profissional. Tardif (2014) ressalta que a estabilização não ocorre naturalmente, apenas em decorrência do tempo na carreira, mas que para que haja consolidação na profissão são necessárias algumas condições favoráveis, como o apoio da direção, e não o controle, o estabelecimento de vínculo com a instituição, a colaboração dos colegas de trabalho, a atribuição de turmas mais fáceis.

Analisando o período inicial da docência, Marcelo Garcia (2010) constatou que há uma falta de preocupação pela forma como os professores se integram no contexto escolar, ou seja, a inserção profissional no ensino. Sendo um período que abrange os primeiros anos, é

marcado por tensões e aprendizagens intensivas, num contexto desconhecido, e é justamente neste momento que os professores devem adquirir conhecimento profissional.

Ao contrário do que ocorre em outras profissões, o autor ressalta que os iniciantes na docência frequentemente são submetidos a condições mais difíceis de trabalho, o que compromete a construção do conhecimento profissional e a identificação com a profissão, e salienta a importância da oferta de programas de inserção profissional que ofereçam apoio aos professores para seu crescimento pessoal e profissional. Esse processo de desenvolvimento profissional faz parte de um contínuo que acompanha o professor em sua trajetória e corrobora para a construção de sua identidade profissional.

Segundo Marcelo Garcia (2010), a identidade não pode ser considerada um atributo fixo e sim um fenômeno relacional, que envolve a interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. A identidade docente evolui e se desenvolve, tanto de forma pessoal como coletiva, durante a vida. Resulta, dessa forma, em um complexo e dinâmico equilíbrio no qual a própria imagem como profissional precisa se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

De acordo com Marcelo Garcia (2010), a identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos. Por meio de algumas constantes indicadas pelos professores, é possível caracterizar momentos diversos que a maioria dos docentes passam, e repassam, criando assim conhecimentos inerentes à profissão. Cada uma dessas “constantes” representa também um desafio: desenvolver processos que ajudem a situar a profissão docente como uma “profissão do conhecimento”, comprometida com o direito de aprender dos alunos.

Morgado (2011) sugere que a coletividade, o diálogo e as trocas entre os professores são elementos indispensáveis na construção da identidade do professor, o que lhe permite identificar-se com um determinado grupo profissional, por meio do desenvolvimento de um sentimento de pertencimento a este determinado grupo.

As análises dos diferentes autores mostram que as situações vivenciadas pelos professores no período inicial da docência são fundamentais para seu aprendizado e a constituição da sua identidade profissional. Indicam que os processos que garantem a identificação e a continuidade profissional docente não são questões individuais, mas coletivas, e requerem ações que devem ser desenvolvidas no âmbito político e institucional. É preciso que este período seja reconhecido como essencial para o desenvolvimento profissional dos professores e passe a merecer especial atenção por parte dos sistemas de ensino, entendendo-se que não é uma condição natural da profissão, mas algo construído socialmente e que, portanto, precisa ser superado coletivamente.

Ao contrário do “choque” que muitos professores vivem, e foi o sentimento experimentado também pela pesquisadora em seu início profissional, programas de apoio oferecidos aos professores, com participação de professores mais experientes, poderiam trazer maior tranquilidade e a segurança aos iniciantes. É preciso que o choque que paralisa, desespera e desqualifica seja coletivamente superado, a partir da experiência dos que passaram por isso. Assim se tornará possível uma construção consciente dos saberes da profissão que fazem parte das rotinas diárias nas escolas e pré-escolas.

### **3.2 A construção dos conhecimentos da docência no início da profissão**

A partir das considerações apresentadas, cabe questionar quais são os saberes que servem de base para os professores, e qual é a natureza desses conhecimentos, buscando entender como se dá o processo de construção desses saberes no período inicial da docência.

Ao discutir a natureza do conhecimento profissional docente, Roldão (2007) observa que o que caracteriza um professor e o diferencia de outros profissionais é a ação de ensinar. E destaca que esse saber específico e complexo é aprendido e se exerce na prática, mas numa prática informada e alimentada pelo conhecimento científico e didático-pedagógico, discutida coletivamente e realimentada pelo questionamento e reflexão constantes. Em cada situação cotidiana pedagógica, o professor precisa mobilizar todo tipo de saber prévio que possui, transformando-o, juntamente com seus conhecimentos técnicos, em fundamento do agir intencional e moldando, como afirma Roldão (2007), o ato de “ensinar” enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros. Neste sentido, a construção dos saberes docentes inicia-se antes mesmo de o professor ingressar na formação técnica profissional, ainda que os saberes específicos da profissão também componham parte importante da pluralidade do saber docente.

Tardif (2014) caracteriza os professores como sujeitos que possuem, produzem e utilizam saberes específicos de seu ofício, de caráter subjetivo, para o desenvolvimento de seu trabalho. Essa perspectiva da influência genuína dos professores na produção de saberes dentro do contexto escolar foi negligenciada durante muitos anos. O autor sugere, então, recolocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, e assim ter condições de responder melhor às questões relacionadas aos saberes docentes.

Tardif (2014) busca romper com visões redutoras do ensino que não contemplam a produção de conhecimento pelos professores e os concebem como meros técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros. Ele também amplia a visão da função exercida

por eles, recusando a ideia de serem apenas profissionais que se movem a partir de conhecimentos produzidos por outros especialistas, para compreender os professores como produtores de conhecimento profissional, no exercício de ensinar. Ao contrário, para o autor, os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento.

Neste ponto de vista, os professores são agentes de base da sua profissão e a melhor forma de pesquisar sobre a profissão docente é ouvir a posição dos professores. Perceber os professores na subjetividade que lhes é própria, considerando que os processos desenvolvidos durante a aula e o trato de informações que o professor desenvolve com seus alunos estão inter-relacionados às suas concepções sobre o ensino, permite conceber o que os professores pensam como algo que importa muito neste processo, pois interfere diretamente no modo como realizam a gestão da classe (TARDIF, 2014).

Portanto, se o professor possui e produz conhecimentos, então ele produz ciência, que deve ser usada na formação de professores, ciência que diz como os professores ensinam o que ensinam. Compreende-se a partir dessas reflexões, que o saber dos professores não existe sem considerar quem são, como agem, pensam e se expressam em sala de aula (TARDIF, 2014).

Tardif (2014) caracterizou a construção dos saberes profissionais docentes a partir de constatações de uma perspectiva epistemológica e ecológica e os descreve como um saber plural, constituídos por saberes advindos de diversas fontes:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2014, p. 262-263).

Considerando a variedade de fontes de conhecimentos que o professor utiliza em sua ação pedagógica, Tardif (2014) mostra que esses saberes não são veiculados a uma única concepção, ao contrário, no fazer dos professores integram-se conhecimentos de origens diversas, mesmo porque em seu trabalho os professores precisam mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades, pois sua ação é orientada por diferentes objetivos, que compreendem aspectos emocionais, sociais, cognitivos e coletivos. O autor afirma que os saberes dos professores se constroem pela integração de diferentes saberes que se inter-relacionam e define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36).

Constata ainda que os professores mantêm diferentes relações com esses saberes, e que valorizam aqueles construídos no âmbito da prática docente, ou seja, os saberes experienciais. Dessa forma, fica ressaltada a importância dos saberes adquiridos na experiência, principalmente no período inicial, uma vez que esses compõem o saber dos professores, que irá orientar toda a sua trajetória de atuação ao longo da carreira.

Além de plurais, os saberes docentes são temporais, pois a história de vida e trajetória escolar impactam na forma como os professores pensam o ensino, como compreendem os papéis e as relações profissionais, assim como orientam sua prática pedagógica. Antes mesmo de ingressar na profissão, os professores possuem um contato direto com ela, ao longo da trajetória escolar como aluno (TARDIF, 2014). O autor destaca que, muitas vezes, as crenças construídas durante esse tempo permanecem estáveis, mesmo após passarem pelo curso de formação de professores, fazendo com que muitas delas sejam traduzidas em conhecimento para atuar e resolver problemas profissionais.

Para Tardif (2014), os saberes são temporais também no sentido de que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, na estrutura da prática profissional. É nesse período que o professor irá estabelecer um conjunto de informações sobre sua carreira que irá levar, possivelmente, para a vida toda. Como já apontado por Huberman (1995), esse início profissional corresponde à fase de exploração, marcada por uma aprendizagem intensa do ofício. Os saberes profissionais se desenvolvem e são manejados ao longo de toda uma carreira, portanto, configuram-se a partir de um processo contínuo e de longa duração. Em termos profissionais e de carreira, “saber como viver em uma escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (TARDIF, 2014, p. 70).

Assim, nos primeiros anos de exercício profissional, os docentes devem não apenas responder aos desafios de ensinar alunos com diferentes necessidades e interesses, mas também integrar-se a uma comunidade escolar, cujos valores, regras e rotinas nem sempre estão claros para os iniciantes.

Outro autor que traz contribuições para a compreensão dos processos de aprendizagem da docência é Shulman (2014), que desenvolveu pesquisas sobre professores iniciantes e experientes, procurando identificar os complexos conhecimentos e habilidades necessários para o ensino, e o que diferencia os conhecimentos do professor novato daqueles do especialista. A partir dessas pesquisas, o autor discute as fontes e as estruturas da base de conhecimentos necessários para o ensino, trazendo contribuições para as políticas de formação docente.

Para o autor, os conhecimentos necessários ao professor para promover o aprendizado dos alunos deveriam incluir:

- conhecimento do conteúdo;
- 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;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- 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; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 2014, p. 206).

Entre estas categorias, o conhecimento pedagógico do conteúdo tem especial interesse, porque refere-se à maneira como os professores organizam, representam e ajustam o ensino às necessidades e interesses dos alunos, no trabalho em sala de aula. Como ressalta o autor, para ensinar, em qualquer nível de ensino, o domínio do conteúdo específico é condição necessária, mas não suficiente, pois os professores devem possuir conhecimentos, habilidades e atitudes próprios de suas tarefas e seus compromissos.

Shulman (2014) explica que a base do conhecimento para o ensino é construída aos poucos, a partir de quatro fontes básicas: os conteúdos das áreas específicas de conhecimento; os materiais e as estruturas organizacionais; a literatura referente aos processos de escolarização, de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como o conhecimento sobre os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação; e, por fim, pela sabedoria da prática, a fonte menos codificada de todas. Embora não inclua o conhecimento da prática entre as categorias da base do conhecimento para o ensino, Shulman (2014) observa que esta base é flexível, e que grande parte desse conhecimento ainda precisa ser investigado e reconhecido. Segundo o autor, são necessárias mais pesquisas para registrar, compreender e codificar o conhecimento prático dos professores.

As contribuições dos autores consultados oferecem referências importantes para a compreensão dos desafios dos iniciantes, ao apontar a complexidade dos conhecimentos mobilizados pelos professores em sua atividade de ensino, bem como a importância dos processos formativos oferecidos aos professores na construção do conhecimento profissional docente, tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

### 3.3 Processos de formação e aprendizado profissional

Analisando pesquisas sobre a formação inicial dos professores no Brasil, Gatti (2010) aponta que a formação nos cursos de licenciatura não tem sido suficiente para preparar os professores para o ambiente de trabalho, considerando todas as suas exigências e implicações. Sinaliza que há um distanciamento, relatado pelos professores iniciantes, entre a formação inicial e o trabalho nas escolas, no dia a dia da sala de aula. Os estágios, que deveriam promover essa aproximação, não oferecem tempo e oportunidades adequadas de preparo para a inserção na profissão, seja pelo seu cumprimento apenas burocrático, seja em virtude da falta de planejamento, acompanhamento e supervisão dessa atividade curricular.

Os estudos de Gatti (2010) indicam que os professores recém-formados se encontram legalmente habilitados para o exercício profissional, mas, na prática do seu exercício docente, não estão preparados de modo suficiente. A situação na escola, quando o recém-formado chega, é complexa, integra objetivos a atingir, formas de comunicação didática com crianças ou jovens, envolve emoções e reações dos alunos, que são heterogêneos, além dos conteúdos disciplinares que têm que ser manejados e ajustados a um nível escolar determinado, entre outros aspectos que estão presentes nas relações na educação escolar. Portanto, a entrada na carreira é que propiciará, de fato, a prática no trato do ensino, ao assumirem os licenciados a responsabilidade da sala de aula.

Essa condição é particularmente desafiadora na Educação Infantil, contexto que traz necessidades específicas na formação docente, nem sempre contempladas nos cursos de Pedagogia, que passaram a responder pela formação para esse nível de ensino, especialmente a partir das diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996).

Resultados encontrados na pesquisa de Azevedo e Schnetzler (2001), sobre as necessidades formativas de professores de Educação Infantil, demonstram três problemas marcantes decorrentes da formação inicial: leitura equivocada de teorias psicológicas, com tentativa constante de aplicá-las como único construto teórico para explicar e/ou encaminhar as situações que se apresentam no dia a dia das crianças; concepção ingênua do aspecto lúdico da Educação Infantil; desconsideração do contexto sociocultural das crianças na sua educação. Na pesquisa realizada, constatou-se que o processo de formação das professoras investigadas ocorreu de forma desarticulada com a prática concretizada nos espaços de Educação Infantil. Em decorrência disso, as necessidades formativas encontradas foram: necessidade de compreensão adequada das teorias psicológicas sobre o desenvolvimento

infantil; necessidade de visão crítica em relação ao aspecto lúdico na Educação Infantil; necessidade de valorização do contexto sociocultural na educação das crianças.

Segundo Giordan e Hobold (2015), os professores iniciantes possuem uma dupla preocupação ao ingressar em seus contextos de trabalho: garantir a qualidade da escolarização das crianças e assegurar a aprendizagem da docência. As autoras salientam que, além de oferecer uma certificação legal para a atividade docente, a formação inicial proporciona uma base de conhecimentos para o exercício da profissão nos contextos de trabalho da educação.

Contudo, é importante destacar que a formação do professor não finaliza na fase da formação inicial e a formação continuada, neste sentido, ganha cada vez maior relevância. Para lidar com as preocupações e demandas que os professores novatos enfrentam no início profissional, as autoras reforçam a necessidade do apoio dos agentes da escola, como direção, coordenação, supervisão e os próprios colegas professores, além da formação continuada direcionada aos professores iniciantes, que pode contribuir para o desenvolvimento profissional desses docentes.

Giordan e Hobold (2015) ressaltam que no planejamento da formação continuada é essencial considerar as necessidades formativas dos professores, sejam eles iniciantes ou experientes. Para as autoras, “é fundamental ouvir os docentes, suas dificuldades e desafios, de forma que se priorizem as temáticas que realmente podem contribuir para seu fazer docente” (GIORDAN; HOBOLD, 2015, p. 63).

Os diversos estudos que vêm investigando o início profissional docente reforçam a importância de compreender esse período como uma fase fundamental, que se insere num processo de aprendizado contínuo ao longo da carreira, conforme expresso em relatório da OCDE (2005 *apud* MARCELO, 2009, p. 13), segundo o qual as “etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais interrelacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente”.

Como proposto por Silva (2000, p.21), pode-se conceber a formação contínua como o “[...] conjunto de atividades que se realizam após a formação inicial, que têm como objetivo desenvolver os conhecimentos e as competências dos professores tendo em vista o seu aperfeiçoamento profissional”. A autora destaca que o desenvolvimento de conhecimentos e competências dos professores têm como perspectiva uma forma de educação permanente do professor, no âmbito pessoal e profissional. Portanto, a formação do professor inicia-se, formalmente, na graduação e vai se desenvolvendo ao longo da carreira, entendida como algo não acabado; tanto a formação inicial como a contínua fazem parte do mesmo processo de

constituição do professor. Silva (2000) atenta ainda para a necessidade de haver interconexões entre as instituições responsáveis pelos diferentes espaços da formação, elaborando, dessa maneira, um currículo mais coerente, que integra a continuidade dessa formação nas instituições escolares.

Tais posições sugerem novas rotas que sinalizam pensar em propostas de formação continuada que considerem as necessidades formativas específicas dos professores iniciantes. Segundo Gatti (2010), alguns países estão direcionando esforços e investimento para pesquisas que reflitam sobre a questão dos primeiros anos de trabalho dos professores, porém, no Brasil, ainda são insuficientes as pesquisas relativas aos professores iniciantes, bem como às suas necessidades formativas. Neste período, os professores estão em busca de ajustes ao trabalho educativo e buscam apoio e informações para orientar o trabalho com as relações interpessoais, que caracteriza a atuação docente.

Analisando algumas propostas formativas no Brasil que procuram facilitar o processo de inserção profissional docente, Gatti (2010) discute o caso de três estados que apresentaram alguma inovação em concursos públicos para a entrada dos professores na Educação Básica, com destaque para o estado do Ceará, que introduziu essa inovação na legislação, diferenciando-se de outros estados.

O governo do Ceará formalizou um projeto de apoio ao professor iniciante, que se inicia no momento do concurso público para ingresso na carreira, o qual se desenvolve ao longo de quatro etapas: 1ª. Etapa – prova escrita, de caráter eliminatório e classificatório; 2ª. Etapa – prova prática, de caráter eliminatório e classificatório; 3ª. Etapa – programa de capacitação profissional, de caráter eliminatório e classificatório; 4ª. Etapa – prova de títulos de caráter classificatório (GATTI, 2010). Incluir um programa de capacitação como etapa eliminatória e classificatória da seleção pública significa preocupar-se com a base técnica e conceitual que orientará a atuação docente, no momento do ingresso na carreira; além disso, permite preencher possíveis lacunas que sejam observadas nas formações iniciais.

Ao analisar o caso do estado de Espírito Santo, Gatti (2010) explica que o processo formativo, parte integrante do concurso público, foi condensado em uma semana com dedicação em tempo integral, organizado por uma programação que incluiu conferências sobre temas atuais da educação escolar, estudo de textos preparados especificamente para essa formação, discussões sobre aspectos pedagógicos da atuação docente e oficinas, além de uma prova final.

Mesmo com pouca abrangência, observa-se no Brasil um movimento, nas diferentes esferas públicas, no sentido de se preocupar com os planos de carreira do magistério, ainda

que não se percebe a consolidação de políticas mais generalizadas no que se refere ao professor que inicia sua carreira no magistério. O que há, e mesmo de forma incipiente, são ações que alteram as características dos concursos, antes do ingresso na sala de aula, e cuja duração é limitada. Portanto, Gatti (2010) afirma ser necessário consolidar apoios específicos no ambiente de trabalho diário, nas situações cotidianas, que ofereçam aos iniciantes um acompanhamento efetivo e um auxílio nas diversas ações cotidianas.

Davis *et. al* (2012) destacam que, no Brasil, a formação continuada de professores teve seu impulso a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), a qual mudou os caminhos das atuais políticas públicas voltadas para a formação docente. Analisando políticas públicas de formação continuada em 19 (dezenove) secretarias estaduais e municipais, em diversas regiões do país, as autoras constataram a intensificação dos programas de formação continuada nas últimas décadas, o que pode estar relacionado ao reconhecimento de que a formação continuada dos professores é condição indispensável para a melhoria do ensino. Elas apontam que o investimento em formações continuadas surge também como uma forma de enfrentamento ao fracasso escolar e de reconhecimento da emergência de melhorar o desempenho dos professores, diante da avaliação de formação inicial deficitária, que seria, dessa forma, compensada ou complementada por meio das formações em serviço.

Essa abordagem da formação continuada como forma de contornar as deficiências da formação inicial, denominada “teoria do déficit” (DAVIS *et al.*, 2012, p. 13), tem sido adotada em diversos sistemas de ensino, e, ainda que se apoie em argumentos consistentes, tendo em vista que realmente a formação inicial não vem preparando adequadamente para a docência, tem o inconveniente de não considerar as necessidades formativas efetivamente sentidas e expressas pelos professores. Assim, esse tipo de proposta “pressupõe que os professores nada têm a dizer em termos do que é necessário para aprimorar sua formação e, por esse motivo, não há razão para consultá-los acerca do que precisam ou no que esperam ser capacitados” (DAVIS *et al.*, 2012, p. 13).

Nessa mesma pesquisa, as autoras não identificaram ações de formação que priorizassem os docentes em início de carreira, e ressaltam a necessidade de coordenar a oferta de formação continuada com as etapas da vida profissional dos docentes, o que inclui desenvolver ações específicas e oferecer suporte aos iniciantes, para que se integrem à profissão.

Sobre o planejamento das ações de formação, constataram que uma prática recorrente nas redes de ensino para identificar as necessidades e demandas formativas é o uso de

indicadores de avaliação educacional como fonte para a definição das propostas. Segundo as autoras, políticas de formação continuada capazes de contribuir para o fortalecimento das escolas e o desenvolvimento profissional dos professores deveriam considerar as necessidades:

[...] dos próprios docentes (em termos de conteúdos disciplinares e temas pertinentes ao cotidiano escolar, habilidades pedagógicas, manejo de classe etc.); da própria escola (demandas de seu projeto político pedagógico, amparo aos docentes em diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional, necessidades de atender às demandas da SE e das famílias dos alunos etc.) (DAVIS et. al., 2012, p. 82).

Para Marcelo Garcia (1999), segundo a ideia de desenvolvimento profissional, a formação deve ser pensada como:

[...] um processo de aprendizagem mediante o qual **alguém** (professores, diretores) deve aprender **algo** (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num **contexto** concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores (MARCELO GARCIA, 1999, p. 193 – grifos do autor)

Observa-se que essa visão de formação continuada embasada em Marcelo Garcia (1999) aponta para um processo de ensino regular e constante, que deve ser realizado com planejamento e avaliação, e não de maneira improvisada. Romanowski e Martins (2013), ao observarem estudos referentes à formação continuada no Brasil, apontam que os programas e cursos realizados e ofertados aos professores desconsideram ações direcionadas para realidades distintas daquelas em que os professores se encontram em sua carreira, centrando-se em conhecimentos de natureza generalista, direcionados ao conjunto total de professores e, dessarte, não valorizam as questões apresentadas pelos professores que conhecem a realidade da escola e estão em diferentes fases da carreira.

Romanowski e Martins (2013) avaliam que, embora os programas de formação continuada tenham sido intensificados ao longo dos anos, não é possível identificar um processo contínuo nessa formação, sendo a oferta pouco articulada com as práticas docentes. Isso, inclusive, pode explicar a falta de continuidade nos programas, que acabam por enfraquecer frente à não aderência com a realidade das escolas e dos docentes em formação.

Imbernón (2010) afirma que trazer questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, sempre a partir de um diálogo com os envolvidos no processo de formação. O autor sugere que se invista na introdução da teoria e da prática da formação em novos horizontes: nas relações que se estabelecem entre os docentes, nos aspectos emocionais e atitudinais, na complexidade da ação docente, na inovação de relações de hegemonia nos centros de

formação docente e, principalmente, distanciando-se de uma formação estritamente disciplinar, específica e dicotomizada, como tão comumente acontece na maioria das práticas formativas.

Os diferentes estudos citados convergem no reconhecimento da formação continuada como um processo que integra o desenvolvimento profissional dos professores, articulado às demais etapas formativas, ao longo da sua carreira. Indicam que as políticas públicas têm reconhecido o papel da formação docente como uma questão essencial para que se chegue a um ensino de melhor qualidade. Apontam iniciativas, ainda que incipientes, no sentido de promover processos formativos mais articulados às práticas e aos contextos escolares, bem como o envolvimento dos professores experientes em propostas colaborativas na formação dos iniciantes.

Diante dessas reflexões, é pertinente destacar o papel do formador dos professores no espaço escolar, neste período de ingresso na carreira. De acordo com Ambrosetti *et al.* (2020), a função do formador é relativamente recente e ainda pouco clara, especialmente em relação aos formadores que atuam no espaço escolar. Recebendo inúmeras denominações – na maioria dos sistemas de ensino é chamado de coordenador pedagógico – este profissional ainda é compreendido como alguém que faz uma multiplicidade de tarefas, o que muitas vezes desvia a preocupação da função central, a atuação com a formação contínua dos professores, incluindo os iniciantes. As autoras afirmam que a ação articuladora do formador, incluindo o acolhimento e o apoio ao professor iniciante pode fazer a diferença em seu desenvolvimento profissional.

Considerando o amálgama de conhecimentos mobilizados na docência, a lógica de formar os professores está em tornar consciente sua prática, de aprender a refletir sobre ela. Assim, o formador ocupa papel central nesse processo de contribuir para o preparo do professor para a prática consciente e reflexiva. A estreita relação entre o espaço da formação e o ambiente profissional torna o aprendizado mais eficiente, eficaz e dinâmico.

Nas escolas de Educação Infantil de Taubaté, a presença de um formador de professores na escola foi uma conquista recente. O primeiro grupo de professores coordenadores foi composto em 2014, apoiado pela nova redação na Lei Complementar nº 180, DE 21 DE dezembro de 2017, a qual dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município. A lei em seu artigo 78 declara:

À medida em que houver recursos orçamentários, as unidades de ensino da rede municipal de educação deverão contar com a função gratificada de professor coordenador, a ser exercida por ocupante de cargo do quadro efetivo do magistério público municipal (redação dada pela Lei Complementar nº 353, de 18 de novembro de 2014).

Apesar de cada professor coordenador ser responsável pelo acompanhamento de duas a três escolas, esse reconhecimento da importância de um profissional para atuar na formação dos professores foi determinante para o processo de formação continuada.

Um ponto relevante neste processo converge com um aspecto destacado por Ambrosetti *et al.* (2020): o fato de que esses formadores escolares são provenientes do corpo de professores da educação básica. Assim, embora nem sempre consigam desempenhar adequadamente o papel de formador devido ao acúmulo de tarefas, situam-se num âmbito mais próximo do universo escolar e das questões da prática cotidiana, o que pode favorecer a identificação e compreensão das necessidades formativas dos professores. Considerando que o professor em seu início de carreira passa por diversas dificuldades, porém está aprendendo muito sobre a sua profissão, receber apoio e acolhimento pode garantir a permanência na docência com maior autonomia e confiança no trabalho.

No entanto, a atenção às necessidades específicas dos professores no período inicial da docência ainda não é uma questão prioritária nas políticas públicas. Como destaca Nóvoa (2009), é necessário colocar os professores no centro das preocupações e das políticas educativas. Para tanto, é preciso ouvi-los e considerar as suas necessidades de formação.

Quando se considera o contexto de formação dos profissionais da Educação Infantil, ressalta-se a exigência de uma atenção ainda maior a esta questão, por ser uma área de atuação profissional que, historicamente, tem sido relegada no panorama educacional brasileiro. O docente da Educação Infantil surge neste cenário sem qualquer exigência de qualificação; apenas a partir de mudanças sociais significativas que influenciaram reformas no sistema educacional, é que a sua formação passou a ser discutida.

Dessa forma, tal qual os autores aqui citados, reforçamos a emergência em estimular processos formativos que identifiquem as necessidades dos professores de Educação Infantil e respondam a elas, de forma a reforçar a nova identidade da Educação Infantil.

Durante a trajetória profissional da pesquisadora na Educação Infantil, assistindo, observando e por vezes dando apoio à entrada de colegas na profissão, algumas experiências revelaram a falta de apoio institucional aos professores que iniciavam sua vida profissional. Foi presenciada a saída de colegas que desistiram da profissão em menos de três anos; foram observados tristeza, desespero e desamparo de outras e o desânimo de muitas.

A possibilidade de pesquisar sobre essa fase da carreira durante a realização do mestrado, fundamentada nos aportes teóricos para refletir sobre a experiência vivida, e buscar possibilidades formativas para auxiliar esses professores iniciantes, trouxe à pesquisadora a

esperança de presenciar uma inserção profissional mais respeitosa e adequada aos ingressantes na Educação Infantil.

O desejo de fazer com que os dizeres dos professores iniciantes fizessem eco e fossem ouvidos, de forma a ganhar visibilidade pelos gestores públicos, foi motivação para este estudo. Na sequência descreve-se o caminho metodológico percorrido para ouvir esses professores, revelar e compreender a sua experiência.

## 4 METODOLOGIA

*Método não é algo abstrato. Método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo.*

Bernadete Gatti

### 4.1 A escolha do caminho a ser trilhado na pesquisa

A escolha dos métodos de pesquisa e dos procedimentos a serem utilizados é essencial no estudo, visto que ambos precisam estar bem esclarecidos e adequados aos propósitos da pesquisa. Como indica Gatti (2002), há uma variedade de possibilidades nas abordagens metodológicas no campo das pesquisas em educação, as quais refletem a diversidade de questões e problemas abarcados nesse campo, mas todas envolvem um trabalho relacionado a seres humanos.

Nesse sentido, considerando que a pesquisa aqui desenvolvida tem por objetivo o estudo de fenômenos educacionais mediante a perspectiva dos sujeitos que vivenciam essa realidade, optou-se por utilizar como procedimento metodológico a abordagem qualitativa. Este modo de investigação implica a compreensão de trajetórias em um contexto social e cultural específicos, que acontece mediante a constituição da subjetividade e identidade do professor que inicia sua carreira. Esta abordagem é adequada para a compreensão do objeto de estudo, uma vez que permite acessar, com maior profundidade, os sentidos e os significados implicados na experiência docente dos participantes.

De acordo com Gatti e André (2013, p. 30), a abordagem qualitativa “busca a interpretação em lugar de mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Esta observação torna-se relevante para este estudo, dado que a pesquisadora está inserida no contexto de trabalho da mesma rede de ensino estudada.

Cabe ressaltar, no entanto, que adotar esse tipo de abordagem não cria a obrigatoriedade de assumir técnicas de coletas de dados somente qualitativas, permitindo que sejam utilizados dados obtidos por meio de técnicas de coleta quantitativas, pois, como observa Gatti (2002), aspectos qualitativos e quantitativos no estudo de um fenômeno não são totalmente dissociados, uma vez que quantidade é um significado atribuído à grandeza ou à frequência com que um fenômeno se manifesta, e nesse sentido precisa ser interpretada qualitativamente.

Segundo Moscoso (2017), a pesquisa qualitativa norteia a complexidade dos fenômenos, com resultados não generalizáveis em processos individuais, enquanto a pesquisa quantitativa examina a associação entre variáveis, as quais podem ser generalizadas, sendo que grandes amostras não levam à compreensão de processos individuais. Nesse intuito, o interesse desta pesquisa não está focalizado em quantificar dados ou variáveis possíveis, mas sim em qualificar como elas se apresentam, ou seja, interpretar como as coisas acontecem, fundamentando teoricamente essas interpretações.

O tipo de pesquisa aqui desenvolvido, de natureza qualitativa, apoia-se no pressuposto segundo o qual o conhecimento é formulado por meio de um processo de construção social, no qual a visão da realidade é erigida pelos sujeitos nas interações vividas dentro das diferentes áreas da experiência de vida (ANDRÉ, 2005). Em razão disso, delinea-se a importância de conhecer os significados atribuídos pelos docentes às suas experiências cotidianas, uma vez que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, e neste sentido é inegável a estreita relação entre o mundo objetivo e a subjetividade (ANDRÉ, 2005).

No processo de condução da pesquisa, a fim de atingir os objetivos propostos, optou-se pela aplicação de um questionário de caracterização ao grupo de professores a ser investigado, o que pode configurar o uso de métodos mistos, que oferecem possibilidades para compreensão mais aprofundada do objeto de pesquisa em sua complexidade, conforme salienta Moscoso (2017). Assim, ainda que a natureza dessa pesquisa seja, predominantemente, qualitativa, haverá o uso de instrumentos mais frequentemente associados às pesquisas quantitativas, no caso o questionário. Para o autor, não há incompatibilidade entre abordagens quantitativas e qualitativas, não estando, portanto, separadas; elas podem ser complementares, compreendidas como fonte de dados que se retroalimentam.

Buscou-se, por meio da abordagem qualitativa, aprofundar conhecimentos acerca da abrangência, ou mesmo do valor das evidências que foram obtidas e comparadas a partir dos diversos instrumentos utilizados para a coleta de dados, como grupo focal, análise de documentos e questionário. Mediante o uso dessas ferramentas, a pesquisadora teve acesso a dados, informações e detalhes formais e subjetivos relevantes, que permitiram a condução mais aprofundada da análise e, concomitantemente, o estabelecimento de uma relação mais próxima com os sujeitos investigados, que se constituem como participantes desta pesquisa.

Essa possibilidade é viabilizada mediante o compromisso do pesquisador em combinar, ao longo da análise, os dados obtidos tanto por técnicas de natureza quantitativa

quanto qualitativa, uma vez que ambos retratam, a partir de instrumentos e informações de natureza distintas, o mesmo contexto de análise, permitindo acesso a tipos diferenciados de informações. Como afirma André (2010, p. 177), “[...] questões tão complexas como as que envolvem a formação docente precisam ser investigadas sob múltiplos ângulos”; o importante é que esses procedimentos sejam tratados com o cuidado e o rigor necessários à investigação científica.

#### **4.1.1 Professores participantes**

Diversos autores pesquisam temas convergentes ao início da carreira docente, destacando diferentes períodos demarcados para esta fase. Tardif (2014) apresenta o início da carreira como uma etapa que pode prolongar-se até os sete primeiros anos de profissão, já Veeman (1998) considera este período compreendido entre os cinco primeiros anos, enquanto Cavaco (1995) pondera que esse período se prolonga ao longo dos quatro anos iniciais e Huberman (1995) argumenta que o início da carreira acontece entre os três primeiros anos. Nesta pesquisa, será adotado o conceito de professor iniciante proposto por Huberman (1995), o qual delimita esse período entre o primeiro e o terceiro ano de docência, denominando-o como a “fase de entrada na carreira”, uma vez que é neste momento da vida profissional que o professor se depara com diversos desafios, caracterizando uma série de frustrações e entusiasmos.

A fase inicial da carreira, considerada nesta pesquisa como um período de três anos, pode parecer um tempo curto, quando comparado à carreira como um todo, porém é uma fase que merece ser investigada, tendo em vista que, segundo Huberman (1995) e Marcelo Garcia (1999), os professores passam por situações de tensões e aprendizagens marcantes para todo o seu desenvolvimento profissional, as quais inclusive poderão determinar-lhe a permanência ou não na carreira.

A presente pesquisa é desenvolvida com um grupo de professores ingressantes na primeira etapa da Educação Básica de uma Rede Municipal de Ensino, situada no Vale do Paraíba paulista. O município possui um quadro amplo de professores lecionando na etapa da Educação Infantil, num total de 592 (quinhentos e noventa e dois) professores para o ano de 2020. Desse total, o foco desta pesquisa será delimitado entre os 208 (duzentos e oito) professores que ingressaram na Rede no período entre 2018 e 2020, dos quais 58 são estatutários efetivos e 150 possuem contrato temporário.

Esta pesquisa considerou professores iniciantes os que ingressaram na Educação Infantil da rede de ensino, independentemente do tempo de experiência prévia na docência em outros níveis, entendendo que ingressaram em um novo contexto de ensino com características próprias. Tal afirmação está embasada em Marcelo Garcia (1999), quando este destaca que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente, mas podem variar de acordo com a situação de ensino enfrentada, o que configuraria inserção profissional docente em níveis diferentes como períodos diversos ao longo dos quais o professor é considerado iniciante.

Assim, o universo potencialmente compreendido para a condução dessa pesquisa é constituído por 208 (duzentos e oito) professores que apresentam até 3 anos de ingresso na rede municipal. Devido à forma de contratação da prefeitura não foi possível identificar previamente quem são os professores iniciantes, razão pela qual esse grupo foi submetido a um questionário que visou selecionar, entre outros aspectos, os participantes da pesquisa que se encaixam no perfil de professor iniciante na carreira, pois ainda que o ingresso na Rede indique o marco temporal definido como critério desta pesquisa – até 3 anos de atuação docente – isso não significa que o profissional possua, de fato, apenas esse tempo de atuação, pois pode ter lecionado em outras redes ou escolas particulares anteriormente e esse tempo deve ser considerado no momento de definição dos participantes da pesquisa. A partir disso, a investigação teve como foco os professores que indicaram possuir um período de experiência na carreira docente na Educação Infantil de, no máximo, 3 (três) anos.

Como já brevemente apresentado, o ingresso do professor na Rede em questão efetiva-se por meio de duas modalidades de contratação e seleção: mediante concurso público para vagas efetivas estatutárias, que estabelece como requisito mínimo, no ato do ingresso no cargo, o curso superior em Pedagogia ou Normal Superior; ou por contrato de trabalho por tempo determinado, sujeito à legislação prevista na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (BRASIL, 1943), que poderá ter uma duração máxima de dois anos, podendo ser renovado somente após vencido um ano do encerramento do contrato prévio.

A condição de formação para atuação na Educação Infantil no último processo seletivo ocorrido em 2018 foi a habilitação específica oferecida em nível médio, na modalidade de curso Normal ou de Magistério, com habilitação específica, ou ainda curso Normal Superior ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação. O processo foi realizado por uma prova escrita objetiva de caráter classificatório e eliminatório.

## 4.2 Instrumentos de Pesquisa

No âmbito das abordagens qualitativas, há uma expansão nos aportes utilizados como ferramentas para coleta de dados. Ao discutirem metodologias para identificação e análise das necessidades formativas de professores, Estrela, Madureira e Leite (1999) destacam que é importante o uso de diversos dispositivos. Entre eles, a utilização de questionários tem sido a mais utilizada, no entanto esta técnica pode limitar o aprofundamento das ideias e a expressão de necessidades latentes ou inconscientes dos sujeitos. As autoras destacam a possibilidade do uso de entrevistas individuais ou coletivas em conjugação com outras técnicas, o que pode facilitar a obtenção de informações mais ricas e detalhadas na análise das dificuldades. Neste trabalho foram utilizados como instrumentos de pesquisa o questionário e o grupo focal.

O questionário, cujo objetivo foi construir um perfil dos professores iniciantes na Educação Infantil, pretendeu coletar dados referentes à caracterização desses professores, como idade, tempo de atuação no magistério e de docência na Educação Infantil, assim como as características de sua formação inicial, tempo de exercício total e na rede de ensino atual, formação e condição funcional, além de alguns dados e informações específicas por meio de questões abertas que buscaram informações referentes ao processo de inserção profissional e às necessidades formativas.

O questionário, contendo 30 (trinta) perguntas, foi enviado por meio do Google Forms, para os professores que ingressaram na Educação Infantil entre os anos de 2018 a 2020, num total de 208 (duzentos e oito) potenciais participantes. Sessenta professores responderam ao questionário e o retornaram à pesquisadora; destes, 37 correspondiam aos critérios para participar desta pesquisa. O instrumento incluiu questões de caráter objetivo, de múltipla escolha, e também questões abertas de cunho subjetivo, cujo intuito foi identificar as necessidades formativas dos professores em início de carreira.

Ao final do questionário, o professor foi convidado a participar da segunda etapa da pesquisa, planejada para ser um encontro virtual, em função dos limites necessários em época de isolamento social, delineado no formato de um grupo de discussão. A íntegra do questionário submetido aos professores iniciantes está disponível no Apêndice I.

Após essa primeira etapa, foi utilizada a técnica do grupo focal, considerada adequada aos propósitos da pesquisa, por possibilitar:

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o

conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Esta técnica de pesquisa tem origem na área de marketing e comunicação, porém, dada à sua eficiência em captar, a partir das interações entre os participantes do grupo, diversos conceitos, ideias, sentimentos e opiniões, tem sido bastante utilizada na área de pesquisa educacional. Nesta perspectiva a “[...] ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo” (GATTI, 2005, p. 9).

Na interação promovida ao longo da condução do grupo focal, é possível obter, de maneira espontânea, informações expressas pelos professores que indicam explicações de pontos de vista, análises, críticas, crenças e experiências. Porém, para que se acessem esses significados, como ressalta Gatti (2005), é importante observar alguns aspectos a fim de que a técnica funcione efetivamente, entre eles, o papel do moderador. Segundo a autora, o pesquisador que atua como moderador não deve assumir uma postura diretiva, porém também não pode assumir uma postura passiva, deixando de orientar o grupo quanto aos assuntos a serem discutidos.

Cabe ao moderador promover a interação entre os participantes, estimulando e encorajando a participação de todos, por meio de encaminhamentos relativos ao tema e de intervenções que facilitem as trocas, buscando manter os objetivos de discussão do grupo sempre em foco.

### **4.3 Procedimentos para Coleta de Dados**

Como a investigação envolve a participação de seres humanos, o projeto foi inicialmente submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Considerado em suas especificidades, o projeto foi aprovado pelo CEP e prosseguiu às etapas posteriores da pesquisa, especialmente com a realização da coleta de dados.

Após a elaboração do questionário, ele foi submetido, primeiramente, a um pequeno grupo de pessoas, a fim de ser validado. Uma preocupação presente nesse momento de elaboração foi a forma clara e precisa para a apresentação das perguntas, a fim de evitar má interpretação e dubiedade e orientar para a assunção do objetivo proposto nesta pesquisa.

Como elucidam Lakatos e Marconi (2003), é preciso fazer um pré-teste do questionário no intuito de evidenciar possíveis falhas e constatar se o questionário atende às três características elencadas pelos autores como importantes: fidedignidade, validade e operatividade. Tendo em vista essa preocupação, o questionário foi elaborado e testado inúmeras vezes, primando por questões de ordem técnica e formal; assim, observou-se nas diversas tentativas se as perguntas respondiam aos objetivos da pesquisa, se a forma de construção gramatical estava adequada, se a formatação era concernente à pergunta e às possíveis respostas a serem dadas e, por fim, se a ferramenta *online* estava corretamente configurada. Ao longo das tentativas, conforme avaliação dos voluntários e revisão da pesquisadora, perguntas semelhantes foram suprimidas, outras reorganizadas e algumas criadas. Por fim, obteve-se o questionário que foi enviado aos docentes, conforme exposto no Apêndice I.

Para obter uma amostra representativa de professores, optou-se por realizar inicialmente um questionário com professores iniciantes em todas as escolas de Educação Infantil da rede municipal estudada. Para tanto, realizou-se um levantamento de todas as escolas, totalizando 70 unidades. A Secretaria de Educação disponibilizou o e-mail de todas as escolas para que a pesquisadora pudesse apresentar o estudo e formalizar o convite para a participação.

O questionário foi encaminhado, inicialmente via aplicativo de mensagens (*whatsapp*), aos 70 gestores da Educação Infantil na rede municipal estudada. A proposta era que esses gestores enviassem o *link* do questionário aos seus grupos de professores, buscando assim atingir os 208 professores indicados pela Secretaria como ingressantes na Rede entre 2018 a 2020. Nesse convite a contribuir no questionário havia uma explicação sobre a pesquisa, seus objetivos e metodologia, além de um vídeo da pesquisadora chamando os professores a participar de forma voluntária da investigação, inicialmente respondendo ao questionário disponível no *link* e, em seguida, participando de um grupo de discussão, conduzido em uma única vez, de forma virtual.

Depois de enviado o convite para os gestores replicarem entre os docentes da Educação Infantil que atuavam em suas unidades, aguardou-se a devolutiva dos docentes. No entanto, passados cinco dias, dos 208 professores em potencial para participar da pesquisa, apenas 20 questionários foram respondidos por professores iniciantes. Naquele momento, optou-se pela utilização de outros meios de divulgação da pesquisa e de convite para a participação, principalmente e-mail e telefone, chegando aos 60 (sessenta) respondentes que constituíram o conjunto dos sujeitos participantes da investigação.

Para a obtenção de outro tipo de conjunto de dados para essa pesquisa, foi realizado também um grupo focal, reunindo seis professoras iniciantes, que se dispuseram voluntariamente a participar. Fundamentando-se em Powell e Single (1996 *apud* GATTI, 2005), o grupo foi constituído por um conjunto de pessoas reunidas de acordo com a intenção do pesquisador para discutir e comentar um tema, o qual está relacionado ao objeto de pesquisa, buscando captar a experiência subjetiva de cada integrante, bem como aspectos comuns à experiência coletiva.

A realização do grupo focal foi orientada por um roteiro prévio de perguntas norteadoras (Apêndice II) que serviram para guiar as discussões, pois, como ressalta Gatti (2005), a função do moderador é fazer fluir a discussão entre os participantes do grupo, procurando não interferir muito na dinâmica das interações. Na realização do grupo, a pesquisadora contou com o apoio de uma moderadora convidada, por ter experiência com esta modalidade de investigação.

Dada as limitações impostas pelo distanciamento social durante a pandemia de Covid-19, foi necessário ajustar a metodologia às necessidades contextuais; assim, o grupo focal foi realizado de maneira virtual, pela plataforma Zoom. De acordo com Salvador *et al.* (2020):

Com o avanço do conhecimento e o advento das tecnologias de comunicação e informação (TIC's), bem como a facilidade de acesso a recursos digitais, tem sido cada vez mais comum o uso de meios online e comunicações mediadas por computadores no âmbito da pesquisa. A Internet é um grande exemplo disso, transformando as formas de comportamento e de comunicação e, em virtude dessa facilidade, encontra-se em uso como recurso de coleta de dados qualitativos (SALVADOR *et al.*, 2020, p. 2).

Dessa forma, foi viabilizado um meio para que o grupo focal pudesse ser realizado, mobilizando as participantes interessadas quanto a data e horário, para que o encontro virtual pudesse ser agendado e conduzido da melhor forma. Os dados coletados no grupo focal foram utilizados como meio de aprofundar os dados obtidos pelo questionário.

As discussões realizadas no âmbito do grupo focal foram gravadas em mídia digital e transcritas, posteriormente, para serem analisadas no diálogo com a fundamentação teórica, em busca da compreensão dos significados contidos nos depoimentos. Todo o material coletado encontra-se sob a guarda da pesquisadora e assim permanecerá pelo período de 5 (cinco) anos; após esse período, será inutilizado.

#### 4.4 Procedimentos para Análise de Dados

A análise de dados não é uma tarefa simples, pois envolve organizar, classificar, compreender e interpretar todas as informações coletadas, tornando-as compreensíveis, claras e coesas dentro de um texto, o que exige muito cuidado, disciplina, ética e responsabilidade do pesquisador, considerando ainda a complexidade e subjetividade inclusas nos dados da pesquisa qualitativa. Para tanto faz-se necessária uma fundamentação metodológica que garanta ao pesquisador compreender sua responsabilidade e buscar ferramentas que o direcionem a um trabalho seguro.

Gatti (2012) auxilia nessa instrumentalização ao afirmar que é preciso uma preocupação com aspectos básicos relativos à validade do trabalho de pesquisa, consistentes no campo investigativo da educação. Para tanto, a autora apresenta algumas perguntas norteadoras desse processo: “De onde partimos? Com quais referentes? Para quem queremos falar? Por quê? Que tipos de dados nos apoiam? Como se originaram? Como cuidamos de nossa linguagem e comunicação?” (GATTI, 2012, p. 14).

Ao responder a estas perguntas, torna-se necessário que o pesquisador supere o senso comum e tenha consistência quanto ao entendimento do que se está tratando na pesquisa, utilizando termos que facilitem a compreensão da análise por todos os leitores.

Para Gatti (2012), a análise de dados envolve não apenas o uso de técnicas, mas está interligada ao processo de abordagem e compreensão da realidade, ao contexto teórico-interpretativo. Refere-se com isso ao modo de pensar, de refletir, do pesquisador sobre os elementos reunidos. Diz sobre a concepção do pesquisador que está implícita em seu modo de tratar os dados.

Desse modo, os procedimentos de análise dos dados orientaram-se pelos objetivos da pesquisa e foram apoiados na fundamentação metodológica quanto à análise dos dados obtidos nos instrumentos utilizados – questionário e grupo focal – como subsídio às interpretações subseqüentes (GATTI, 2005).

As mensurações quantitativas desta pesquisa, coletadas pelo questionário, tornaram-se formas de aproximação da pesquisadora ao fenômeno estudado. Essa tradução de fatos em números, por meio dos resultados do questionário, foi um modo encontrado para validar interpretações e atribuir plausibilidade aos dados encontrados, considerando, como lembra Gatti (2002, p. 29), “que uma quantidade precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial, não tem significação em si”.

Buscando uma forma de diálogo profundo com o problema desta pesquisa, a análise de dados foi clarificada por diferentes perspectivas: na análise de dados do questionário, as questões fechadas foram submetidas à tabulação com a utilização de recursos do próprio Google Forms, fornecendo assim uma organização inicial de aspectos da caracterização dos professores. Mesmo com os gráficos oferecidos pelo Google Forms, novos quadros foram elaborados e todos passaram por uma revisão da pesquisadora, visando a uma melhor apresentação para favorecer a interpretação do leitor.

A elaboração do questionário foi delineada para o alcance de elementos que orientassem a análise, porém o amplo conjunto de dados envolveu a retomada e o aprofundamento das fontes teóricas, na busca por maior compreensão dos significados apresentados. As questões abertas foram submetidas a sucessivas leituras, em articulação com os dados do grupo focal, buscando a compreensão das participantes em relação aos itens destacados para análise. A partir do tema central, foram surgindo novos subtemas que emergiam das discussões alinhadas ao contexto teórico-interpretativo. A interpretação dos dados resultou na construção de quadros de referência que orientaram a compreensão dos sentidos atribuídos às falas das participantes.

As discussões no grupo focal foram inicialmente transcritas pela pesquisadora, o que possibilitou ouvir novamente as falas e resgatar na memória alguns detalhes importantes, como pausas, risos, suspiros, caretas. Assim, mediante esse exercício de rememoração, apoiado nas anotações realizadas ao longo do grupo, a pesquisadora pôde desenvolver maior familiaridade com as falas das professoras. Assistir à gravação do grupo, ler a transcrição das falas e rever as observações e anotações feitas durante a conversa permitiu acessar elementos mais sutis que podem indicar aquilo que os participantes pensam, sentem e concebem, buscando, dessa forma, respostas para a problematização, a partir da interpretação e da compreensão dos sentidos que o grupo atribui ao tema discutido.

A esse respeito, Gatti explicita:

As transcrições são apoios úteis, lembrando que é necessário mergulhar nas falas, nas expressões de diversas naturezas, no processo. Com isso, pode-se proceder a análises de sentido ou elaborar categorias a partir das falas, ou classificar as falas em categorias previamente escolhidas (GATTI, 2005, p.47).

A transcrição do grupo focal considerou a espontaneidade da fala e manteve as características da oralidade, assim, foram poucas as adequações durante a transcrição com o objetivo de tornar a leitura compreensível, posto que o texto escrito tem características

diferentes da conversa. Buscando responder aos objetivos desta pesquisa, foram assinalados os trechos das entrevistas considerados reveladores tanto de questões individuais como das que eram manifestadas por várias participantes e que representam questões de ordem mais coletiva.

Weller (2006) oferece referências para a análise dos dados de discussões de grupos e afirma que esse processo se inicia com uma primeira fase de interpretação, que compreende interpretação formulada, para a qual cabe, segundo a autora, o destaque dos seguintes aspectos:

- Divisão da entrevista por temas e subtemas ou passagens e subpassagens, indicando, por exemplo, se um tema foi iniciado pelo grupo ou se partiu de uma pergunta do entrevistador;
- Seleção das passagens centrais, também denominadas metáforas de foco;
- Seleção das passagens relevantes para a pesquisa;
- Transcrição da passagem inicial, das passagens de foco e daquelas relevantes para pesquisa;
- Reconstrução da estrutura temática da passagem a ser analisada, que também poderá ser dividida em temas e subtemas (WELLER, 2006, p. 251).

Com base nos momentos referenciados acima, a análise, segundo Weller (2006), segue no processo de interpretação refletida, no qual já não é necessário apoiar-se na transcrição das informações em sua íntegra, mas na análise das passagens de foco selecionadas no percurso anterior, buscando a explicação teórico-conceitual dos dados obtidos, de forma a esclarecer as questões relacionadas ao tema da pesquisa.

Como resultante desse processo de exploração, interrogação e interpretação dos dados, no cruzamento entre as informações do questionário e do grupo focal, alimentada pelos fundamentos teóricos sobre o tema em questão, chegou-se à análise apresentada na sequência.

## 5 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS INICIANTES

*Paulo Freire sustentava que a história é “tempo de possibilidade”, de “possibilidade coletiva”. Isso significa que cabe a cada um de nós, mas cabe a todos nós também. Nesta luta, há uma dimensão individual (como posso, na minha trajetória pessoal e profissional, estar em permanente busca de “ser mais”?) e uma dimensão coletiva (quais são os espaços de luta por uma educação de qualidade e pela valorização do educador?)*

Moacir Gadotti

Ouvir os professores não se resume apenas em uma escolha metodológica; configura-se também como uma postura política, ética e afetiva da pesquisadora. Segundo André (2013), as pesquisas de campo nesta área são importantes pois, ao ouvir o professor, é possível descobrir, com ele, quais os caminhos mais assertivos para a qualidade do seu trabalho. Portanto, a escuta aos professores iniciantes, interlocutores nesta pesquisa, foi fundamental.

A análise de dados seguiu um processo sistemático – de articulação entre os registros das gravações do grupo focal, as respostas dos questionários e as informações das fontes complementares (análise documental) – fundamentado nas teorias subjacentes à pesquisa. Os resultados desse movimento entre os dados e os referenciais teóricos que subsidiam a sua interpretação deram origem à organização da análise que é apresentada ao longo desta seção.

Os dados obtidos na pesquisa, tanto por meio do questionário como pelo grupo focal, estão, assim, organizados nos seguintes itens: 1) Caracterização das Professoras Iniciantes; 2) Formação Inicial e Profissional das Professoras Iniciantes: contribuições e lacunas; 3) Trajetória Profissional das Professoras Iniciantes na carreira: desafios e enfrentamentos; 4) Necessidades Formativas das Professoras Iniciantes. Nesse processo de análise, procurou-se compreender e desvelar as intrínsecas relações entre a formação inicial, o início da carreira e a formação continuada, e como esse percurso se traduz nas necessidades formativas das professoras.

Para garantir o anonimato das participantes, os nomes utilizados são fictícios, sem nenhuma correspondência com o nome e/ou sobrenome da professora<sup>8</sup>. Considerando que todas as participantes são iniciantes na Educação Infantil, os nomes escolhidos para sua

---

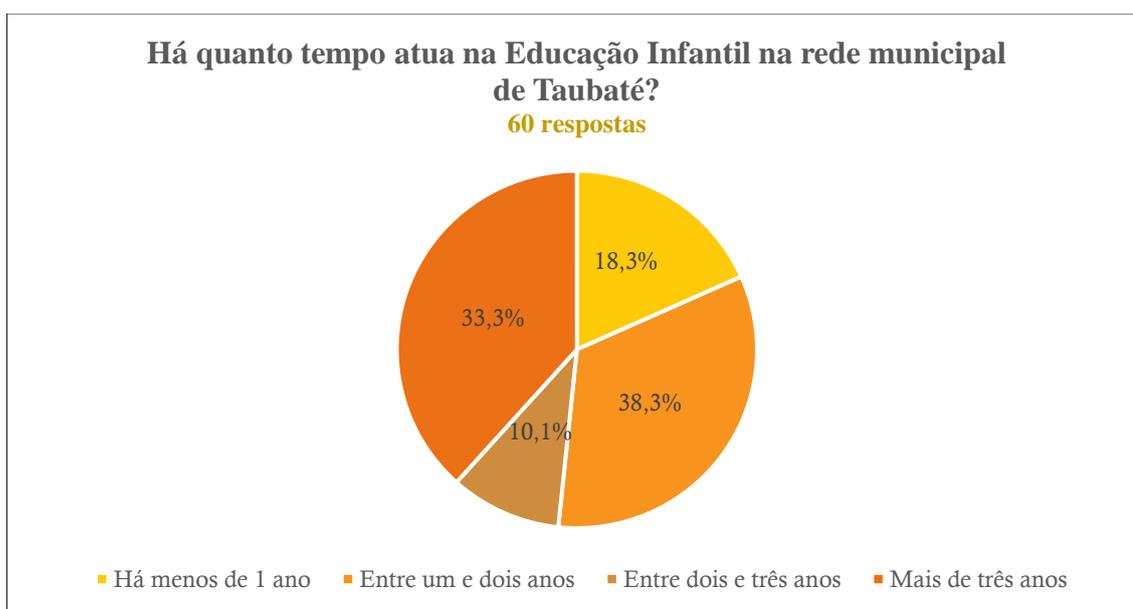
<sup>8</sup> Na análise de dados será utilizada a flexão de gênero para o feminino nas referências às professoras que compõem o grupo final de participantes, uma vez que todas as que se identificaram são mulheres. Será utilizada a expressão “professores” apenas quando se referir à categoria profissional do magistério ou ao grupo mais amplo inicialmente consultado.

identificação fazem parte de uma seleção de nomes frequentemente utilizados na atualidade para registro dos recém-nascidos<sup>9</sup>.

### 5.1 Caracterização das Professoras Iniciantes

Para caracterizar as professoras iniciantes, o questionário apresentou uma pergunta inicial que foi chave para selecionar aquelas que apresentavam o requisito para participação nesta pesquisa, qual seja, possuir até três anos de docência na Educação Infantil do município estudado. Como pode ser observado no gráfico 1, 60 professores se dispuseram a responder ao questionário, porém, pouco mais da metade dos professores, 37, ou seja 61,6%, se encaixam no perfil desta pesquisa, pois apresentam até 3 anos de docência na Educação Infantil da referida rede. No caso dos 23 professores que atuavam há mais de 3 anos, o que corresponde a 38,3% do total de respondentes, o questionário foi configurado para redirecioná-los a uma página que informava que eles não se enquadravam nos objetivos desta pesquisa e, após um agradecimento, a participação e o questionário se encerravam para eles. Os demais professores, com até 3 anos de atuação na Educação Infantil, foram encaminhados a uma outra página para dar continuidade ao questionário.

Gráfico 1 - Tempo de atuação na Educação Infantil na rede estudada



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020

<sup>9</sup> Ao longo da análise, qualquer referência às falas das professoras participantes se dará com destaque em itálico, seguindo o padrão de normatização da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) que pauta a organização deste texto.

Realizar um diagnóstico do quadro atual de professores iniciantes na rede municipal estudada não é uma tarefa simples, pois há várias possibilidades de ingresso profissional e isso se reflete na forma de acesso a esses docentes. No decorrer da coleta de dados, foi possível constatar que em muitos casos a condição de iniciante não equivale ao tempo de docência na rede, o que decorre das formas de contratação adotadas pela Secretaria de Educação do município. Assim, as informações obtidas junto à secretaria indicavam que, entre o ano de 2018 até 2020, havia 58 professores contratados em regime estatutário e 150 professores admitidos por contrato temporário regido pela CLT (BRASIL, 1943).

Constatou-se, no entanto, que nem todos eram professores iniciantes. Entre os professores estatutários, supostamente iniciantes na rede, alguns já haviam exercido a função de professor na mesma rede, no regime de contratação temporário. No segundo cenário, caso dos professores contratados como temporários, observou-se uma situação que impacta na caracterização desses docentes como iniciantes: por serem contratados em regime regido pela CLT, esses professores devem guardar, a cada dois anos de trabalho, um “pedágio” de um ano sem contrato, conforme estabelecido em legislação própria, para que possam firmar novo contrato. Ou seja, no contrato em vigência para 2020, ainda que o professor pudesse se encaixar no perfil da pesquisa, possuindo até 3 anos de docência na Educação Infantil na rede municipal, isso não significa que apenas esse período corresponde ao tempo de docência na Educação Infantil na rede, porque muitos contratos temporários se sucedem ao longo dos anos.

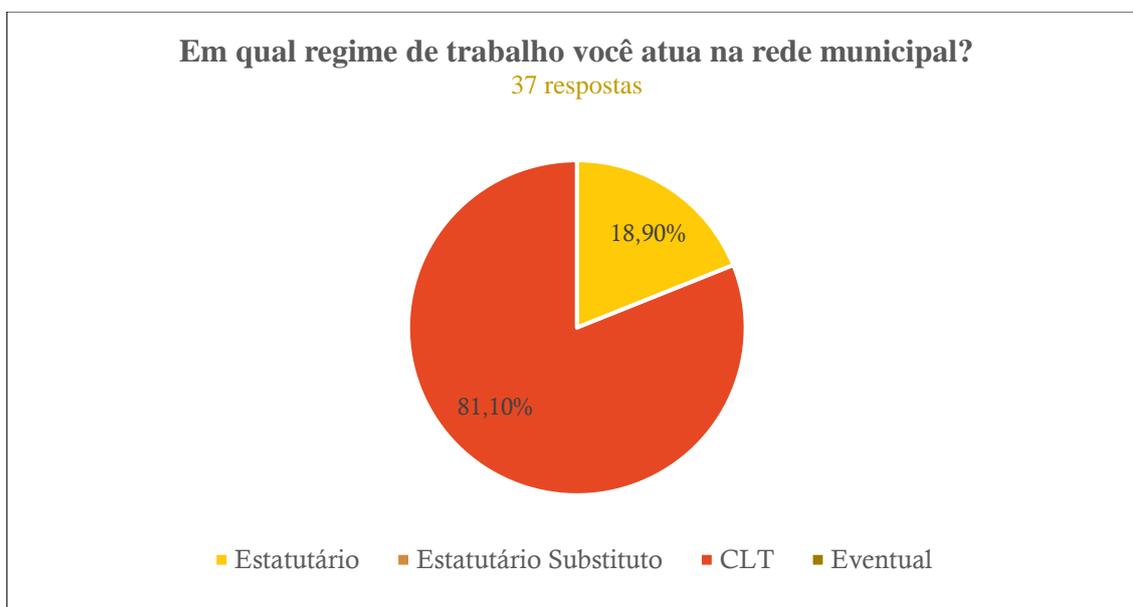
Para um maior detalhamento e exatidão dessas informações, recorreu-se à SEED, que, no entanto, não possuía os dados suficientes para uma análise mais rigorosa da condição de contratação dos professores da Educação Infantil. Essa ausência de sistematização de dados da própria rede de ensino demonstra desconhecimento da situação dos docentes e, especialmente, da situação de ingresso de professores iniciantes, que repercute a falta de uma política de atenção específica a esses professores e de suas necessidades específicas no período de inserção docente na Educação Infantil.

Diante da impossibilidade de acesso a dados oficiais mais claros, a alternativa que se apresentou foi a configuração de um filtro no questionário para que, a partir da pergunta inicial, os docentes que não se encaixassem no perfil fossem suprimidos desta pesquisa, uma vez que o perfil dos professores participantes deveria atender ao critério temporal de até 3 anos de atuação na docência da Educação Infantil na rede estudada.

Entre as professoras iniciantes que afirmaram ter até três anos de docência na rede e responderam ao questionário completo, a forma de contratação que predominou foi aquela

orientada pelos contratos temporários regidos pela CLT (BRASIL, 1943), sendo 30 professoras celetistas, que representam 81,1% das participantes, e apenas 7 professoras estatutárias (18,9%).

**Gráfico 2 - Distribuição das participantes por regime de trabalho**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020

Quanto às professoras que participaram do grupo focal, metade do grupo é contratada em regime CLT e a outra metade está vinculada ao regime Estatutário, como mostra o quadro na sequência:

**Quadro 9 - Caracterização das professoras participantes do Grupo Focal**

Regime de trabalho	Nome fictício	Idade	Tempo de atuação na Educação Infantil na rede
Estatutário	VALENTINA	35	8 meses
	MARIA	35	7 meses
	ATHENA	40	2 anos e meio
CLT	BETINA	30	1 ano e meio
	LAURA	22	7 meses
	GRETA	21	7 meses

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020

A configuração dos participantes da pesquisa pode ser considerada uma amostra representativa das condições de trabalho dos professores iniciantes no município, remetendo a uma situação que Tardif (2014, p. 89) define como “professores em situação precária”. Segundo o autor, a condição de instabilidade na carreira torna mais difícil o aprendizado profissional e dificulta a consolidação das competências pedagógicas dos iniciantes. O autor cita pesquisas que demonstram que “[...] a precariedade tem consequências psicológicas, afetivas, relacionais e pedagógicas provocadas pelas mudanças profissionais vividas por esses professores” (TARDIF, 2014, p. 90).

Analisando as condições de trabalho de professores em escolas públicas no Brasil, Oliveira (2004) já destacava o aumento dos contratos temporários e a mudança nas relações de emprego que vêm ocorrendo no contexto das reformas educacionais. A autora afirma que essa flexibilização dos contratos de trabalho, que leva à perda de garantias e direitos dos professores, representa um dos motivos pelo qual tem se agravado o quadro de precarização do emprego no magistério público no Brasil, com condições de trabalho cada vez mais instáveis. Essa situação interfere diretamente na qualificação da profissão, pois ao mesmo tempo em que os docentes se deparam com novos desafios decorrentes das mudanças sociais e da própria reformulação da profissão, faltam-lhes as condições necessárias para esse enfrentamento e superação dessas novas exigências pedagógicas, mesmo os professores tendo preparo acadêmico, o que leva à sensação de insegurança e desamparo.

Essas análises são corroboradas em pesquisa recente desenvolvida por Marcon Arcas (2020) com professores iniciantes do Ensino Fundamental, na mesma rede de ensino desta pesquisa, ao identificar a situação de precariedade funcional também vivenciada por professores desta etapa da Educação Básica, em especial os eventuais e celetistas. Segundo Marcon Arcas (2020), a instabilidade dessa forma de contrato de trabalho não possibilita condições favoráveis ao estabelecimento de vínculos entre os docentes e a escola e, principalmente, com os alunos, tornando tanto o aprendizado das crianças quanto a aprendizagem da docência pelo iniciante bastante comprometidos. Considerando essa precariedade funcional, somada às dificuldades do ingresso na profissão, os sentimentos gerados são de isolamento, frustração, chegando ao ponto de desistência da profissão. A autora identificou em sua pesquisa que há um movimento entre os professores iniciantes rumo ao desânimo, ao cansaço e à frustração gerados por essas questões. Para que os professores experientes, mas, especialmente os iniciantes, tenham caminhos mais seguros, estáveis e equilibrados, Marcon Arcas (2020) indica um passo importante na transformação desse rumo,

que se configura essencialmente em reconhecer esses problemas, ouvindo os professores e evidenciando as necessidades do docente que está em início de carreira.

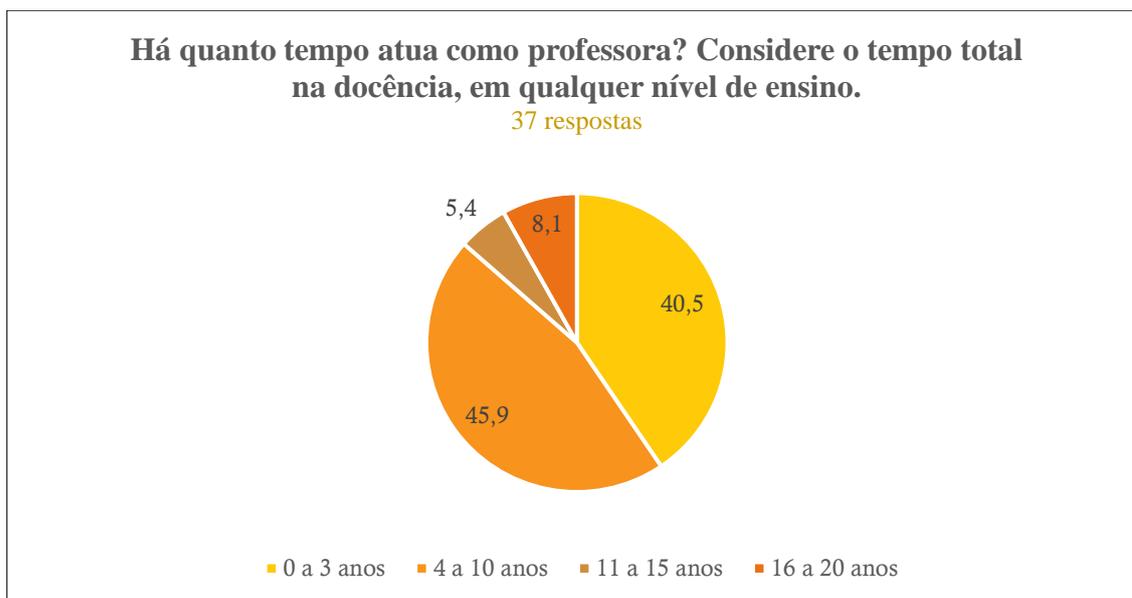
Quanto ao gênero, a pesquisa apontou que dos 37 participantes que responderam ao questionário, 36 se identificaram como sexo feminino, e um respondente preferiu não se identificar. Esse ponto de caracterização confirma uma tendência já observada em outros estudos, como o de Carvalho (2018) que indica que a docência na Educação Infantil é predominantemente feminina. A autora destaca que essa tendência teve início no século XIX, com as chamadas escolas domésticas, locais nos quais as mulheres exerciam papéis de cuidadoras e orientadoras de crianças. Carvalho (2018) afirma ainda que, apesar de haver um crescimento sutil na quantidade de homens no magistério, a parcela feminina nesta área é um fator enraizado e representa ainda uma significativa parcela desses profissionais.

De acordo com Souza e Melo (2019), no Brasil a construção da identidade profissional das professoras de Educação Infantil se constituiu sustentada no processo de feminização do magistério, gerando o estereótipo da figura feminina como sendo naturalmente beneficiada por características que lhe conferiam a função de educadora por excelência. Tal processo tem sido discutido por diversos pesquisadores no intuito de compreender o cenário e reverter o quadro, que passaria a contemplar requisitos técnicos para uma inserção profissional qualificada para atuação nesta etapa, abrindo mão de concepções assistencialistas ou românticas da Educação Infantil.

Em relação ao tempo de atuação, com base na afirmação de Marcelo Garcia (1999), quando destaca que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência como professor, mas podem variar de acordo com a situação de ensino enfrentada, este estudo buscou analisar a inserção do profissional nesta rede, considerando uma etapa de início neste sistema de ensino, na Educação Infantil.

O gráfico a seguir indica que pouco mais da metade dos professores, 59,5%, já são atuantes há mais de três anos na docência, porém se ajustam à posição de docentes iniciantes na situação de professor da Educação Infantil nesta rede de ensino.

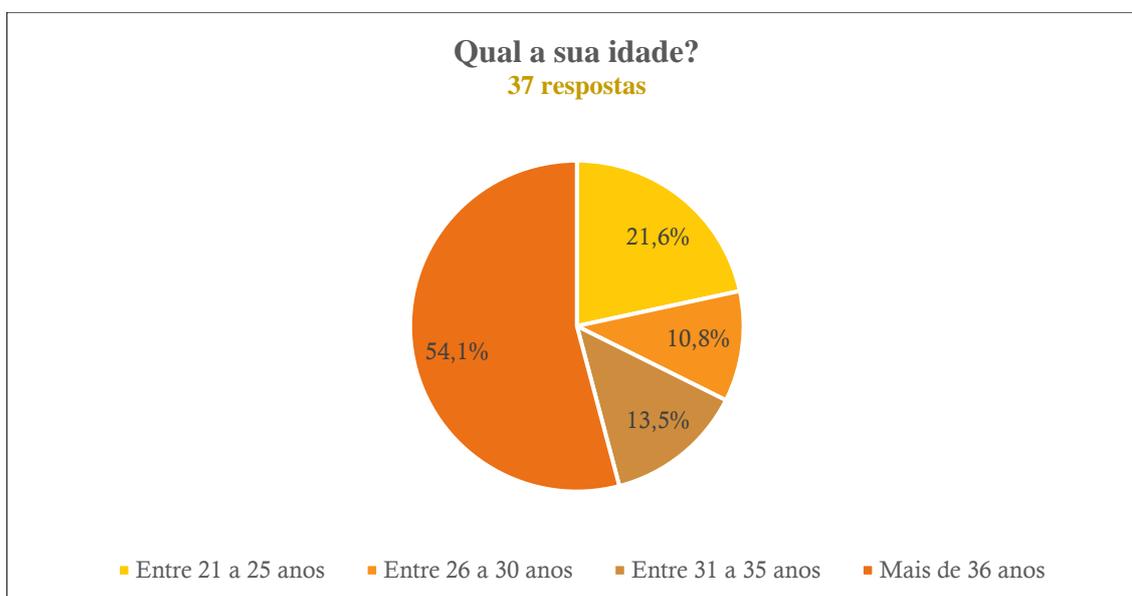
Gráfico 3 - Tempo de exercício da docência



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020

Ao questionar sobre a idade das professoras iniciantes, constatou-se que a maioria tem mais de 36 anos, como pode ser observado no gráfico 4. O fato de as participantes, em sua maioria, estarem na faixa etária acima dos 36 anos sugere que, não necessariamente, são professoras iniciantes na carreira, mas na etapa da Educação Infantil, nesta rede municipal estudada. Como foi constatado no gráfico 1, todas as 37 professoras que continuaram a responder às perguntas são iniciantes nesta rede, na Educação Infantil.

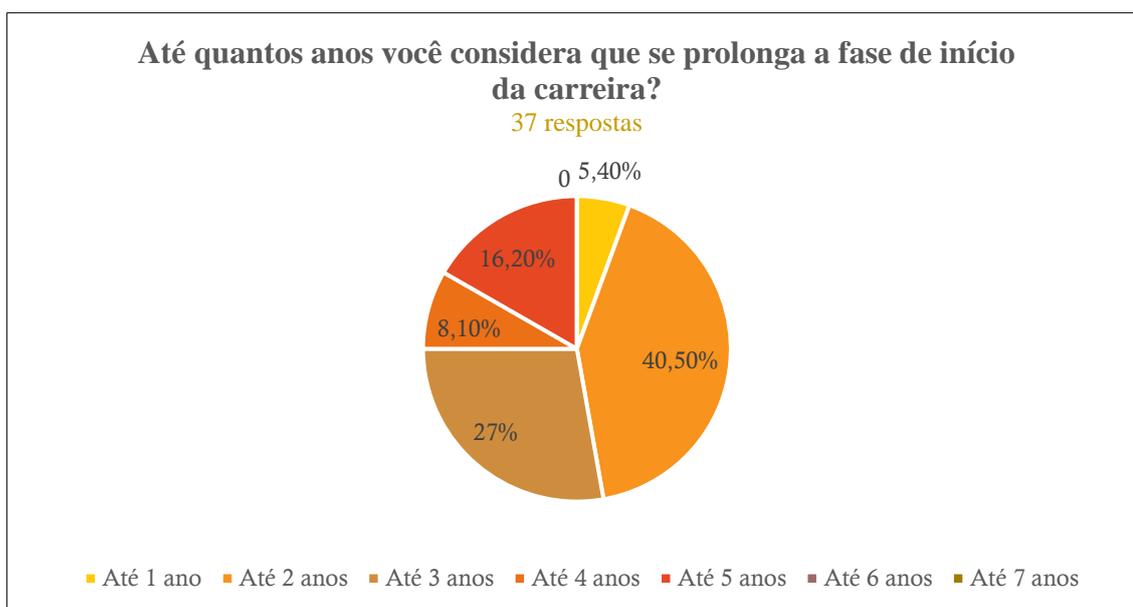
Gráfico 4 - Distribuição das participantes por idade



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020

Huberman (1995) afirma que professor iniciante é aquele que está lecionando nos três primeiros anos de carreira e foi esse, inclusive, o critério utilizado para seleção das participantes desta pesquisa. No entanto, a partir do confronto desse pressuposto teórico com a percepção das professoras sobre o tempo que delimitaria o período de inserção na docência, pode-se perceber que a maior parte delas entende que o período de início da carreira se dá por até dois anos, como mostra o gráfico 5.

**Gráfico 5 - Percepção das professoras sobre o período início da carreira**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Como pode ser observado nos dados da pesquisa, expressos no gráfico anterior, somente 27% das professoras, o que equivale a 10 das 37 participantes, entendem a fase de início da docência tal como sugerida por Huberman (1995) e utilizada como critério nesta pesquisa, o que evidencia que esse processo é subjetivo e individual, ou seja, é percebido de formas diferentes pelas professoras. Como destaca Tardif (2014), o saber docente é um saber experiencial e personalizado, pois está ligado à vivência do professor, à sua identidade e às suas maneiras de ser. É também social, pois é construído em interação com as condições da organização escolar, da cultura docente e dos demais atores educativos, razões pelas quais a compreensão para delimitar o período ao longo do qual perdura a fase de início na carreira varia segundo a percepção das professoras desta pesquisa.

Segundo Sousa *et al.* (2020), no Brasil é comum que esse período de três anos seja relacionado ao estágio probatório, programa que submete os iniciantes a periódicas avaliações de desempenho, não havendo uma efetiva preocupação em oferecer programas ou políticas

específicas de apoio e acompanhamento aos iniciantes. As autoras destacam que a delimitação do período consensual de iniciante numa rede não é o mais importante, mas sim criar espaços de acolhimento das necessidades formativas que surgem neste ingresso profissional. Cunha *et al.* (2015) ampliam essa perspectiva a respeito do período inicial da docência, ao afirmar que a questão dos iniciantes ultrapassa o campo pedagógico e assume um lugar estratégico nas políticas públicas.

O questionário mostrou também que a carga horária das professoras iniciantes aponta, em sua maioria, para uma dupla jornada, com 29 (vinte e nove) das 37 (trinta e sete) professoras atuando por 48 horas semanais, com a maioria delas atuando em apenas uma escola, pois apenas três professoras dividem sua jornada entre duas escolas.

Este dado pode significar que apenas um período não é o suficiente para que as professoras sobrevivam na profissão. Segundo Gatti *et al.* (2009), em sua pesquisa sobre a atratividade pela carreira docente, a questão salarial foi citada pelos participantes como segundo fator para a não escolha pela carreira do magistério. Discorre-se na pesquisa (GATTI *et al.*, 2009) sobre comentários que afirmam que o custo/benefício da “dor de cabeça” não compensaria.

Nesta rede, até o momento da realização da pesquisa, ainda não foi atendida integralmente a Lei Federal 11.738/2008, a qual define em seu artigo 2º, inciso 4º que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2012). Assim, entende-se que no mínimo 1/3 da jornada de trabalho deveria ser atribuído às chamadas atividades extraclasse: planejamento, estudo, preparo de materiais entre outras. Dessa forma, compreende-se que a valorização dos profissionais da educação como um princípio constitucional, e poderia interferir, se efetivada, na própria escolha dos professores por uma jornada menos extensa, que ofereça melhores condições para sua atuação e formação profissional.

## **5.2 Formação Inicial e Profissional das Professoras Iniciantes: avanços e lacunas**

Ao questionar a formação das professoras iniciantes, verificou-se que a totalidade das participantes possui formação em Pedagogia. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), é obrigatória a formação em nível superior para os docentes de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora ainda admitida a formação em nível médio. Esta determinação legal favorece a construção da profissionalidade do professor da Educação

Infantil, contribuindo para a superação da concepção assistencialista, segundo a qual não se requeria formação profissional do professor dedicado ao cuidado da criança pequena.

A exigência de uma formação acadêmica específica contribui para a competência profissional, entendida por Contreras (2002) como essencial para o desenvolvimento do compromisso ético e social da função de ensinar, pois oferece recursos que tornam essa ação educativa possível. O autor destaca ainda que a condição do professor possuir formação específica não significa automaticamente autonomia para o trabalho, devendo este relacionar os conhecimentos a uma reflexão da experiência, no contexto de sua prática.

Ferreira (2016), ao pesquisar o início da docência e os desafios encontrados neste período, constatou que a formação inicial não consegue atender à complexidade envolvida na prática docente, em especial no momento de ingresso. Essa posição é corroborada pela pesquisa de Pinto (2016), que confirma, a partir de relatos dos iniciantes, que a formação continuada é determinante neste momento. A importância que os professores atribuem à continuidade na formação pode ser constatada também nos dados desta pesquisa.

Além da formação em pedagogia, 4 professoras participantes da pesquisa possuem também licenciatura em Ciências Biológicas, História e Letras. Observa-se, ainda, que das 37 participantes, 4 cursaram o Magistério em nível médio e 15 possuem Especialização, realizada em cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, como apresentado no quadro a seguir<sup>10</sup>.

**Quadro 10 - Pós-graduação *lato sensu* das participantes da pesquisa**

AEE Atendimento especializado educação	Alfabetização e Letramento	Educação Infantil	Educação Especial
Educação Especial e Inclusiva	Educação Especial: Deficiência intelectual	Gestão Escolar	Gramática
Alfabetização	Neuro psicopedagogia	Psicomotricidade	Tradução e Interpretação de Libras

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020.

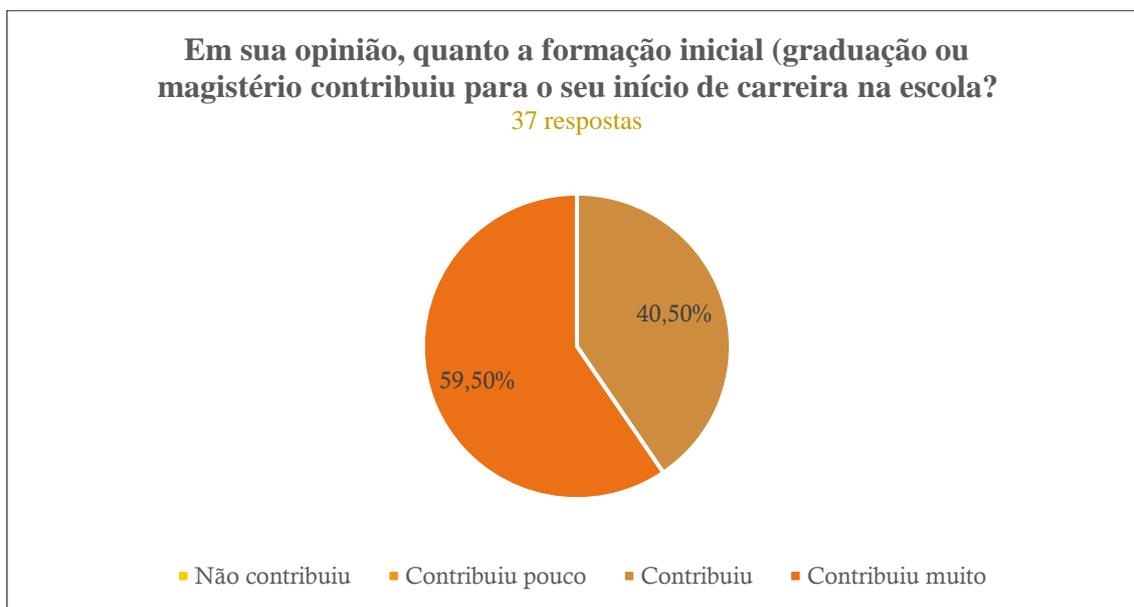
<sup>10</sup> Cabe esclarecer que nesta rede a valorização do curso de pós-graduação é refletida em pontuação na classificação geral para a atribuição de aulas, havendo ainda um apoio financeiro para o curso de pós-graduação *stricto sensu*, do qual a pesquisadora é uma das beneficiadas.

Os dados relativos à formação indicam que a maioria das professoras continua buscando seu desenvolvimento profissional, o que é confirmado também quando se constata que 35,1 % das professoras afirmaram estar realizando algum curso no momento do preenchimento do questionário. Os dados sugerem que as professoras valorizam a importância da formação permanente e continuada para a atuação na Educação Infantil e, quando se analisam os cursos procurados por elas, observa-se que buscam modalidades formativas com temáticas relativas ao trabalho nesta etapa. Calil e André (2016) comprovam isso ao constatar que os professores iniciantes têm desejo de aprender sobre sua nova função e oferecer isso a eles pode dar bons resultados.

Ainda que a modalidade da educação a distância venha ganhando destaque nos últimos anos, diante da grande oferta de cursos e das facilidades associadas a essa modalidade, tais como custo e gerenciamento do tempo, no contexto desta pesquisa a formação das professoras ainda está respaldada, em sua maioria, na modalidade presencial. Os dados apontam que 73% das professoras foram formadas nesta modalidade, uma soma de 27 entre 37 participantes; enquanto 24,3%, equivalendo a 9 professoras, cursaram a modalidade semipresencial. Na modalidade completamente a distância essa porcentagem é de apenas de 2,7%, equivalendo a somente uma professora.

Quanto à percepção das professoras da pesquisa sobre a contribuição da formação inicial para o início de carreira, obteve-se um dado bastante positivo, uma vez que todas as 37 participantes afirmaram que o curso inicial contribuiu para seu início de carreira; um total de 22 professoras afirmou que *contribuiu muito*. Ou seja, foi unânime a percepção sobre a contribuição da formação inicial para a inserção docente, como pode ser observado no gráfico.

**Gráfico 6 - Percepção das professoras quanto a formação inicial**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Os dados obtidos no grupo focal permitem aprofundar a compreensão da relação que as professoras participantes da pesquisa estabelecem entre a formação e o início profissional, revelando uma perspectiva mais crítica no que tange à formação inicial. Assim, os depoimentos revelam que, embora reconheçam que a formação em nível superior tenha sido de qualidade, as professoras consideram que o curso de Pedagogia não as preparou adequadamente para o início na docência, como se observa nas falas a seguir:

*Eu achei que a faculdade me ajudou bastante para passar no concurso público, isso eu achei que me ajudou, principalmente a faculdade, mas a prática de sala de aula mesmo, metodologia, eu achei que o magistério ajudou bem mais. Ainda tendo os dois eu acho que foram pouco tempo, eu brinco que eu acho que o professor deveria ter residência como tem médico. (Profª Valentina, GF) 11*

*Olha, a faculdade me ajudou bastante, mas eu posso dizer, afirmar assim com todas as letras, que a minha base pedagógica, ela foi toda construída no magistério [...] Então, assim, toda vez que eu me sentia perdida eu pensava o quê que a (...) diria para mim ou o que que a professora (...) diria para mim, eu sempre lia os materiais do magistério, a gente elaborou uma série de atividades que eu usei bastante sabe, as coringas, digamos assim, então era o meu alívio e eu sou muito grata pela base que eu tive do magistério, de verdade. (Profª Betina, GF)*

*Assim é um curso bom, prepara o professor, prepara bem a gente, são ótimas professoras, ótimos professores, inclusive no sentido de nos humanizar para lidar*

<sup>11</sup> As falas extraídas dos diálogos no Grupo Focal serão destacadas do texto com a sigla GF – Grupo Focal, acompanhando a identificação fictícia da professora. Optou-se por essa estratégia, por se assumir que a fluidez característica das falas ao longo do grupo focal tem um peso, uma organização e, por consequência, um sentido potencialmente distinto daquele observado nas respostas dadas ao questionário, que são redigidas pelas participantes no momento de preenchimento do questionário.

*com outro ser humano que a gente tá preparando, eu acho que a pedagogia faz isso perfeitamente. Mas podia ser um pouco mais de tempo e um pouco mais específico para algumas questões para que não se banalize muito a pedagogia e a profissão depois. (Profª Athena, GF)*

Observa-se que as professoras fazem uma diferenciação entre a formação no curso de Magistério, em nível médio, e a formação superior em Pedagogia. Valorizam os conhecimentos teóricos e o olhar humanista que orientou a formação no curso de Pedagogia, mas destacam os conhecimentos voltados para as questões da prática, com as quais tiveram contato durante a formação no curso de Magistério.

Outro ponto de destaque na fala das professoras se dá em relação à duração da formação: a professora Valentina indica que sua formação deu-se, provavelmente, ao longo de 5 anos, contando os anos de magistério e graduação, mas, em sua percepção, o tempo não foi suficiente para que ela obtivesse segurança e instrumentos para a atuação exigida na prática pedagógica. A mesma professora, inclusive, traça um paralelo de comparação com a residência médica, considerando-a como uma possibilidade formativa mais profícua, ponto no qual foi apoiada pelas demais participantes. A consideração da professora Valentina e a concordância das demais participantes neste ponto demonstra a correlação estabelecida pelas professoras entre a necessidade de uma inserção no exercício profissional como elemento componente curricular da formação inicial.

Esse formato é também destacado por autores como Marcelo Garcia (2010), quando compara o início profissional do professor ao de outras profissões, como a medicina, que são estruturadas de forma a incorporar e socializar seus novos membros, e observa que com esses procedimentos “as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes assegurando-se de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 32). Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2017, p. 1114) destaca a relação entre formação profissional e valorização da profissão, ao observar que “talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais”.

Os dados desta pesquisa indicam que as professoras buscam e valorizam a formação profissional, mas avaliam criticamente as contribuições das diversas modalidades de formação, o que reforça a importância de ouvir as professoras em relação às suas necessidades formativas. Ouvir os professores e entendê-los como sujeitos da própria formação é fundamental para o atendimento a essas necessidades no delineamento de políticas de

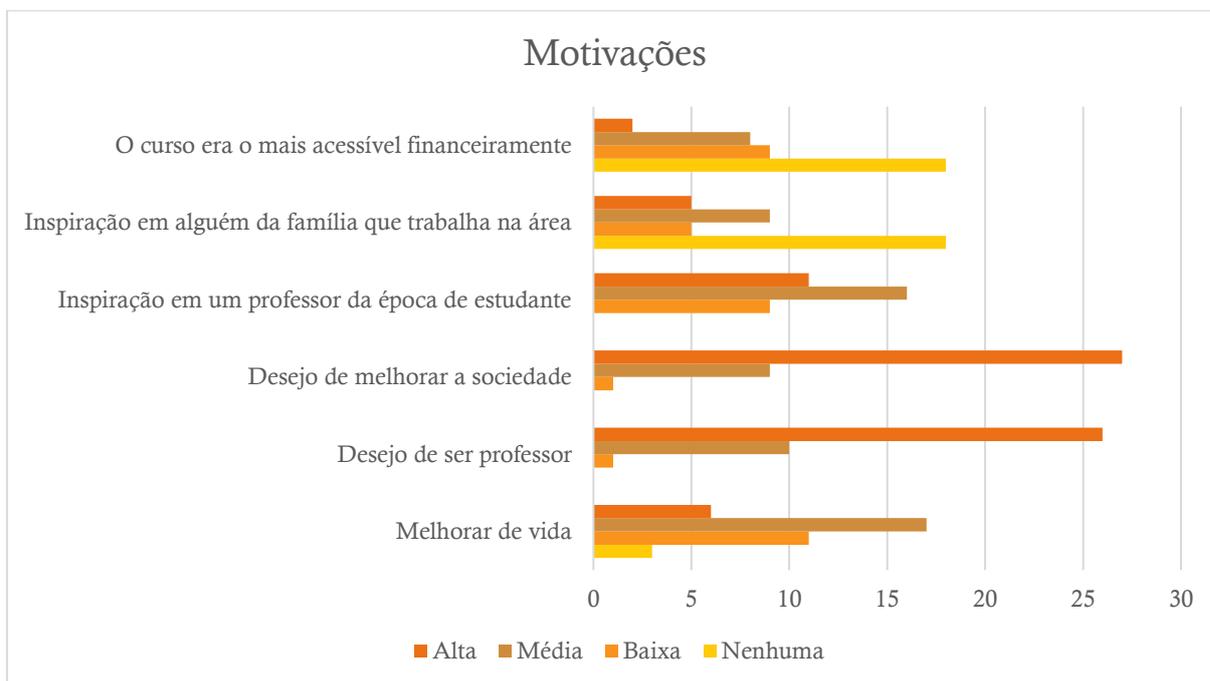
formação docente, especialmente no período inicial da docência, em que muitos desafios e enfrentamentos são ocasionados. Portanto, conhecer a trajetória dos profissionais iniciantes é indispensável neste processo. A seguir se amplia a discussão sobre esta temática.

### **5.3 Trajetória profissional das professoras iniciantes: desafios e enfrentamentos**

Ao se debruçar para compreender as motivações que levaram as professoras a escolherem a carreira docente, faz-se necessário considerar que cada docente traz consigo sua trajetória de vida, orientada por suas experiências de vida social e cultural. Assumindo essa perspectiva para a interpretação dos dados da pesquisa, foi possível entender por que o *desejo de ser professor* apresentou-se como motivação tão relevante entre as razões indicadas pelas professoras participantes: 26 das 37 professoras deste estudo afirmaram que o *desejo de ser professor* teve um peso de grau elevado no processo de tomada de decisão para escolha da carreira; entre as 11 professoras que não indicaram um grau elevado, 10 avaliaram o *desejo de ser professor* em grau médio; apenas uma docente afirmou que esse sentimento teve relevância baixa para a escolha pela carreira docente.

Outro fator destacado como importante na escolha da carreira docente foi o *desejo de melhorar a sociedade*, pois 27 das 37 participantes afirmaram ter essa motivação em grau elevado em sua escolha, 9 assinalaram que este fator apresentou grau médio de importância e apenas 1 baixa importância, ainda que apresente certa relevância, ou seja, todas as 37 professoras participantes do estudo apontam o *desejo de melhorar a sociedade* como fator de peso na decisão pela carreira docente.

Gráfico 7 - Motivações para escolha da carreira docente



Fonte: gerado pelo Google Forms, 2021.

Apesar de as pesquisas apontarem para uma diminuição da procura pelos cursos de formação de professores, constatando uma baixa atratividade na carreira (GATTI *et al.*, 2009), os dados desta pesquisa revelam que ainda há uma motivação resultante de questões mais subjetivas, que passam pela idealização da função do professor na sociedade e que podem ser traduzidas nos sentimentos destacados pelas professoras como motivacionais na escolha.

Podemos interpretar esse dado com base em dois pressupostos distintos. Por um lado, ao estudar a história da educação da infância, é possível perceber que a concepção da profissionalidade nesta etapa foi construída alicerçada em um pensamento romântico. Para Azevedo e Schnetzler (2001), a tendência romântica concebe a criança como a “semente” do futuro e nesta condição a professora é tida como “jardineira”, quem protege a infância, que cultiva o desenvolvimento das potencialidades infantis, que oferece a felicidade e a verdadeira humanidade. Essa tendência, embora não seja mais predominante em face das transformações no papel do docente na Educação Infantil, ainda subjaz à concepção de infância. Nesse sentido, os sentimentos expressados pelas professoras de desejo de mudança na sociedade e o desejo de melhorá-la poderiam levar o professor a romantizar a profissão e se distanciar de uma ação profissional, tornando-se, muitas vezes, mãe, tia, pai, amiga das crianças, na tentativa de oferecer proteção e felicidade.

Por outro lado, Paulo Freire (1997, p. 9) destaca que “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica”. Afirmar ainda que abdicar da identificação da figura do professor com a da tia possibilita ao docente uma reflexão sobre sua responsabilidade profissional, incluindo a exigência política por sua formação permanente. Dentro deste contexto, os sentimentos expressados pelas professoras podem revelar um compromisso com a função de ensinar que indica uma visão da educação como fator de transformação social. A escolha pela profissão baseada no desejo de fazer algo valioso para outrem denota assim o caráter político social da profissão.

A profissionalidade do educador da infância envolve, ainda hoje, essa dupla dimensão, revelando, por um lado, uma concepção romântica e afetiva da Educação Infantil, inerente ao trabalho com crianças, mas indicando também que o desejo de ser professor está vinculado à consciência de seu papel na sociedade e à compreensão da escola como espaço privilegiado para transformações tanto individuais como coletivas, sociais e culturais.

Nesta pesquisa, a motivação por inspiração em alguém da família que trabalha na área revelou não ter tanta representatividade, sendo que 18 professoras afirmaram que não houve nenhum grau de importância no momento da escolha, tendo ou não familiares na área da educação, ainda que 19 ressaltaram que, em diferentes graus, houve influência. Esse dado pode indicar a falta de incentivo dentro dos grupos familiares para a escolha pela profissão docente, o que revela o momento de descrédito que vem sendo atribuído à docência em virtude da desvalorização dessa profissão (GATTI *et al.*, 2009).

Para compreender a escolha dos professores pela profissão, é preciso considerar o contexto em que estão inseridos, combinando sua história pessoal, familiar, social e cultural. Pesquisas em outros países, referidas por Tardif (2014), indicam que pessoas significativas na família, ou professores que fizeram parte da trajetória escolar, são fontes importantes das crenças e representações dos professores em relação à profissão, e interferem nas escolhas profissionais.

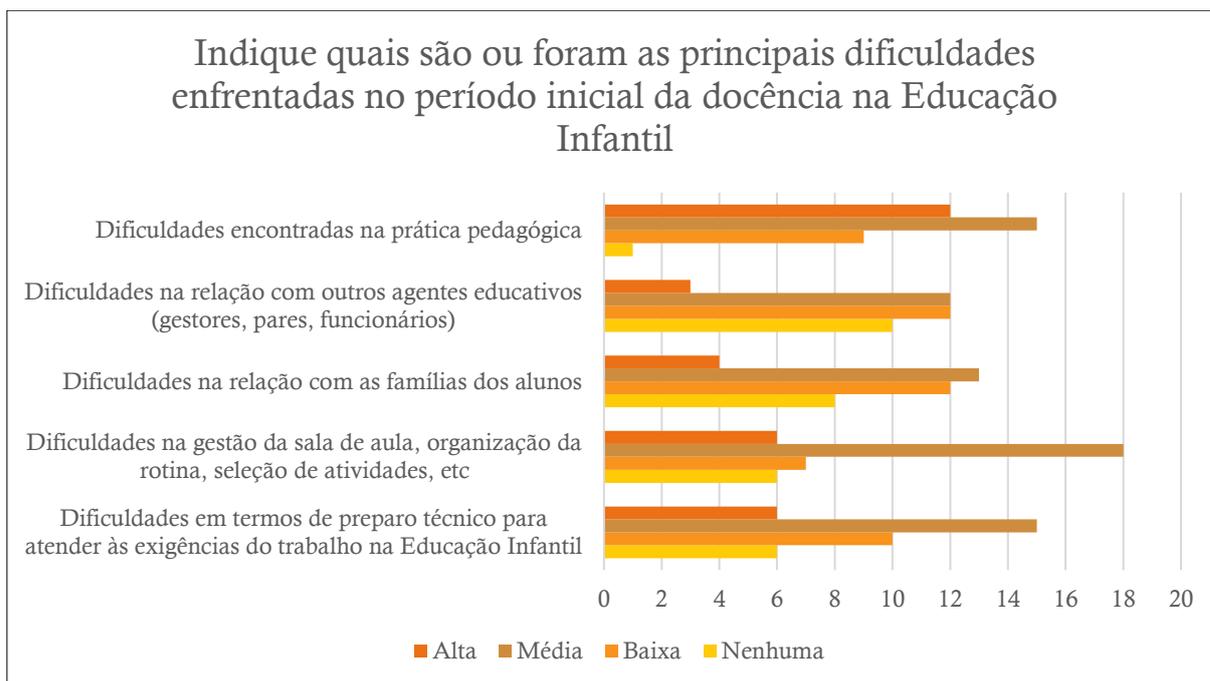
Quanto ao fato de o curso de Pedagogia ser mais acessível financeiramente, para 18 professoras este fator não teve importância no momento da escolha. Para 19 participantes, porém, este foi um fator que influenciou na escolha, sendo que para 9 a influência foi de grau baixo, 8 disseram ter sido um fator de grau médio e 2 afirmaram ter sido um fator de grau elevado. Na pesquisa de Gatti *et al.* (2009), é destacado que a escolha pela docência pode ser motivada pelo fato de esse ser um dos cursos mais baratos do mercado, além de ter fácil acesso e curto prazo, o que o torna exequível do ponto de vista econômico e de exigências acadêmicas.

De acordo com Tardif (2014), as primeiras experiências vividas pelos docentes em início de carreira têm influência direta sobre sua decisão de continuar ou não na profissão, considerando que este é um período marcado por sentimentos contraditórios, os quais desafiam os professores cotidianamente em sua prática docente. Quase metade das professoras respondentes do questionário, o que representa 48,6% do universo pesquisado, já cogitaram mudar de profissão, um indicativo das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos docentes no início profissional e de como isso pode impactar a permanência na profissão, uma vez que esta é a fase durante a qual os docentes têm mais dúvidas quanto à continuidade na carreira. O embate vivido pelas professoras iniciantes é exemplificado na fala da professora Greta:

*[...] aí a gente tem esse embate, a gente não consegue aplicar novos conhecimentos, novas visões, por essa estrutura tão rígida que já tem na escola né, então assim eu ainda sofro muito, eu estou sofrendo. Aí eu estou nesse processo de uma adaptação, que eu não sei se eu vou conseguir me adaptar, na verdade não sei se vou conseguir me adaptar [...] ainda estou estudando muito, pesquisando muito, mas ainda não consegui mentalmente, com a quantidade de alunos, com a estrutura que a gente não tem, com os horários tão regradados, eu não consigo pensar como fazer acontecer. Entende? Então eu estou igual ela também. Estou feliz por estar compartilhando isso. E saber que tem com quem dividir isso. (Profª Greta, GF)*

O relato acima é significativo de um modelo destacado por Marcelo (2010, p. 32), que aponta que “tradicionalmente, se tem considerado o período de inserção profissional na docência segundo um modelo ‘nade ou afunde’”; ou seja, espera-se que o iniciante sobreviva aos desafios profissionais por si mesmo, sem um processo sistemático de apoio para o enfrentamento das dúvidas e insegurança inerentes ao início na profissão. Segundo o autor (2010), o abandono da carreira é uma das consequências de não dar atenção aos problemas enfrentados pelos professores nesta fase.

Sabe-se que o processo de inserção do professor na carreira docente é caracterizado por inúmeras dificuldades, como já referido por autores como Huberman (1995), Tardif (2014) e Marcelo (2010). Nesta pesquisa, tanto por meio do questionário quanto do grupo focal, as participantes elencaram os principais desafios encontrados, e que podem ser observados no gráfico a seguir.

**Gráfico 8 - Percepção das professoras quanto às dificuldades no período inicial da carreira**

As respostas indicam que as maiores dificuldades apontadas pelas professoras são relacionadas à prática pedagógica – apenas uma professora afirmou não ter tido dificuldade neste item. Essa dificuldade refere-se à própria ação educativa, a qual representa a transformação de conhecimentos em formas de ensinar. Acrescenta-se uma outra dificuldade destacada pelas professoras, referente à gestão da sala de aula, que implica questões como organização da rotina, seleção de atividades, entre outras. A pesquisa de Gomes (2014) corrobora com esse dado ao constatar que um dos fatores que dificulta o ingresso do professor refere-se à questão de não ser clara aos iniciantes a definição do que é ser um professor na prática. Gomes (2014) aponta algumas situações vividas cotidianamente na escola pelos iniciantes e que eram desconhecidas pelos recém formados, como por exemplo: a condução da sala, por vezes, numerosa; fazer o planejamento e efetivá-lo; lidar com os imprevistos; acessar e conhecer o nível de aprendizagem das crianças, entre outras questões da prática pedagógica.

O relato da professora no questionário evidencia que essa visão idealizada do trabalho docente, muitas vezes apresentada na formação inicial, não prepara o professor para a complexidade da realidade em que irá encontrar:

*[...] quando estamos na graduação sabemos que encontraremos dificuldades, mas tudo é abordado de uma forma "linda" e na sala de aula nos deparamos não só com*

*alunos, mas com seres humanos que trazem problemas de casa e, muita das vezes, nós iniciantes não esperamos e não sabemos como agir.* (Prof<sup>a</sup> Carolina)

Essa divergência entre os instrumentos que o professor aprende como recurso para iniciar o trabalho em contraponto à demanda real da escola, que era desconhecida até então, é mencionada em diversos estudos como um fator de desânimo, frustração e cansaço aos novatos na carreira (GOMES, 2014; MARCON ARCAS, 2020).

Relacionado a estes desafios, outro fator significativo apresentado pelas professoras participantes da pesquisa refere-se às dificuldades em termos de preparo técnico para atender às exigências inerentes à atuação na Educação Infantil: do total de 37 participantes, 21 professoras afirmaram ter dificuldades em nível médio e acentuado no que tange aos conhecimentos técnicos sobre a Educação Infantil. O dado reafirma a necessidade de se investir na base de conhecimentos, tanto para a formação inicial quanto a continuada, oferecendo ao professor maior clareza quanto à área de trabalho em que irá atuar.

As dificuldades apontadas pelas professoras em seu início profissional remetem às bases do conhecimento para o ensino destacadas por Shulman (2014), em especial as questões referentes ao conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, as formas de organizar o trabalho em sala de aula e adequar o ensino às necessidades dos alunos.

Ao enumerar as fontes para as bases do conhecimento para o ensino, Shulman (2014) aponta também a importância do conhecimento relativo às estruturas institucionais que constituem o cenário de atuação do professor, entre eles os currículos e a organização hierárquica do sistema escolar com suas normas e papéis explícitos e implícitos. Segundo o autor, um professor:

[...] precisa ‘conhecer o território do ensino então deve estar familiarizado com o cenário desses materiais, instituições, organizações e mecanismos, o que inclui tanto as ferramentas do ofício como as condições contextuais que vão facilitar ou inibir os esforços para ensinar’ (SHULMAN, 2014, p. 209).

Os dados desta pesquisa confirmam a importância do conhecimento desse “território do ensino”, especialmente para as professoras iniciantes. Nesse mesmo sentido, ao analisar as implicações da formação inicial na inserção profissional dos docentes, Giordan, Hobold e Gabardo (2018) apontam para a necessidade de que os professores sejam formados não apenas para serem especialistas na teoria, mas sejam também orientados a adquirir conhecimentos sobre a escola e o sistema educativo.

Além das dificuldades relativas à organização do trabalho pedagógico, outro aspecto indicado pelas participantes refere-se às relações no ambiente escolar, o que pode ser situado também no âmbito do conhecimento do contexto e da cultura escolar.

Embora, ao responder o questionário, a maioria tenha declarado ter tido pouca dificuldade nas relações interpessoais com outros agentes educativos, os relatos no grupo focal mostram uma realidade diversificada, ou seja, essas relações variam muito entre uma escola e outra, como se mostra nos extratos a seguir:

*Eu comecei acho que dia 3 ou 4 de dezembro e era só meio período, então eu cheguei na escola para me apresentar e a diretora já levou um susto. Então já começa que tem uma falta de comunicação entre a secretaria de educação e as escolas, porque ninguém nem sabia que eu ia chegar e de repente eu estou lá. [...] foi bem difícil! No primeiro e no segundo dia eu saí de lá louca, desesperada, pensando em não voltar, ainda bem que teve o feriado do 5 de dezembro para aliviar a cabeça. (Profª Valentina, GF)*

*E aí você chora, desanima, desespera, tudo né. Então acho que o apoio e acolhimento né, essa visão de equipe desde a funcionária da limpeza, o cortador de grama é até a diretora, se todo mundo trabalhar ali realmente em cooperação né, sincronia, como dizia a professora Odila, então eu acho que é isso que falta bastante. (Profª Greta, GF)*

*[...] eu acho que a escola que eu comecei o ano passado foi muito importante. Tanto a estrutura física da escola quanto a coordenadora e as outras professoras colaboraram muito para que eu pudesse desenvolver um trabalho que eu acredito, para desenvolver o melhor possível. A estrutura muito boa a equipe era muito acolhedora, eu aprendi muito. Esse ano eu continuei trabalhando nessa escola do ano passado e fui para outra escola. Essa outra escola tem a realidade muito, muito diferente da escola que eu já trabalhava. (Profª Laura, GF)*

Os relatos evidenciam, de um lado, que a forma como os iniciantes são recebidos pela equipe escolar e os demais professores da escola é fundamental para sua inserção profissional qualificada, mas indicam também que esta questão não parece ser objeto de alguma orientação da rede de ensino, ou seja, depende de iniciativas das próprias equipes escolares, em cada unidade. A situação relatada pela professora Valentina sobre sua experiência inicial destaca o impacto da falta de comunicação entre a equipe gestora e a SEED, pois um simples aviso a respeito da chegada da nova docente teria modificado completamente a recepção da professora na unidade escolar.

Os dados deste estudo corroboram as análises de Santos (2014), que sugere em sua pesquisa um replanejamento das ações institucionais para minimizar os sentimentos de insegurança, impotência e instabilidade, que acometem os iniciantes. A autora enfatiza que a docência é uma profissão constituída por pessoas e que na aprendizagem profissional estão envolvidos tanto aspectos cognitivos quanto afetivos, e assim sendo as relações instituídas

devem ser planejadas e direcionadas ao acolhimento aos iniciantes. Santos (2014) afirma que o “jeito de ser professor” é atribuído às apropriações simbólicas e culturais vivenciadas nas relações sociais que os professores estabelecem ao longo da vida, incluindo sua trajetória de formação e seu espaço de atuação na profissão.

Outros depoimentos confirmam esse cenário que aponta questões estruturantes relativas à ação institucional que, além de não favorecer a recepção e a inserção do professor iniciante, cria, ademais, dificuldades nesse processo:

*Quando eu cheguei, não vou dizer que eu fiquei (chocada) porque eu estou mentindo, porque eu já estava chocada enquanto estagiária né. [...] E quando eu cheguei na escola, a primeira escola que eu trabalhei que foi o (...) e lá a gente tem, eu vou dizer acúmulo mesmo, porque aquilo pra mim é acúmulo muito grande de criança, eu fiquei boba de ver que realmente ali não funcionava a educação infantil, o que funcionava e ainda funciona são os horários. Horários de entrada e saída refeições, horário de higiene, são os horários. Então uma coisa bem mecânica, eu não vi nada orgânico voltado para crianças [...] E aí a experiência logo de cara já não foi boa com professora, porque aí eu via a realidade da criançada, me senti totalmente de mãos amarradas e vi que principalmente da parte gestora não havia apoio nenhum pra que aquilo ficasse mais orgânico, para que aquilo ficasse realmente voltado para a criança. Então eu fico por aí com essas impressões. E daí por diante vocês já devem imaginar como é que tá sendo essa recepção né. Essa recepção e esse meu impacto com a educação infantil do município. (Profª Athena, GF)*

*É como a Athena colocou mesmo, horário, horário, horário, burocracia, documentação, papel, papel, papel. Então, assim eu sofri e estou sofrendo ainda, demais [...] E aí a gente tem esse embate, a gente não consegue aplicar novos conhecimentos, novas visões, por essa estrutura tão rígida que já tem na escola né, então assim eu ainda sofro muito eu estou sofrendo. Aí eu estou nesse processo de uma adaptação que eu não sei se eu vou conseguir me adaptar, na verdade não sei se vou conseguir me adaptar. (Profª Greta, GF)*

Os relatos das participantes apontam os aspectos relacionais e institucionais como essenciais no processo de inserção profissional. Salientam que o apoio e acolhimento das equipes gestoras e do grupo de professores da unidade escolar constitui um dos fatores mais relevantes nessa inserção. Um outro relato do questionário evidencia essa negação a um acolhimento aos iniciantes:

*Para um professor iniciante tudo é novidade e tudo é complexo também. Acredito que falta um olhar mais atento para quem está começando, pois somos colocados em sala da noite para o dia, sem saber como começar. (Profª Ana)*

Em meio a um contexto de carência de ações formativas para o ingresso do professor iniciante na rede, encontra-se no grupo focal esse apoio positivo, relatado por uma professora

que disse ter tido um início na carreira mais tranquilo por ter recebido apoio da equipe escolar:

*A minha experiência foi muito boa, de primeira vez como professora. Graças a Deus, eu fui muito bem recebida na escola. É uma escola de roça e eu estou amando, os alunos são maravilhosos. Eu fiz estágio né, e também trabalhei como auxiliar na cidade, e vejo que é uma realidade totalmente diferente do que eu esperava. Eu cheguei lá eu me surpreendi, superou as expectativas e graças a Deus, assim tem uma sintonia né. A equipe pedagógica é maravilhosa, está dando muita força pra mim, mas eu sinto que eu sou tratada como se fosse uma professora experiente, sendo que eu não sou e que eu preciso de ajuda em muitos momentos.*  
(Profª Maria, GF)

Calil e André (2016) apresentam em sua pesquisa dados que acalentam e motivam a pensar em efetivas ações institucionais que garantam melhores condições de inserção de professores nas escolas, ações de sucesso como a de Sobral, que se tornou referência para outros municípios. As autoras indicam que as experiências de início de carreira neste município são valorizadas e pensadas institucionalmente, portanto chegam a todos os iniciantes. Embora a professora Maria relate que seu início tem sido favorável e agradável devido ao apoio da equipe escolar, ela também evidencia que, mesmo com todo esforço das profissionais em acolhê-la, ainda assim não a consideraram em sua especificidade de professora iniciante, o que implicaria maior e frequente auxílio e acompanhamento. Disso infere-se que, mesmo sendo o acolhimento por parte da equipe escolar importante e valorizado pelas professoras iniciantes, ainda não se traduz numa forma de gestão institucional suficiente para o enfrentamento das dificuldades iniciais da docência na Educação Infantil, tendo esses professores que enfrentar esses desafios muitas vezes de maneira solitária.

Os dados desta pesquisa corroboram as análises de Tardif (2014), quando o autor ressalta que a perspectiva de passar da fase de exploração não é um processo que ocorre apenas em decorrência do tempo na profissão, mas depende de algumas condições necessárias e favoráveis. Como a fase da exploração, tal como proposta por Tardif (2014), envolve o tatear da carreira, período marcado por grandes desafios, inseguranças e dúvidas, para a posterior estabilização e consolidação, são necessárias condições como o apoio da direção, assim como o estabelecimento de vínculo com a instituição, a colaboração dos colegas de trabalho, e a ministração de aulas em turmas mais “fáceis”, com um número de crianças menor. Essas condições influenciam significativamente o processo de construção de conhecimentos profissionais, podendo interferir decisivamente na continuidade ou não na carreira. Tardif (2014) destaca a importância de condições institucionais que favoreçam a

integração do novo professor ao contexto de trabalho, destacando, também, que apesar das dificuldades, esse é um período de intenso aprendizado da docência, que antecede à fase de estabilização e consolidação profissional.

Ao longo do detalhamento sobre as estratégias adotadas nesse período, as participantes descrevem esse aprendizado e os diversos recursos na busca pelos conhecimentos necessários para fazer frente às dificuldades iniciais.

**Quadro 11 - Estratégias para o enfrentamento das dificuldades de início de carreira**

Pesquisa, estudo, diálogo	Observação constante das professoras mais experientes	Trabalho em equipe, questionando frente às dificuldades	Auxílio de colegas e familiares professores
Oração	Formação continuada	Autoconfiança	Manutenção da calma
Conhecimento do público (alunos)	Bom relacionamento com a equipe gestora da escola	Amor, carinho e dedicação	Ajuda da coordenadora
	Autoavaliação	Trocas de ideias com professores experientes e iniciantes	

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020

Os dados permitem identificar pelo menos três tipos de estratégias a que as professoras recorrem. A busca de conhecimentos por meio de leituras, estudos e formação continuada; a busca de orientação e conselhos de colegas mais experientes, que se mostra também pelas referências sobre a busca de diálogo e compartilhamento de ideias; estratégias que se referem ao desenvolvimento de atitudes como manter a calma, dedicação e autoconfiança, além de sentimentos positivos, como amor e carinho.

Alguns extratos oferecem uma perspectiva mais clara sobre os recursos buscados pelas professoras:

*Eu busquei me aprofundar na proposta de ensino da escola [rede], buscando possibilidades para desenvolver minha prática de acordo com o que acredito ser necessário ao desenvolver o trabalho com as crianças. Dessa forma busquei construir conhecimentos relacionando minhas observações do cotidiano da sala de aula e da comunidade com bases em teóricos, para dessa forma embasar e poder argumentar sobre minha prática. (Profª Julia)*

*Pedi ajuda pras irmãs [professoras], fui fora do horário de trabalho conversar com a coordenadora, falei com as professoras mais experientes, pesquisei em livros, pedi ajuda para colegas coordenadoras em outro município, entre outras. (Profª Cecília)*

Os registros permitem perceber que as professoras buscam mobilizar diversos tipos de conhecimentos para atender aos desafios encontrados, seja mediante a ajuda de colegas mais experientes ou a busca de informação teórica, porém assumindo como referência fundamental as questões da prática cotidiana. É interessante o destaque dado à importância do diálogo e não apenas de uma aprendizagem por absorção de experiências alheias, o que indica que as participantes querem não apenas ouvir orientações e conselhos dos mais experientes, mas também serem ouvidas e expor as próprias experiências. Lima (2015) destaca em sua pesquisa a importância das trocas entre os mais experientes e os novatos e afirma ser esta uma condição indispensável para o enfrentamento dos desafios. Em seu estudo de campo, a autora observou que, como não havia apoio institucional, as dificuldades foram supridas principalmente pelo apoio obtido junto aos colegas de trabalho, que assumiram esse compromisso.

Os dados também remetem às análises de Tardif (2014, p. 52) sobre o papel das trocas de experiência na construção dos saberes docentes, quando destaca o papel formador que os docentes mais experientes podem exercer nesse processo, afirmando que nesses momentos de partilha “as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas, a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas”.

Os depoimentos das participantes indicam a importância de momentos em que essa experiência coletiva possa ser compartilhada e da relevância de oportunizar espaços em que essa discussão ocorra de forma que os iniciantes possam refletir sobre a própria experiência, no diálogo com a experiência do outro. No entanto, mostram que essas trocas ocorrem principalmente por iniciativa das professoras iniciantes ou de colegas que se mostram mais disponíveis, mas não são decorrentes de propostas institucionais que favoreçam esse diálogo entre professores experientes e iniciantes.

Ainda segundo Tardif (2014), ao se defrontarem com as demandas da experiência, os professores passam a avaliar criticamente os saberes adquiridos antes ou fora da inserção profissional. Essa avaliação dos saberes em função das exigências da prática possibilita, então, maior consciência das próprias necessidades formativas.

As observações das professoras sobre os desafios e estratégias no início da docência, são indicativas das necessidades formativas, discutidas com mais detalhes na sequência.

#### **5.4 Necessidades formativas das Professoras Iniciantes**

Todo o caminho percorrido até aqui, desde a compreensão de quem são os professores até o contexto em que atuam, foi importante para compreender as necessidades formativas dos professores iniciantes nesta rede, objetivo principal desta pesquisa.

Partindo da discussão teórica apresentada, sabe-se que as necessidades formativas não possuem significado absoluto, como enfatizado por Nuñez (2004). O autor, apoiado em Pennington (1985), afirma que não se pode falar em necessidade absoluta; as necessidades correspondem à perspectiva dos indivíduos em relação aos seus contextos e, neste sentido, são infinitas, e nem sempre conscientes.

Ao longo desta análise, identificou-se um vasto leque de necessidades de formação, que, no entanto, seguindo critérios da investigação, é possível classificar em duas categorias amplas: necessidades individuais e necessidades coletivas. Passalacqua *et al.* (2019) entendem por “necessidades coletivas” aquelas que se mostram de maneira explícita nas falas docentes, revelando as demandas compartilhadas por um determinado grupo; já as “necessidades individuais” referem-se aos sentimentos/percepções pessoais, portanto, de caráter exclusivo e nem sempre tão evidentes.

Esses conceitos têm o propósito de orientar, didaticamente, a leitura das informações e dos dados desta pesquisa a partir do diálogo com diversos autores que vêm discutindo a temática das necessidades formativas dos professores (ESTRELA; MADUREIRA; LEITE, 1999; SILVA, 2000; DUARTE, 2009; DI GIORGI *et al.*, 2011). Os autores observam que as necessidades formativas são orientadas tanto por questões da esfera individual, quanto da coletiva, podendo, assim, estar relacionadas às demandas subjetivas dos professores e às condições do contexto profissional de trabalho docente. Além disso, as necessidades formativas nem sempre são percebidas claramente pelos professores, tornando-se consensual a perspectiva que aponta a importância da constante busca pela identificação e compreensão dessas necessidades, o que beneficiaria diretamente os professores e sua atuação docente, assim como os sistemas de ensino que os recebem.

Ademais, as necessidades formativas são dinâmicas e, portanto, se modificam ao longo do tempo, não apresentando caráter uniforme ou permanente, seja nos sistemas de ensino ou entre os professores (SILVA, 2000). Por isso, ainda que muito complexas,

justamente pela dinamicidade que lhes é característica, a identificação das necessidades deve ser buscada com maior frequência e qualidade, para que não haja uma distância tão grande entre o que se tem efetivamente e o que se espera como ideal na Educação Infantil.

A partir desta primeira organização em duas categorias mais abrangentes, a saber, necessidades coletivas e necessidades individuais, optou-se, para maior clareza e elucidação das informações, por organizá-las em subcategorias, de acordo com sua característica predominante. Assim, cada categoria desdobra-se em necessidade afetiva/relacional; necessidade técnico/pedagógica e necessidade burocrática/institucional, ficando configuradas como mostra no gráfico a seguir:

Quadro 12 - Necessidades Formativas

	<b>Necessidades formativas individuais</b>	<b>Necessidades formativas coletivas</b>
<b>Afetivo/ relacional</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprender a controlar ansiedade e ter coragem para a etapa nova na carreira;</li> <li>2. Desenvolver automotivação para o trabalho com crianças;</li> <li>3. Desenvolver flexibilidade e resiliência.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maior atenção e orientação dos mais experientes, pois são iniciantes na carreira;</li> <li>2. Serem ouvidas e respeitadas pela trajetória de formação, pois falta experiência, mas há conhecimento de base.</li> </ol>
<b>Técnico/ pedagógica</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estabelecer relações entre a teoria estudada e a prática;</li> <li>2. Ser crítico e buscar formação permanente;</li> <li>3. Identificar suas necessidades.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Maior relação da teoria com a prática nos cursos de formação profissional;</li> <li>2. Apoio técnico como orientadora ou coordenadora pedagógica;</li> <li>3. Formações continuadas que dialoguem com as questões da prática pedagógica peculiares ao início da carreira.</li> </ol>
<b>Institucional</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ter clareza sobre a concepção de ensino da rede em que vai trabalhar;</li> <li>2. Compreender as exigências do trabalho com a etapa da EI;</li> <li>3. Desenvolver habilidades de registro e divulgação do trabalho.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Clareza sobre a concepção de ensino da rede; currículo claro e compreendido igualmente por todos;</li> <li>2. Compromisso com uma formação voltada aos iniciantes na carreira, em suas especificidades;</li> <li>3. Promoção de condições favoráveis ao enfrentamento dos desafios do início da carreira.</li> </ol>

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020

Observa-se que as necessidades individuais e coletivas não são estanques, ao contrário são fluidas e se interpenetram. Da mesma forma, é preciso destacar que as dimensões afetivo/relacional, técnico/pedagógica e institucional não são isoladas, mas se articulam e se compõem, revelando um percurso em que sentimentos, concepções, valores, conhecimentos e

atitudes, construídos ao longo da vida e da formação inicial, são reafirmados, questionados e reconstruídos pelas professoras no confronto com os desafios do cotidiano escolar e as condições do contexto institucional.

A identificação dessas necessidades torna-se útil, uma vez que a análise permite maior compreensão da origem e intensidade de tal necessidade, favorecendo a elaboração de um plano mais adequado e eficiente para o atendimento a essas necessidades.

Para a organização das necessidades em coletivas e individuais, no âmbito de cada categoria definida, foi preciso acessar sentimentos, angústias, indignações e proposições pessoais que revelavam necessidades individuais e subjetivas, mas apontavam também questões comuns ao grupo de participantes, que indicavam necessidades coletivas.

A consideração das necessidades formativas tanto individuais como coletivas é vista por Duarte (2009) como de extrema importância, pois será sempre uma condição prévia para a elaboração e efetivação da formação continuada de professores. A autora reforça ainda que, uma vez sanadas as necessidades constatadas, elas desaparecem e poderão dar origem a outras necessidades. Com isso, constatamos o quanto é importante considerar essas duas dimensões das necessidades formativas.

Na sequência, apresenta-se a discussão desses diferentes aspectos que se mostram nos dados, que tornaram possível o delineamento das necessidades coletivas e individuais. O que como já mencionado, não deve levar a compreender as necessidades de forma isolada, mas ao contrário, entendê-las de forma integrada e complementar.

#### **5.4.1 Necessidades formativas: entre o individual e o coletivo**

Para sobreviver na carreira é importante que os professores desenvolvam consciência das habilidades necessárias para atuar em sala de aula, buscando aprimorar essas habilidades a partir de uma formação constante, informada pelos desafios que são perenes e que são volúveis.

Ao questionar as professoras sobre quais habilidades identificam em si como profissionais e que contribuíram para o início de carreira surgiram as seguintes respostas:

**Quadro 13 - Percepção das professoras sobre suas habilidades profissionais**

Criatividade	Persistência	Comunicação	Perseverança	Paciência
Gentileza	Empatia	Responsabilidade	Atender prazos	Habilidade leitora
Comprometimento	Vontade de ser melhor	Capacidade de ouvir	Ser espontânea	Interação social
Esforço	Dedicação	Resiliência	Amor pelo trabalho	Sempre pesquisar
Ser desinibida	Coragem	Determinação	Proatividade	Saber pedir ajuda
Buscar ferramentas com colegas mais experientes	Obedecer a ordens	Vontade de trabalhar	Instinto maternal	Saber ouvir

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020

Esses dados levam à reflexão sobre as concepções que permeiam as práticas docentes das professoras, podendo ser identificadas pelo menos três possíveis referências: uma visão romântica do trabalho na Educação Infantil, uma visão tecnicista e uma visão crítica. As habilidades calcadas em disposições como *amor ao trabalho*, *dedicação*, *gentileza*, *instinto maternal*, sugerem uma visão idealizada do papel do professor da Educação Infantil. Já habilidades como *atender a prazos*, *obedecer a ordens*, *esforço*, *determinação*, direcionam a uma concepção que valoriza o preparo técnico no cuidado com as crianças. E considerando as habilidades destacadas pelas professoras como *habilidade leitora*, *criatividade*, *capacidade de ouvir*, *sempre pesquisar*, *buscar ferramentas com colegas mais experientes*, que foram predominantes nas respostas, revela-se uma concepção crítica/reflexiva ao trabalho docente na Educação Infantil, em que o professor é visto como um estimulador dos avanços das etapas de desenvolvimento da criança e, portanto, deve ser qualificado.

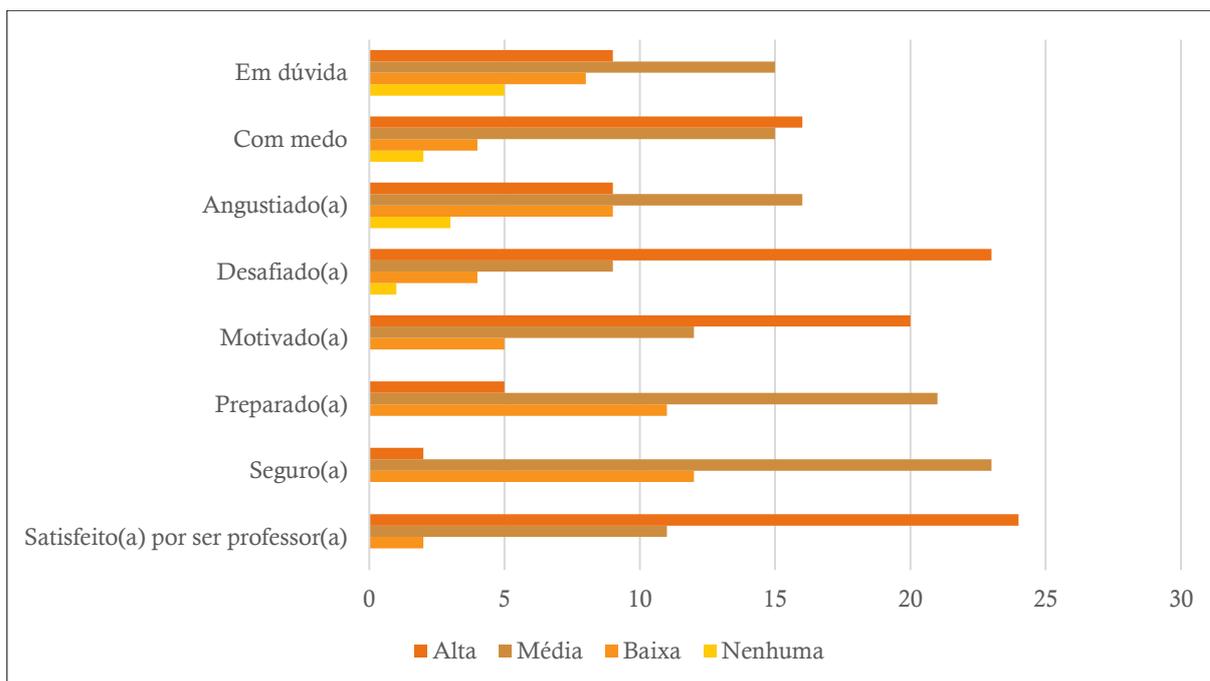
A partir desses dados também é possível compreender os efeitos da formação inicial no início da carreira, já que algumas das palavras elencadas pelas professoras participantes – *amor pelo trabalho, persistência, paciência, gentileza, esforço e vontade de ser melhor* – não são, necessariamente, habilidades desenvolvidas na formação inicial, apesar de serem relevantes em todo percurso profissional do professor. Referem-se a atitudes, valores, emoções e sentimentos, ou seja, à dimensão da subjetividade do professor. Tardif (2014) destaca que essas concepções, impregnadas por questões afetivas, são construídas ao longo da história pessoal e da trajetória pré-profissional, resistem à reflexão crítica durante a formação inicial e se integram aos saberes experienciais dos professores.

Ao discutir a formação de professores, Gatti (2011, p. 175) lembra que professores são seres psicossociais, “com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações”, num processo ao mesmo tempo social e intersubjetivo. Propostas formativas que visem fazer diferença nos modos de agir dos professores precisam considerar não só aspectos cognitivos ou técnicos, mas também os aspectos relacionais da docência.

Assim, é necessário que a formação profissional, inicial ou continuada, dedique especial atenção às questões relacionadas à subjetividade dos professores, de forma que se considerem suas emoções, sentimentos, autoestima, juntamente com um trabalho que os faça reconhecer e compreender o que sentem, bem como sentimentos dos outros atores na unidade escolar.

Os dados deste estudo indicam que é necessário dar importância à dimensão afetivo-relacional na formação docente, buscando trabalhar de maneira consciente as questões relacionais vividas no cotidiano escolar. Nesse sentido, torna-se ainda mais relevante para a compreensão das necessidades formativas dos professores, identificar esses sentimentos, como forma de mapear as necessidades inerentes a cada contexto, de maneira a oferecer aos professores situações que favoreçam sentimentos de motivação, aderência e fortalecimento para a permanência na carreira.

O quadro abaixo traz uma síntese dos sentimentos apontados pelas professoras em seu início profissional, demonstrando o grau de intensidade neste período de início da carreira.

**Gráfico 9 - Sentimentos do início da carreira**

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020

Vê-se que os sentimentos de medo, dúvida e angústia foram sentidos por este grupo de professoras com intensidade. Apenas três professoras não apontaram o sentimento de angústia, e cinco professoras afirmaram não ter sentido dúvida em nenhum grau; as demais, apesar de variação entre os graus baixo, médio e alto, declararam ter experimentado esses sentimentos. O medo foi o sentimento que teve maior destaque nas respostas das professoras, demonstrando um grau elevado nos primeiros anos da carreira, pois 31 professoras afirmaram ter tido este sentimento em grau médio e alto. A pesquisa de Ferreira (2016) corrobora com esta análise, uma vez que ficou evidenciado em seu estudo que o professor vivencia neste período de início de carreira muitos desafios, medos, inseguranças e instabilidades.

Esses sentimentos são característicos do estágio que Huberman (1995) destacou como sobrevivência, em que os professores se deparam com a realidade e a complexidade da situação profissional, e experimentam as dificuldades deste cenário. Por outro lado, é possível confrontar esses dados com sentimentos que as professoras demonstraram ter sentido paralelamente a eles, como motivação, segurança, satisfação, o que traduz o entusiasmo das professoras pelo reconhecimento de suas primeiras conquistas. Huberman denominou esse momento da fase de início da carreira como descoberta, um contraponto ao estágio de sobrevivência.

Os sentimentos que garantem melhores condições de enfrentamento das dificuldades do início da carreira, pois impulsionam para a sua superação, estão fortemente presentes nas

respostas das professoras. Segundo Calil (2014), emoções e sentimentos são próprios dos seres humanos, e são os responsáveis por provocar a busca, a investigação, a curiosidade e a resolução de problemas; porém podem, também, gerar inércia, apatia, isolamento e retração. Para a autora, no contexto da docência, o “outro” exerce papel de constante provocação para o desenvolvimento do professor. Esse “outro”, no entanto, é representado em uma série de atores, com papéis e características diferentes no espaço escolar: o diretor, o colega, o governante, a família dos alunos, a família do professor, os funcionários da escola, etc.

Os depoimentos revelam a importância desse “outro” coletivo no processo de inserção profissional:

*[...] e eu me senti bem mais segura depois dessa formação com a supervisora, ela foi extremamente atenciosa assim como todos os outros, né. Lá é uma escola que tem diretor, vice-diretor um coordenador que ele fica 100% do tempo. (Profª Maria) GF*  
*[...] na escola da manhã, eu tive uma turma maravilhosa de maternal um, mas um grupo de professores que não me acolheu e essa não acolhida foi muito triste para mim, porque eu fiquei de fora de vários projetos da escola. (Profª Betina) GF*

O depoimento da professora Maria mostra um sentimento de segurança por poder contar com orientação e apoio de parceiros mais experientes, enquanto o relato da professora Betina revela tristeza e solidão, ao não se sentir acolhida pelo grupo.

As professoras foram convidadas também a apontar as habilidades que lhes faltam, o que pode ser revelador de necessidades formativas. Ao apresentar as habilidades que julgam importantes e ainda não possuem, as professoras pautam os conteúdos que poderiam ser contemplados nas formações continuadas ou outros momentos de ações formativas, para que sejam trabalhadas e desenvolvidas. Mesmo assim, três professoras afirmaram não lhes faltar nenhuma habilidade e oito delas não souberam identificar qual habilidade ainda não foi desenvolvida, o que confirma as ponderações de Estrela, Madureira e Leite (1999), quando ressaltam que uma das dificuldades na identificação das necessidades é o fato de que elas nem sempre são conscientes, o que dificulta a sua expressão e impede que os indivíduos encontrem meios para ultrapassá-las. Segundo as autoras, o levantamento das necessidades formativas favorece a reflexão dos iniciantes sobre sua prática, o que facilita uma progressiva conscientização, identificação e priorização das necessidades.

**Quadro 14 - Habilidades que ainda não foram desenvolvidas pelas professoras**

Aprimorar as formas de registrar e catalogar o trabalho	Habilidade específica para trabalhar na Educação Infantil	Comunicação	Autoconfiança	Medo da alfabetização
Criatividade	Aprender a falar em público	Técnicas para contação de história	Habilidades tecnológicas	Lidar com uma sala numerosa
Conseguir desenvolver um trabalho de qualidade	Respeito ao tempo de aprendizagem dos alunos	Experiência, flexibilidade, resiliência	Desenvoltura em desenhar manualmente	Automotivação
Contar história com fantoches	Conhecimentos em geral, hábitos de estudos	Aprender falar em público	Fazer uma contação de história com mais entonação, clareza	Aprender a acalmar a criança no início do ano letivo
Liderança	Tocar violão, conhecer bem as metas para a idade	Ter musicalidade e habilidades com artes	Didática	Expor meu trabalho com mais frequência
	Lidar com os pais	Organização de tempo, recursos e materiais	Trabalhar com a Inclusão	

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020

A partir das indicações das professoras referentes às habilidades que consideram necessárias em sua prática, articuladas ao conjunto dos dados do questionário e discussões no grupo focal, foi possível situar as necessidades formativas nas três dimensões inicialmente delimitadas: necessidades relacionais/afetivas, necessidades técnico/pedagógicas e necessidades institucionais/burocráticas.

As professoras desta pesquisa também revelaram a importância da existência de um ambiente (institucional/burocrático, afetivo/relacional) organizado para recebê-las, com profissionais acessíveis e preparados para promover trocas justas e significativas para os professores que estão iniciando. Isso fica claro no relato da professora Valentina, que conta uma conversa unilateral e fria das professoras experientes com ela que está iniciando:

*[...] tinha que ter um cuidado, porque assim, tem que falar como que funciona educação infantil, o que rege, mas tem que tomar cuidado para não ficar reproduzindo padrões daquela história que eu falei do professor mais antigo que acaba falando com o mais novo e sempre foi assim, continua assim. Eu vim, por exemplo, de uma realidade de um município que não comemora datas comemorativas nenhuma, não faz alusão a isso, e isso para mim foi uma adaptação muito difícil aqui, porque eu ficava preocupada, escola pública é laica. Enfim, então*

*a gente precisa ter uma sutileza e aí as meninas, as professoras mais antigas, falavam assim: Valentina aqui é assim e ponto final, faça e fica quieta, não dá, não dá mais para mudar. (Profª Valentina) GF*

O relato da professora confirma as análises de Sousa et al. (2020), quando destacam que, para os iniciantes, manifestar-se quanto às suas necessidades formativas não é algo comum, considerando que esta expressão geralmente é vista como uma incapacidade para o trabalho docente. A falta de oportunidades para a socialização das necessidades leva os iniciantes a se isolar em seus problemas, fragilidades e dificuldades.

Um dos desafios aos que se dispõem a buscar caminhos para compreender as necessidades formativas é investir na escuta atenta das falas dos iniciantes, aproveitando a linguagem oral e escrita. Nesse sentido, a fala da professora ao final do grupo focal é significativa da importância desse processo:

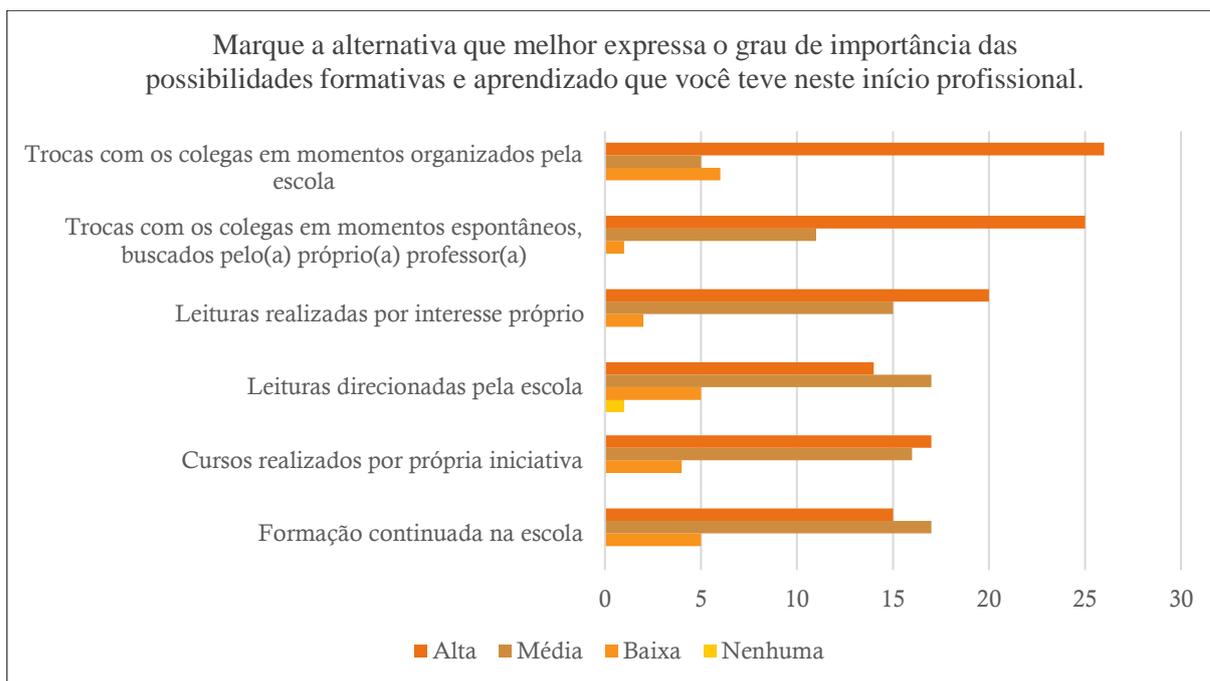
*Eu acho que a gente ter a possibilidade de responder algo da nossa área é muito importante, porque faz a gente refletir a nossa prática e faz a gente refletir também o que a gente já estudou e o que a gente está trazendo dessa teoria estudada para nossa prática, se você tem espaço, se não tem como é que pode ser adaptada. (Profª Athena) GF*

Observa-se que o próprio momento de coletar as necessidades formativas já se apresenta para algumas das participantes como uma fonte de reflexão e identificação dessas necessidades. Para André (2013), realizar junto aos docentes um levantamento das necessidades formativas, analisando-as contextualmente, é uma ação fundamental para que os professores tomem consciência de si em situações de trabalho; percebam suas crenças, valores, posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, pedagógicas, perante aquilo que norteia sua ação. Com isso, torna-se possível exercitar e desenvolver a competência reflexiva. A autora ressalta ainda que esta perspectiva merece séria consideração por parte dos órgãos executores das políticas educacionais.

#### **5.4.2 As possibilidades formativas no enfrentamento das necessidades**

Ao serem questionadas sobre as possibilidades formativas que tiveram no decorrer do seu início profissional e que julgaram como importantes, as professoras participantes da pesquisa afirmaram dar importância para todas as ações representadas no questionário, como se observa no gráfico abaixo:

Gráfico 10 - Possibilidades Formativas



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020

Nos dados da pesquisa, as trocas com colegas mais experientes alcançaram grande destaque. Observa-se que, entre as possibilidades formativas, a que teve maior destaque foi a troca entre os colegas em momentos organizados pela escola, pois 26 professoras avaliaram como importância de grau alto essa ação. A partir da troca com os colegas, entende-se que muitas necessidades nos âmbitos individuais e coletivos seriam supridas, o que confirma a estreita relação entre as dimensões relacional/afetiva, técnico/pedagógicas e institucionais/burocráticas.

Ao mesmo tempo, é possível observar que quase o mesmo número de professores, 25, apontou serem de alta importância no aprendizado da docência as trocas com os colegas, em momentos informais, buscados por elas mesmas. Esses dados indicam que as trocas com colegas mais experientes são muito valorizadas pelas professoras, mas sugerem que elas não vêm encontrando, no espaço escolar, momentos organizados e institucionalizados para que essa comunicação ocorra, em quantidade e com duração suficiente.

As posições das participantes vão ao encontro das constatações de Giordan, Hobold e André (2014), que em pesquisa sobre professores iniciantes da rede pública municipal de Joinville destacam como uma das ações mais valorizadas pelos professores a troca de ideias e conhecimentos com docentes mais experientes na profissão. Os iniciantes consideraram os encontros em que ocorreu a troca de ideias e experiências sobre situações concretas de trabalho como uma atividade das mais relevantes na sua formação continuada.

A pesquisa de Papi (2014), também em uma rede pública, destacou a importância de valorizar as situações do cotidiano como importantes ferramentas formativas e evidenciou as trocas de experiência como elemento essencial neste processo.

A professora Laura conta sobre sua experiência e como essa troca foi decisiva pra ela, tanto de maneira positiva, como negativa, ao comentar sobre a falta de oportunidade para realizar essa troca:

*[...] esse é o meu segundo ano como professora. Tive no ano passado que dividir sala com a professora que já estava mais tempo e isso foi muito importante para mim. Ela me acolheu muito bem, escutava minhas ideias, a gente conseguia fazer um trabalho juntas, mesmo ela trabalhando de manhã eu trabalhava à tarde, a gente trocava no HTPC. Esse ano eu também estou dividindo sala com outra professora, só que infelizmente eu não consegui essa troca com ela, porque eu estou trabalhando em duas escolas e o meu HTPC é em outra escola. E daí na outra escola sou só eu de professora na sala, que eu tenho uma turma de parcial. Daí a gente só consegue conversar por mensagem mesmo, mas esse tempo é muito importante para gente refletir sobre nossa prática pensar no nosso trabalho no dia a dia, o porquê da gente tomar determinadas decisões, o que que isso pode acarretar na aulas pra que os alunos consigam atingir o aprendizado da melhor forma possível. (Profª Laura) GF*

O relato da professora evidencia a importância da interlocução com a colega mais experiente como fonte de reflexão sobre a prática. Nono (2011) destaca o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano escolar e legitima a criação de espaços coletivos nas escolas para as trocas de experiências e a construção de novos conhecimentos. Dessa forma, o saber da prática é visto como elemento necessário à aprendizagem da docência.

É interessante observar que as participantes ressaltam a importância do diálogo com os pares, mas expressam também ideias a respeito de como estas trocas deveriam ocorrer. Foi mencionado nos relatos do grupo focal que há um certo despreparo dos professores experientes para receber e realizar essas trocas de modo que seja produtivo para ambas as profissionais:

*Aceitar esse iniciante com o que ele está trazendo, dar ouvidos e fazer uma troca, sim, mais justa com esse iniciante. Porque eu vejo que às vezes o iniciante chega ali, ele já pega todos os vícios que existem na escola e ele dá continuidade a esses vícios. Então, quer dizer que quem está na escola também pode parar, olhar e pensar: ele não está vindo vazio. (Profª Athena) GF*

*Porque eu já passei por situações assim, ainda passo, porque olham pra gente como se... Nossa!!! Você está chegando agora, você não sabe (usou a expressão) da missa a metade, né, então fica meio que uma indiferença ao que é novo chegando dentro daquele espaço. (Profª Athena) GF*

*A gente chega e parece que já está rodando e você tem que entrar na roda. Se você não entrar, você é diferente, e aí tem coisa que eu entendo que preciso aprender,*

*mas tem coisa que eu sou diferente mesmo e prefiro ficar assim. Eu acho que as pessoas que têm que começar a olhar mais para uma outra educação.* (Profª Valentina) GF

A professora Athena sugere uma troca mais justa entre os professores iniciantes e os experientes, solicitando que o conhecimento que os iniciantes adquiriram na formação inicial não seja desprezado, mas sim que se busque fazer pontes entre os saberes. Percebe-se que a professora iniciante defende uma oportunidade de participar das escolhas feitas pela equipe escolar, mesmo que precise de auxílio, o que indica que os professores experientes precisam ser preparados para ensinar os novatos, ouvindo-os na busca pela troca de conhecimentos, não apenas na perspectiva de impor as ações da prática pedagógica. Dessa forma, há que se propor trocas conscientes entre os professores, nas quais os mais experientes sejam preparados não só para ensinar os mais novos, mas para ouvi-los e estarem abertos a aprender também com eles.

Experiências em diversos países apontam as mentorias como uma possibilidade para favorecer esse processo. Cunha *et al.* (2015) analisam iniciativas de políticas públicas internacionais de apoio ao processo de inserção docente, que corroboram com as necessidades formativas identificadas no grupo de professoras iniciantes interlocutoras desta pesquisa. Tais iniciativas oferecem a participação dos chamados professores mentores ou tutores, que são docentes com maior experiência, que orientam, acompanham e supervisionam os iniciantes, possibilitando trocas entre veteranos e iniciantes em momentos planejados, que beneficiam a todos.

Nesse mesmo sentido, Marcelo e Vaillant (2017) ressaltam que as políticas públicas devem oferecer atenção especial aos iniciantes, com dispositivos de assistência, planos e programas institucionais. Segundo os autores, esses programas de indução contribuem para uma inserção do docente na realidade escolar de maneira mais adequada e controlada, que ocorre geralmente com o apoio e o acompanhamento de mentores. Os autores salientam que o processo de mentoria é visto hoje como um elemento central na retenção dos professores iniciantes e também na melhoria da qualidade do ensino. Ressalvam, no entanto, que os processos de indução são ainda incipientes na América Latina, que são poucas as iniciativas dos governos e as que existem são ações isoladas e não institucionalizadas.

As pesquisas no cenário brasileiro confirmam essa escassez de experiências de formação, acompanhamento e apoio aos professores que iniciam na profissão (ANDRÉ, 2013; LIMA, 2015). O apoio aos professores iniciantes deve acontecer e precisa ser feito adequadamente, assumindo uma dimensão de parceria, de forma que se torne uma ação permanente que componha as políticas educacionais do município.

Tal cenário é confirmado nos dados desta pesquisa, em que ficou evidente a falta de ações direcionadas aos iniciantes: 31 das 37 professoras, num percentual de 83% das respostas ao questionário, afirmam não ter tido nenhuma ação de formação continuada direcionada ao iniciante.

Embora se observe uma aparente contradição quando se confronta essa posição com as respostas afirmativas das professoras nas questões referentes ao apoio recebido no início da carreira, bem como os impactos das formações continuadas neste início profissional, há que se considerar que estas eram perguntas fechadas do questionário. Nesse caso, o tipo de apoio ou impacto pode ter sido interpretado de diversas maneiras, como por exemplo considerando como apoio um tratamento cordial, o que se mostra insuficiente, visto que há outros aspectos importantes, além da cordialidade que presume o apoio a um profissional.

Como afirmam Marcelo e Vaillant (2017), o início da docência é uma fase em que o professor deverá aprender o ofício de ensinar, construir a confiança em si mesmo e ser reconhecido pelos colegas. No entanto, é um período geralmente vivido de maneira solitária, em que os professores experimentam sentimentos de incerteza, insegurança, ansiedade e estresse. Programas de inserção que ofereçam condições para um desenvolvimento profissional eficaz demandam um processo planejado e sistemático, desenvolvido em um ambiente escolar saudável, em que os docentes sejam atendidos tanto quanto aos aspectos técnicos como no que se refere aos aspectos psicológicos, como autoestima, autoeficácia e autonomia.

Os relatos das professoras no grupo focal possibilitam uma compreensão mais clara das dificuldades vivenciadas por elas. As participantes do grupo entendem que esse apoio/impacto envolve as condições adequadas para que as professoras possam desenvolver o trabalho, o que não ocorreu em muitas escolas, como se mostra no extrato abaixo:

*[...] no primeiro dia, a primeira coisa que me falaram: olha, sua sala tem 17 crianças, mas é uma sala que menos tem crianças e se prepara porque até o final do ano ela estará cheia. E aí já levei aquele susto. Mas ainda 17, eu falei: ah, tudo bem! Aí, eu vou na outra escola, 29... Aí eu falei: não tem auxiliar? Não, não tem, tem uma estagiária, mas ela tá de férias, então tem um problema assim. E resumindo, eu não tive estagiária, eu tive três vezes desde quando eu comecei lá, e aí foi exatamente como a Athena falou, você se sente com as mãos amarradas, você não consegue fazer aquilo que você acredita, porque você sabe que você não vai dar conta de ensinar as crianças da forma que você acredita. (Profª. Greta) GF*

Percebe-se que além de não haver apoio da equipe, ainda há uma realidade difícil para o iniciante, como salas numerosas, sem auxiliar, dispondo de condições precárias para o início docente. Confrontando com outras informações coletadas, nota-se que essa dificuldade é

comum entre as iniciantes, que se deparam frequentemente com situações como esta, denominada pelas próprias professoras como “batismo de fogo”.

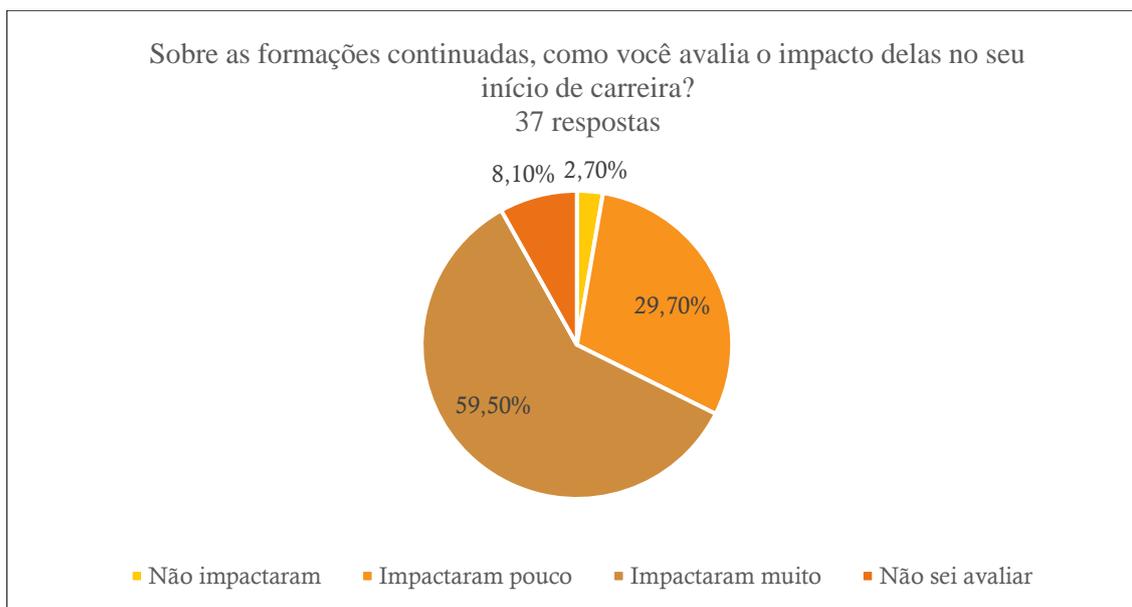
Para superar essas dificuldades e atender suas necessidades de enfrentamento dos desafios do início da carreira, a busca pelo desenvolvimento profissional por iniciativa própria é evidenciada pelas professoras como uma ação formativa fundamental. Afirmaram realizar leituras por interesse próprio, visando aprimorar a sua prática, o que ocorre com maior intensidade do que as leituras sugeridas pela escola. O mesmo se observa em relação à busca por cursos, que ocorre mais pelo interesse particular do que por iniciativa das escolas, como mostra o gráfico na sequência.

De acordo com os dados da pesquisa, as professoras identificaram diferentes graus de importância e diferentes fontes para a construção de seus saberes docentes. Em relação aos momentos de HTPC, 18 professoras afirmaram ter sido alto o grau de importância em sua aprendizagem da docência, 15 apontaram nível médio de importância, três indicaram baixo grau e uma afirmou não ter tido relevância em sua aprendizagem sobre a docência. Nota-se com isso que os HTPCs constituem uma necessidade coletiva para as professoras.

As reuniões de pais também foram colocadas como um momento formativo importante; nenhuma delas assinalou o item como irrelevante, e a maior incidência de respostas foi o nível médio de importância, num total de 21 professoras que assinalaram essa opção. Considera-se que para as reuniões as professoras precisam se planejar, organizar seus materiais referentes a cada criança, e todo o seu trabalho realizado com as crianças, com o objetivo de dialogar com as famílias, e nesta ação o professor se forma.

Os momentos de planejamento, em geral, também foram vistos como relevantes para a aprendizagem da docência no início de carreira; a maioria das professoras atribuiu grau elevado de importância a esses momentos. Planejar constitui um ato de decidir sobre as próprias ações educativas, aspirando aprimorar as experiências didáticas com as exigências pontuais; é sem dúvidas um momento formativo ao professor.

Entre as possibilidades formativas, a formação continuada é considerada muito relevante pelas professoras. 59,5% das participantes afirmaram na pesquisa que as formações continuadas impactaram muito no início de carreira, como mostra o gráfico 10 a seguir. No entanto, fica uma dúvida sobre a forma como essas formações aconteceram e como impactaram esses professores. Subentende-se que estejam considerando formação continuada de maneira ampla, pois, como indicado no gráfico seguinte, as professoras afirmaram não ter tido formação continuada direcionada ao momento que vivem, que é o início da carreira.

**Gráfico 11 - Impacto das formações continuadas**

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020

**Gráfico 12 - Ação formativa direcionada aos iniciantes**

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020

É interessante notar que 16,2% das professoras afirmaram ter vivenciado formações continuadas direcionadas aos iniciantes. Ao citar como ocorreram essas ações, nota-se que nem todas se caracterizam como formação continuada, por exemplo *apoio e acolhimento da gestão*. Diante disto, pode-se concluir que poucas ações de formação

continuada foram direcionadas aos iniciantes, e mesmo assim em iniciativas isoladas, como se observa em alguns exemplos citados pelas participantes:

- Reunião explicativa de toda rotina na Educação Infantil, a importância da brincadeira e da autonomia da criança com a supervisora da escola;
- material direcionado a professores iniciantes e conversas com a professora coordenadora para esclarecer qualquer dúvida;
- reunião individual com a coordenadora, algumas fora do horário de trabalho.

Os relatos sugerem que tais ações devem-se a iniciativas pessoais de gestores e coordenadores, mas não refletem uma proposta de ações sistemáticas, estimuladas pelo sistema de ensino. Considerando que a formação continuada se constitui uma necessidade formativa coletiva, esse resultado reflete a falta de atendimento aos professores em seu início de carreira, com processos formativos que contribuam para esse ingresso, e conseqüentemente a permanência desses professores na profissão. De qualquer forma, as poucas ações citadas, formam pequenos tijolos importantes na construção de políticas públicas para melhorar esse atendimento aos professores iniciantes, respondendo às suas necessidades formativas.

A pesquisa de Barbosa (2020), realizada na mesma rede em que foi feito este estudo, reforça esta posição e aponta a falta de políticas públicas para o atendimento ao professor iniciante. A autora constata que o apoio oferecido aos que iniciam a carreira docente decorre de ações pontuais, resultado de esforços individuais de professores e gestores mais dedicados, ou seja, não se observa uma proposta institucional voltada para o atendimento das necessidades específicas dos iniciantes.

No grupo focal essa discussão é aprofundada e pode-se entender que, mesmo que a formação não seja voltada para as especificidades do início de carreira, isto não inibe as professoras de valorizarem as aprendizagens da formação continuada. Ao contrário se esforçam para obter recursos na formação continuada para que possam utilizar em sala de aula.

As discussões no grupo focal evidenciam, justamente, o cenário de ausência dessas formações, porém revelam que um acolhimento específico para os iniciantes é imprescindível:

*[...] eu acho que todas as redes deveriam sim investir no Professor iniciante, procurar saber quais são as angústias, porque a gente passa bastante. (Profª Betina) GF*

*Eu acho que o professor iniciante, ele precisa de uma atenção especial que não é dado na maioria das vezes né! Então você é tratada como uma professora que já tá na rede há dez anos, eles acham que você já tem toda aquela experiência e eu acho que às vezes o básico é preciso ser falado também. E não é falado. (Profª Maria) GF*

É interessante observar que em suas falas as professoras não só comentam suas insatisfações como também apontam algumas prioridades que podem contribuir com o planejamento e o desenvolvimento de políticas públicas para a educação e a formação docente, o que confirma a relevância de entender os iniciantes como protagonistas nesse processo.

Uma das evidências trazidas foi a necessidade de que o trabalho do professor seja valorizado, reconhecido e celebrado e, sobre isso, as participantes da pesquisa recomendam que cada escola tenha a figura de um professor coordenador, que possibilite o apoio pedagógico necessário ao professor iniciante, podendo valorizar, reconhecer e celebrar os trabalhos dos professores, com a intenção de promover o aprimoramento da função docente.

*Eu não consigo fazer a roda e aí eu conversei um pouco com a coordenadora e foi um período que a coordenadora ficava na escola. Depois ela precisou cobrir uma diretora. Então, ela ficou bastante tempo fora da escola. E o pouco de tempo que eu conversei com ela, ela percebeu, né, ali, que eu tinha muitas crianças, que a sala era muito apertada, então ela trocou o meu grupo com uma outra sala e aí eu consegui fazer uma roda. (Profª Betina) GF*

Fica claro que a professora valoriza o trabalho da coordenadora como uma colaboradora do processo de ensinar, porém evidencia que essa assessoria não acontece como o esperado. Os relatos das professoras indicam a importância dos professores coordenadores participando e apoiando este início da docência, no entanto percebe-se que nem sempre este profissional está disponível para exercer este papel.

Ambrosetti *et al.* (2020) entendem os coordenadores como “formadores escolares”, e apontam que a função do coordenador pedagógico como formador de professores ainda é pouco compreendida e tem sido dificultada pela diversidade de suas atribuições, embora diferentes estudos indiquem que sua prática pode promover maior qualidade ao processo de indução dos professores, atuando numa perspectiva de acolhimento, integração, articulação e apoio aos docentes. As autoras citam a pesquisa de Davis *et al.* (2012, *apud* AMBROSETTI *et al.*, 2020), que evidencia que nos sistemas de ensino as ações no atendimento às necessidades dos professores iniciantes ainda são orientadas, em muitos casos, por uma perspectiva individual, realizada de forma fragmentada, em detrimento de propostas colaborativas, centradas na escola e nas necessidades dos professores.

Durante o grupo focal também houve o relato de vivências positivas de uma participante sobre seu início na carreira, e as proposições trazidas por ela vão ao encontro das questões citadas acima. Considerando que a formação continuada, bem como uma proposta organizada para a inserção do professor iniciante, se constitui uma necessidade coletiva, uma das professoras destacou que essa ação não deve atender necessidades individuais, mas sim fazer parte de um programa sistemático e estruturado, que atenda a todos os professores que iniciam suas carreiras na Educação Infantil do município.

*Eu queria só falar que foi muito legal que a Maria não tenha passado pelo que a gente passou, muito legal o tratamento que a Maria recebeu, fico muito feliz! Mas que isso seja estendido a todos né? Eu acho que daí a gente vai ficar muito mais feliz, quando todo mundo tiver. Ainda bem que a Maria não precisou passar por esse batismo de fogo que a gente passou. (Profª Valentina) GF*

Ao considerar que alguns desafios são diferentes dependendo do tempo de experiência na docência, há a concepção de que as formações devem ser pensadas e elaboradas de maneira diferenciada para os docentes iniciantes e experientes. Os iniciantes, por exemplo, têm o desafio de conhecer e coordenar técnicas do trabalho docente e do trabalho coletivo, compreendendo as relações institucionais das escolas em que trabalham e das redes às quais pertencem.

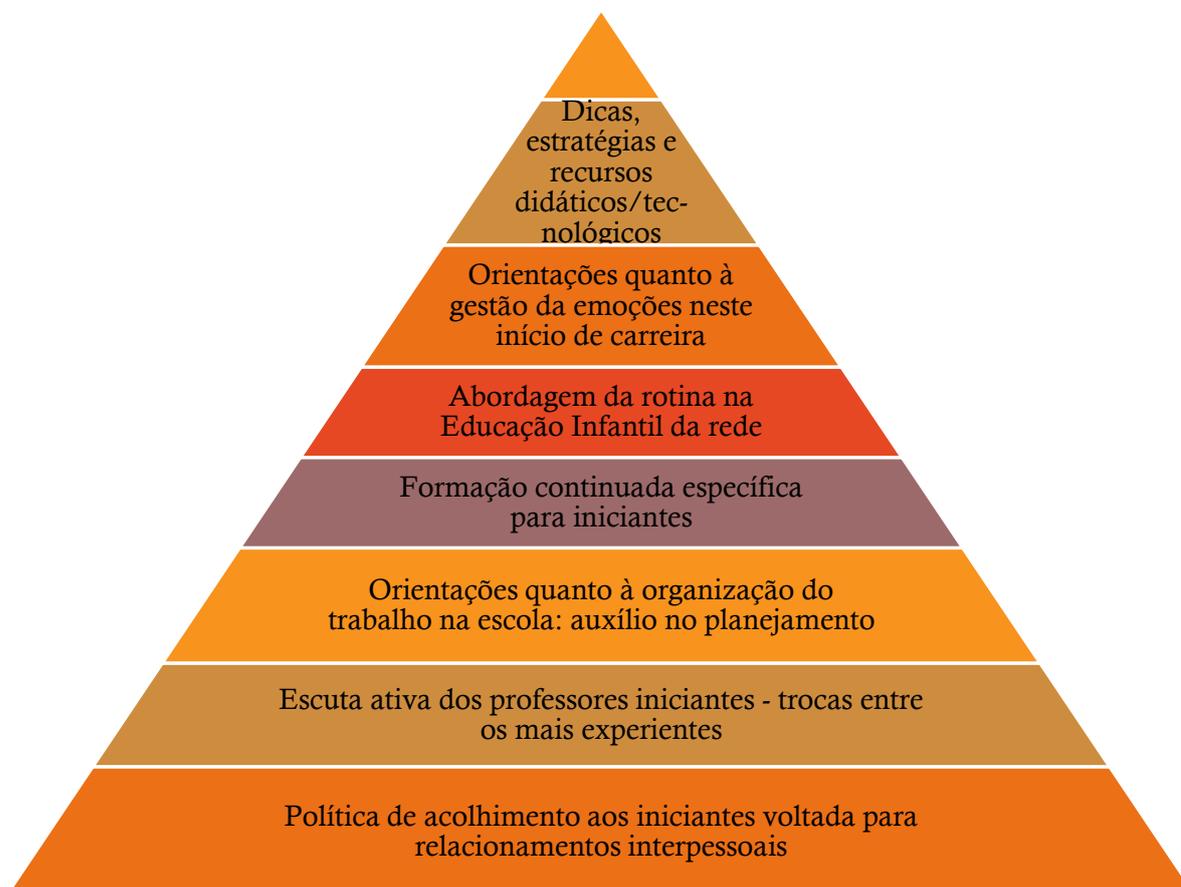
É importante que o processo de formação continuada considere o perfil dos professores, analisando suas experiências, expectativas, seus anseios e os conhecimentos já construídos, mesmo que de forma fragmentada. Os dados corroboram a perspectiva de Nuñez e Ramalho (2002), quando destacam que a formação continuada se configura como uma atividade permanente, sistematizada e planejada, que deve ser fundamentada nas reais necessidades e na perspectiva da profissão, a qual possibilitará a formação de competências, a partir das experiências e necessidades tanto particulares como coletivas dos professores.

Concordando que a análise das necessidades formativas individuais e coletivas precisa ser entendida numa perspectiva dialética, conforme ressaltam Benedito, Imbernón e Félez (2001), os dados desta pesquisa apontam para a importância de criar oportunidades de diálogo entre os professores, a partir do qual seja possível perceber não somente as dificuldades e as carências dos iniciantes, mas também criar oportunidades de revelarem seus interesses e desejos relativos ao ensino.

### 5.4.3 Ouvir os professores: referências para políticas de inserção na docência

Considerando todo o percurso de análise dos dados, pode-se apresentar os apontamentos feitos pelas professoras iniciantes, como importantes indicadores para a elaboração de políticas de atendimento aos iniciantes nesta rede de ensino. Esses indicadores traduzem objetivos para futuras formações, integrando os desdobramentos afetivo/relacional, quando se referem ao acolhimento, escuta ativa, gestão das emoções; técnico/pedagógico, quando dizem sobre competências e condições para o exercício docente como: auxílio no planejamento, abordagem da rotina, dicas e estratégias; e institucional, que compreende a dimensão da organização do trabalho na escola, da concepção de Educação Infantil da rede e da forma como o sistema de ensino precisa se estruturar para oferecer ao iniciante programas de acolhimento e formação que favoreçam seu desenvolvimento profissional. Apresentam então questões dentro dos âmbitos individual e coletivo. Vale esclarecer que os dados permitem identificar o que deveria ser contemplado, na perspectiva das professoras participantes, em formações que atendessem às suas necessidades.

Figura 2 – Necessidades reveladas pelas professoras iniciantes



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020.

Para garantir formações que contribuam com a prática docente, é preciso começar pela identificação clara das diferentes fases da carreira em que os professores se encontram, em especial os iniciantes. Ao responder ao questionário, uma das professoras escreve que: *Acredito que esquecem muito de cuidar do emocional do professor iniciante*, outra complementa ser importante considerar *a visão de que o iniciante tem inseguranças e medos com relação ao novo, a visão de que o início é muito difícil em todos os sentidos* (professora Paula e professora Alice).

Ao longo deste processo, o movimento de identificação das necessidades leva as professoras a refletirem sobre estas em âmbito individual, tornando consciente algo que não era percebido nem mesmo pelas próprias professoras; e no âmbito coletivo, que resulta da possibilidade de compartilhar, discutir e refletir coletivamente sobre as necessidades formativas. Assim, como destacado por Di Giorgi *et al.* (2011), o processo de diagnosticar necessidades pode ser entendido também como uma atividade formativa, considerando que elucida saberes e valores que o sujeito já possui e que eram inconscientes ou desconhecidos. Rodrigues e Esteves (1993, apud SILVA 2000) defendem que o diagnóstico de necessidades formativas não constitui um fim em si mesmo, nem mesmo se conclui na fase de identificação, mas se estende nas tomadas de decisões acerca do planejamento e efetivação de formações continuadas como um projeto de formação em rede.

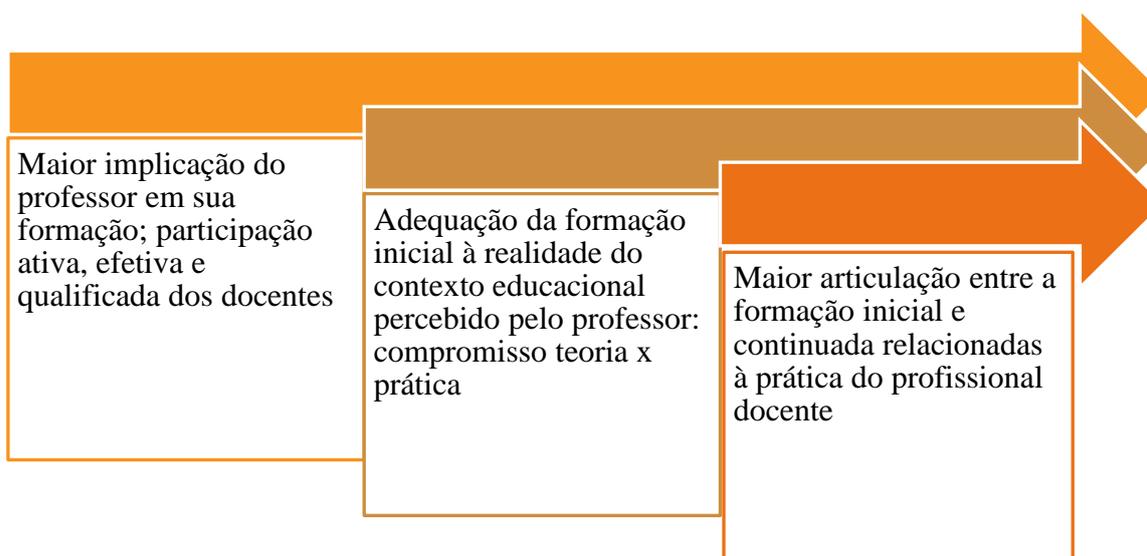
Segundo Montero *et al.* (1990), a avaliação diagnóstica das necessidades formativas dos professores, bem como o conhecimento a respeito de suas preferências quanto à organização e conteúdo das formações, contribuem para o processo de desenvolvimento profissional de professores, proporcionando maior envolvimento destes em seus próprios processos de formação. Os autores reforçam a potencialidade de um diagnóstico bem elaborado e efetivado, pois se tornam simultaneamente instrumentos de investigação e satisfação das necessidades formativas, e observam que os resultados dessa ação impactam diretamente na melhoria da prática de ensino.

De acordo com os autores, quando o enfoque dado à concepção de necessidades está relacionado com "falta", "problema", "deficiência", esta pode levar os docentes envolvidos na pesquisa a interpretarem como um recurso capaz de prejudicar sua autoimagem. E dessa forma o diagnóstico pode ser afetado. A abordagem defendida por Montero Mesa *et al.* (1990) baseia-se na compreensão dos professores como sujeitos, membros ativos de seu próprio processo formativo. Ao acrescentar à ideia de necessidades o que sentem os professores, assume-se como necessidades aquelas que os professores expressam ter. Assim, a definição

de necessidades a partir de uma concepção mais abrangente, a qual engloba tanto o significado de falta como também desejo de melhor desenvolvimento profissional, constitui uma forma de contribuir com a profissionalização da docência (MONTERO MESA *et al.*, 1990).

Isto, somado ao caráter dinâmico inerente às necessidades formativas, contribui para a proposição de que o investimento sistemático nesse diagnóstico, sendo ele contínuo e visto como fonte de aquisição de dados para um projeto de formação continuada, pode resultar em ações que minimizem os impactos que dão origem às próprias necessidades desveladas no decorrer do processo. Os resultados desta pesquisa indicam alguns aspectos que devem ser destacados nesse processo:

**Figura 3 - Implicações resultantes do diagnóstico das necessidades formativas**



Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020.

As professoras que se mostram nessa investigação não indicam apenas as dificuldades e os desafios que enfrentaram no início profissional, mas apontam encaminhamentos e perspectivas para que esse período ocorra de forma mais favorável. Por isso, as conclusões desta pesquisa defendem o investimento na análise de necessidades formativas, considerando que a participação dos professores fortalece a justificativa das ações planejadas e desenvolvidas.

Nascimento, Flores e Silva (2019) apontam a complexidade dos processos de institucionalização de políticas de formação em uma rede municipal, visto que estão constantemente sujeitas a mudanças decorrentes da periodicidade de eleições municipais, o que pode levar à personificação e descontinuidade dessas políticas. Portanto, as autoras

destacam a necessidade de assegurar o máximo de professores participando da implementação dessas ações, levando a definir-se como direitos dos professores em início de carreira.

Incluir a participação dos professores no planejamento das ações de formação continuada como uma política pública pode garantir uma continuidade aos processos de indução. Assim, ainda que haja mudanças na gestão pública, haverá um movimento consolidado entre os professores de apoio e colaboração entre eles.

As professoras que participaram desta pesquisa evidenciam em seus registros e depoimentos o desejo e o interesse de serem ouvidas e consideradas como protagonistas nesse processo. São vozes que devem ser ouvidas pelo sistema de ensino que as recebeu.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Pelos meus textos sou mudado  
mais do que pelo meu existir.*  
Manoel de Barros

Investigar as necessidades formativas de professores iniciantes no momento da inserção profissional em escolas de Educação Infantil e as formas de atendimento dessas necessidades encontradas na instituição escolar foram objetivos centrais desta pesquisa. Ainda que a amplitude e complexidade envolvida na questão das necessidades formativas dos docentes iniciantes, bem como a dinamicidade de um processo em constante transformação, que envolve aspectos individuais e coletivos, tornem difícil chegar a conclusões, é possível destacar algumas considerações a partir dos aspectos que se mostraram relevantes durante a construção desta investigação.

Ao compartilharem suas experiências, as professoras iniciantes mostraram que muito do que sabem e utilizam na prática pedagógica provém de fontes diversas, relacionadas à trajetória social e cultural de cada sujeito, às possibilidades de formação e aos contextos de atuação profissional. Como afirma Nóvoa (2017), o professor não se torna um profissional de um dia para o outro; este processo demanda tempo, condições sociais e espaços institucionais que favoreçam a transformação de uma “predisposição numa disposição pessoal”.

Neste estudo, os professores indicaram suas principais dificuldades e os desafios com os quais se depararam no início da atividade docente, podendo-se considerar que muitos deles decorrem de uma formação inicial ainda distante da realidade escolar, potencializados pela falta de organização e preparo das equipes escolares para acolher e apoiar o professor que está iniciando.

Os dados da pesquisa legitimam a importância da formação inicial, porém confirmam lacunas, por exemplo no que se refere ao tempo de curso, indicando não ser o suficiente para abranger as temáticas necessárias; também destacam lacunas na dimensão prática nos cursos e apontam a falta de estudos voltados ao conhecimento da realidade escolar, o que se mostrou desfavorável no início profissional desses professores. Esse distanciamento entre o que se aprende na faculdade e as condições reais do trabalho docente empobrece a prática pedagógica, pelo fato de não ser possível construir conhecimentos, de forma consciente e elaborada, se não se provocar a articulação entre a teoria e a prática.

A pesquisa apontou para o fato de que as iniciantes têm se mostrado conscientes de suas escolhas e demonstram-se empenhadas em buscar a própria formação, mesmo que por

meios particulares. Um dado que comprova isso refere-se ao fato de que todas as professoras possuem formação em nível universitário, o que é um aspecto importante, considerando a história de formação de professores para lecionar na Educação infantil. As professoras participantes da pesquisa valorizam as formações continuadas oferecidas pela rede de ensino, ainda que considerem que estas não atendem às suas necessidades. Mesmo assim, mostraram-se dispostas a estabelecer diálogos constantes e responsáveis com as escolas e a instituição em que trabalham. A busca de qualificação acadêmica para o exercício da profissão é um elemento de valorização da docência na Educação Infantil, e os resultados dessa pesquisa indicam que essa construção vem se consolidando em uma prática de estudo constante das professoras participantes.

Ao apontarem as dificuldades na inserção profissional, um aspecto destacado pelas participantes refere-se às condições do trabalho no contexto escolar, entre elas a falta de conhecimentos sobre a rede em que atuam, bem como informações importantes sobre as crianças e a equipe escolar; e a ausência de reconhecimento quanto aos conhecimentos que trazem, mesmo como iniciantes. A configuração instável das condições de contrato de trabalho e a dupla jornada de muitas das professoras iniciantes nesta rede interferem diretamente no seu desenvolvimento profissional, considerando a recorrência dos desafios enfrentados pelos iniciantes a cada novo contrato, bem como a dificuldade no estabelecimento de vínculos entre os docentes e a escola. É necessário que os sistemas de ensino público, em nível tanto municipal, como estadual e federal, busquem superar essas formas precárias na situação funcional dos professores.

Demandas da própria prática pedagógica em sala de aula apresentam-se como o maior desafio e na maioria dos casos as iniciantes precisam enfrentar solitariamente as questões do cotidiano escolar. As professoras revelaram estratégias às quais recorrem para enfrentar os desafios deste período de ingresso na carreira. Entre elas destaca-se a busca por orientação e conselhos dos colegas mais experientes, a quem recorrem também à procura de diálogo e compartilhamento de ideias. Esta estratégia é anunciada como um recurso de grande potencial para a superação dos desafios do início profissional, considerando a experiência coletiva como oportunidade de reflexão sobre a própria prática a partir da experiência do outro, com possibilidades de atendimentos às necessidades individuais e coletivas. No entanto, ficou evidenciado na pesquisa que iniciativas para as trocas entre os professores ocorrem de maneira pontual, por vezes buscadas pelas próprias iniciantes, o que não atende a complexidade dessa ação formativa. Torna-se necessário um olhar mais atento para as

necessidades específicas dos docentes na fase de início de carreira por parte dos responsáveis pela formação continuada dos professores.

Constatou-se que neste período as professoras oscilam entre sentimentos contraditórios, de dúvidas, medos e angústia até motivação, segurança e satisfação. Diante da inexistência da consideração desses sentimentos, e conseqüentemente da falta de apoio e acompanhamento por parte da equipe, os sentimentos podem se intensificar, provocando no professor uma sensação de abandono e solidão, que pode levá-lo à desistência da docência. Os dados desta pesquisa revelam que quase metade dos professores participantes da pesquisa já cogitaram mudar de profissão. Pelo contrário, o acolhimento e o apoio coletivo podem estimular o entusiasmo e o prazer na docência, o que garantirá a continuidade na carreira.

Ficou claro que para este grupo de professoras iniciantes a motivação para a escolha da carreira está ancorada no desejo de ser professor e contribuir para a melhoria da sociedade e, portanto, mesmo com tantos desafios, há uma motivação que as impulsiona a buscarem formas de enfrentamento e superação. Os sentimentos expressos pelas professoras também revelam um compromisso com a carreira escolhida. Esse dado se torna um elemento indicativo de necessidades formativas, considerando que estas não se limitam a dificuldades, faltas e carência, mas também aos desejos e interesses dos professores. Diante disso é preciso pensar em processos formativos que agucem o olhar crítico dos professores com relação à sua função política e social dentro da comunidade escolar.

Foi possível perceber que, para as iniciantes, manifestar-se quanto as suas necessidades não é tarefa comum, no entanto destaca-se o quanto a pesquisa foi percebida por elas como importante neste momento profissional, pois tiveram a oportunidade de se expressar e estabelecer com seus pares, num diálogo produtivo. Ficou evidente que ouvir os professores torna-se uma referência para a efetivação de políticas públicas para inserção docente. Eles são importantes, sentem necessidade de serem ouvidos em suas ideias e concepções e podem sugerir ações relevantes para uma inserção mais adequada e motivadora. Os apontamentos feitos pelas iniciantes dizem respeito a acolhimento, escuta ativa, apoio técnico, orientações e acompanhamento de profissionais experientes. A partir desses dados nota-se a necessidade de um plano de acolhimento e apoio ao iniciante que começa com uma atenção especial desde a atribuição de aulas, favorecendo os iniciantes com turmas menos numerosas, com auxiliares, priorizando escolas que tenham professores coordenadores que apoiem, valorizem e reconheçam o trabalho dos iniciantes, e gestores atentos à inserção do professor que é novo no ambiente escolar.

Um diagnóstico bem elaborado que permita de fato a manifestação dos professores quanto às suas necessidades, buscando captar não somente as dificuldades e carências dos professores mas também seus desejos, interesses, anseios, torna-se uma ferramenta formativa e efetiva na construção da profissionalidade do professor, investimento este que impacta na qualidade do trabalho docente e alcança a aprendizagem das crianças.

Não é uma ação a ser feita eventualmente, precisa ter continuidade e frequência, num processo planejado e sistemático para identificar as necessidades dos professores e aproveitar os dados para fins formativos. Dessa forma haverá uma maior participação e envolvimento do professor com a sua formação, uma proximidade da formação oferecida com a realidade vivenciada pelos professores e ainda maior articulação entre a formação inicial e a prática profissional.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que na rede de ensino onde atuam as professoras investigadas não há ações efetivas ou projetos direcionadas aos iniciantes; até mesmo a coleta de dados sobre quem e quantos são os iniciantes na rede não foi obtida de maneira clara, indicando que não há um conhecimento sobre a condição funcional, caracterização, experiência profissional ou a formação dos professores que ingressam no sistema de ensino. Os dados confirmam que algumas escolas realizam ações voltadas aos professores iniciantes, porém são casos isolados, em que a otimização dos processos formativos acontece por maior comprometimento e disponibilidade da equipe gestora. As professoras valorizam estas ações e recomendam que esta seja uma ação da rede e não de unidades isoladas.

As informações referentes às necessidades formativas geradas neste estudo apontam procedimentos úteis para que se possa investir em políticas de acolhimento e acompanhamento pedagógico dos docentes iniciantes. Foi percebido que nas instituições escolares ainda prevalece a ideia de “prontidão” do professor iniciante, ou seja, que quando ele chega já deveria estar pronto para enfrentar todos os desafios do início da carreira e não precisa de apoio e acompanhamento. Os resultados do estudo trazem recomendações para que os gestores escolares, técnicos das secretarias de educação e demais profissionais que cuidam e formulam os programas de formação considerarem o professor iniciante em fase de aprender a ensinar e, portanto, há que se superar esse olhar de que o professor iniciante já deveria saber dar aula, como foi evidenciado nos dados.

Os resultados desta pesquisa confirmam a urgência na adoção de políticas públicas voltadas para a fase de inserção na profissão do magistério, reconhecendo este momento como essencial para o desenvolvimento profissional docente. O levantamento das

necessidades formativas se torna uma ferramenta fundamental para subsidiar essas políticas, indicando as possíveis lacunas na formação dos professores, as dificuldades encontradas no contexto escolar e as possibilidades formativas para atender a essas necessidades.

Um ponto de destaque é a necessidade de envolvimento dos docentes na definição e implementação das ações formativas. Isto sinaliza que é viável, de um lado, e importante, de outro, que a gestão da rede se organize e atue na elaboração democrática de um programa de formação docente, em que os iniciantes sejam consultados, buscando um direcionamento e acompanhamento efetivo aos docentes iniciantes, considerando suas características e necessidades formativas inerentes à fase inicial na carreira do magistério.

Esta investigação aponta para a necessidade da criação de espaços de discussão reflexiva – tanto nas escolas, como na secretaria e centro de formação de professores –, e para que haja um acompanhamento pedagógico voltado especificamente aos professores iniciantes, considerando sua inserção no mundo do trabalho docente como uma fase essencial em seu desenvolvimento profissional.

Destacamos, então, algumas proposições para o Sistema de Ensino no sentido de contribuir com um referencial formativo para professores iniciantes, que consiga atender tanto as necessidades do sistema como as dos iniciantes. Propõe-se um modelo formativo que considere os professores iniciantes como “iniciantes” em uma carreira, voltado para o atendimento de suas dificuldades e necessidades específicas. Sugere-se um conjunto de ações que levem em conta os conhecimentos já construídos pelos professores iniciantes e dialoguem com as questões da prática cotidiana dos docentes, possibilitando a reflexão consciente e crítica sobre essa prática. São elas:

- Elaborar um plano institucional de apoio e acolhimento aos iniciantes, apoiado em um diagnóstico de caracterização dos iniciantes, que possibilite conhecer melhor esse segmento. É preciso identificar quem são, quantos são, onde estão, quais suas expectativas e necessidades formativas no início da docência.
- Preparar a equipe gestora e os professores experientes para que possam fazer parte do apoio e acolhimento aos iniciantes, aproveitando melhor os momentos formativos em HTPC;
- Incluir a participação dos professores para a discussão sobre o planejamento das ações formativas, desde o momento de ingresso;

- Promover espaços/situações diversas, formalizadas e frequentes para trocas de experiência, buscando valorizar os conhecimentos de todos os envolvidos, tanto iniciantes como os experientes na profissão;
- Oferecer apoio técnico pedagógico, tendo a figura do Professor Coordenador como referência, bem como o gestor e supervisor da escola.

Espera-se que estas sugestões possam contribuir com o processo de inserção profissional docente, com impactos positivos na forma como os professores iniciantes são acolhidos, compreendidos e acompanhados no início de carreira, não somente na rede municipal de Taubaté como em outras redes. Já em 2009 essa dupla – orientadora e orientanda – se dispunha a pesquisar sobre o ingresso na carreira docente, e o estudo feito para conclusão do curso de pedagogia ofereceu elementos importantes para o desenvolvimento profissional da orientanda, que esteve atuando durante esses anos como professora coordenadora e participante da equipe técnica da secretaria de educação. Com os achados desta pesquisa, nesse diálogo entre professores e teóricos, torna-se possível pensar em uma prática docente transformadora, capaz de trazer mudanças no atendimento à Educação infantil.

Os fundamentos e ferramentas encontradas nesta pesquisa levam a pesquisadora a assumir uma constante postura formativa e reflexiva, buscando estar continuamente envolvida no *pensar/fazer* o trabalho que já desenvolve, de modo cada vez melhor.

## REFERÊNCIAS

- AKKARI, Abdeljalil; TARDIF, Maurice. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. *In: GUIMARÃES, Célia Maria et al. (Org.). Formação e profissão docente*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; LIMA, Francine de Paulo Martins; SIGNORELLI, Gláucia; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Formadores de professores: conceito, contexto e perspectivas de atuação em processos de indução à docência. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas” **Revista Eletrônica de Educação REVEDUC (UFSCar)**. vol. 14, 1-19, e4263118, jan./dez. 2020. São Carlos-SP. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/4263/1088>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. A constituição da profissionalidade de professoras de educação infantil. *In: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; HOBOLD, Márcia de Souza; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. (Org.). Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa*. Joinville, SC: Univille, 2010, p. 187-205.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, PUC-RS, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 6-18, set./dez. 2010.
- \_\_\_\_\_. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, jan.-abr., 2015, p. 34-44. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03>. Acesso em: 30 abr. 2020.
- \_\_\_\_\_. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em revista**. dez. 2013, n.50, p.35-49. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf> Acesso em: 04 abr. 2021.
- AZEVEDO, Heloisa Helena; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Necessidades formativas de profissionais de educação infantil. *In: Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED)*, n. 24, 2001, Caxambu-MG. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T0707185822605.doc>. Acesso em: 02 abr. 2021.
- BARBOSA, Monalisa Raymundo. **Professores Iniciantes na Educação Infantil: acolhida e acompanhamento**. 2020. 147 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Taubaté UNITAU-SP, 2020.
- BENEDITO, Vicente Antolí; IMBERNÓN, Francisco Muñoz; FÉLEZ, Beatriz Rodríguez. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, vol. 5, n. 2, 2001, p. 1-24. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750205>. Acesso em: 04 dez. 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Estudo sobre a Lei do Piso Salarial**. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10241-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-)

estudo-sobre-lei-piso

salarial&Itemid=30192#:~:text=O%20que%20a%20lei%20afirmou,sendo%20que%20essa%20jornada%20deve. Acesso em: 04 abr. 202.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943**. Aprova a consolidação das leis do trabalho. Lex: coletânea de legislação: edição federal, São Paulo, v. 7, 1943.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento**. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014**. Ministério da Educação. Brasília-DF. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz Afonso. Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral – CE. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 50, p. 891-909, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/2884/2806>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica** / Maria Regina Viveiros de Carvalho. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. – (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551; n. 41).

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *In*: **Avaliação**. Campinas, mar. 2015, vol.20, n.1, p.73-86.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de Almeida; SILVA, Ana Paula Ferreira; SOUZA, Juliana Cedro. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/2452/2407> Acesso em: 07 abr. 2021.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; MORELATTI, Maria Raquel Miotto; FURKOTTER, Mônica; MENDONÇA, Naiara Costa Gomes; LIMA, Vanda Moreira Machado; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DUARTE, Carina Sofia Barata. **Análise das necessidades de formação contínua de professores dos cursos de educação e formação**. 2009. 107 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, Portugal, 2009.

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processos de Identificação de Necessidades: uma reflexão. **Revista de Educação**, Lisboa, v. VIII, p. 29-48, jan. 1999.

FERREIRA, Andreia Dias Pires. **Professores Iniciais na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos**: Ingresso profissional, expectativas e possibilidades. 2016. 108 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté UNITAU-SP, 2016.

FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre o saber e o mundo. *In*: MACHADO, M. L. (Org.) **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUSA, Sandra Novais; ROCHA, Simone Albuquerque da; OLIVEIRA, Marli Amélia de; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação REVEDUC (UFSCar)**, v. 14, p 1-20, e. 4175116, -jan./dez. 2020. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/4175/1085>. Acesso em: 02 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *In*: GARCIA, Walter E. **Bernardete A. Gatti**: educadora e pesquisadora. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, abr. 2012. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/36066/23315>. Acesso em: 02 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em revista**. Curitiba, Brasil. n. 50, p.51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Relatório de pesquisa.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. **Grupo focal na pesquisa em ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber, 2005.

\_\_\_\_\_; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano. Série Pesquisa em Educação, v. 1, 2002.

\_\_\_\_\_; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes da rede municipal de ensino: Formação Continuada e os reflexos no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n.16, p. 39-51, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/367/351>. Acesso em: 02 abr. 2021.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 7, n. 12, p. 49-66, 30 jun. 2015. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/113/102>. Acesso em: 02 abr. 2021.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. GABARDO, Cláudia Valéria Lopes. Formação inicial e continuada: implicações para o exercício profissional de professores iniciantes. **Revista Cocar**, Belém, v. 12, n. 23, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1740/959>. Acesso em: 02 abr. 2021.

GOMES, Fernanda Oliveira Costa. **As Dificuldades da Profissão Docente no início da carreira**: Entre Desconhecimentos, Idealizações, Frustrações e Realizações. 2014. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, 2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto, 1995.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População no último censo**: IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/taubate/panorama>. Acesso em: 02 abr. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, Maria Lúcia. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 117-132.

\_\_\_\_\_. Subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil. Relatório síntese, contendo diretrizes e recomendações. *In*: **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. MEC, 1994.

LAKATOS, Eva. Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, ago. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812015000200343&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000200343&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 04 abr. 2021.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora. 1999.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Portugal, n.8, p. 07-22, 2009.

\_\_\_\_\_; VAILLANT, Denise. Políticas y Programas de Inducción en la Docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1224-1249, 2017. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401224&lng=es&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401224&lng=es&tlng=es). Acesso em: 02 abr. 2021.

MARCON ARCAS, Kelly Cristina. **Professores Iniciantes no Ensino Fundamental: um estudo sobre a inserção profissional docente**. 2020. 168 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Taubaté UNITAU-SP, 2020.

MONTERO MESA, Maria de Lourdes; SANMAMED, Mercedes González; ROMERO Olga Cepeda; LOPEZ, Beatriz Cebreiro. Análisis de necesidades en el ámbito educativo. **Revista de Investigación Educativa**, 8 (16), 175 -182, 1990.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MOSCOSO, Javier Núñez. Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, pág. 632-649, jun. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000200011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 04 abr. 2021.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; FLORES, Maria José Batista Pinto; SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 558-577, Dec. 2019. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812019000300558&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000300558&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 abr. 2021.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUÑEZ, Isauro Béltran. Estudo das necessidades formativas de professores(as) do Ensino médio no contexto das reformas do currículo. *In: Anais da Reunião Anual da ANPED, 27*, de 21 a 24 de novembro de 2004. Caxambu, MG Anais... Caxambu, MG, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t089.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2020.

\_\_\_\_\_; RAMALHO, Betânia Leite. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). **Revista Ibero-americana de Educação**. vol. 29, n. 1 (2002): Número especial. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2971/3886>. Acesso em: 02 abr. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.

Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&nrm=iso) Acesso em: 02 abr. 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 199-218, abr. 2014.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira; SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio; LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin. INFORSATO, Edson do Carmo Necessidades formativas: um constructo para a reorganização da formação continuada de equipes escolares. **Educação, Ciência e Cultura**. 24. 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/download/5270/pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

PINTO, Joseane Amancio. **Professores Iniciantes da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos: inserção, desafios e necessidades**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté UNITAU-SP, 2016.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Necessidades formativas de educadores que atuam em projetos de educação não-formal**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do processo profissional. *Revista Brasileira de Educação*. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34. Campinas-SP: Autores Associados: Rio de Janeiro: Anped. 2007. p.94-103.

ROMANOWSKI, Joana Paulin P.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, Montevideo, vol. 6, n. 1, 2013.

SALVADOR, Pétala Tuani Candido de Oliveira; ALVES, Kisna Yasmin Andrade; RODRIGUES, Cláudia Cristiane Filgueira Martins; OLIVEIRA Lannuzya Veríssimo e. Estratégias de coleta de dados online nas pesquisas qualitativas da área da saúde: scoping review. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 41, e20190297, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-14472020000100900&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472020000100900&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 abr. 2021.

SANTOS, Cleudineide Lima Irmã. **Professor Iniciante Aprender a Ensinar: Sentimentos e Emoções no Início da Docência**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, 2014.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e Ensino: fundamentos para a nova reforma, **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/download/293/297>. Acesso em: 02 abr. 2021.

SILVA, Cristiane Ferreira da. **Necessidades formativas dos diretores de escola iniciantes na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2018. 116 f. Dissertação Mestrado em

Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SILVA, Maria. Odete Emygdio. **A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração Escolar**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, Tese de Doutorado, 2000.

SOUSA, Sandra Novais; ROCHA, Simone Albuquerque da; OLIVEIRA, Marli Amélia de; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação REVEDUC (UFSCar)**, v. 14, p 1-20, e. 4175116, -jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/4175/1085>. Acesso em: 02 abr. 2021.

SOUZA, Andréa Rodrigues de; MELO, José Carlos de. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores(as) da educação infantil. **Revista Inter Ação**, v. 43, n. 3, p. 697-709, 01 fev. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, Sandra Lima de. Análise das necessidades formativas dos professores de pedagogia quanto a preparar futuros professores para a inclusão escolar. **Anais do EDUCERE**, Congresso Nacional de Educação. PUCPR 2015.

VEEMAN, Simon. EL proceso de llegar a ser professor: una análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madri/Espanha: Narcea, 1998.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, ago. 2006.

## **APÊNDICE I - INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO ENVIADO PELO GOOGLE FORMS)**

### **Questionário individual**

#### **SEM NECESSIDADE DE IDENTIFICAÇÃO**

Professora(professor), saiba que tem nossa admiração pela escolha na profissão docente. Será um prazer conhecê-la(lo), e compreender um pouco sobre seu início nesta carreira.

Esta pesquisa tem a finalidade de investigar as necessidades formativas de professores iniciantes no momento de inserção profissional em escolas de Educação Infantil, e as formas de atendimento dessas necessidades encontradas na instituição escolar. Para isso, convidamos você a responder um breve questionário, que nos permitirá atingir o objetivo proposto.

Reforçamos que as respostas são sigilosas e serão usadas apenas para fins acadêmicos, que visam pautar a configuração de políticas de formação docente no início da carreira. Esclarecemos que a realização da pesquisa teve autorização da SEED.

Por favor, pedimos que responda a todas as questões, e desde já agradecemos a colaboração.

Universidade de Taubaté – UNITAU

#### **TCLE – Termo de consentimento livre e esclarecido anexo**

Li e compreendi as informações contidas neste documento e concordo em participar dessa pesquisa.

**Data do preenchimento:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### **1ª PARTE: CARACTERIZAÇÃO DA(O) PARTICIPANTE**

##### **1. Há quanto tempo atua na Educação Infantil na rede municipal de Taubaté?**

(Pergunta chave para selecionar os professores com até três anos na docência na Educação Infantil)

( ) Há menos de um ano

( ) Entre um e dois anos

Entre dois e três anos

Mais de três anos

**2. Qual a sua idade**

Entre 21 e 25 anos

Entre 26 e 30 anos

Entre 31 e 35 anos

Mais de 36 anos

**3. Qual o seu sexo?**

Feminino

Masculino

prefiro não identificar

**4. Em qual regime de trabalho você atua na rede municipal?**

Estatutário

Estatutário Substituto

CLT

Eventual

**5. Qual a sua carga horária semanal? (Eventual, indique uma carga horária média)**

48 horas

24 horas

Outras: \_\_\_\_\_

**6. Em quantas escolas você atua?**

1 escola

2 escolas

3 escolas ou mais

**7. Há quanto tempo atua como professor(a)? Considere o tempo total na docência, em qualquer nível de ensino.**

0 a 3 anos

4 a 10 anos

- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

**8. Há quanto tempo atua na Educação Infantil? Na rede municipal ou em outro tipo de instituição.**

- 0 a 3 anos
- 4 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

**9. Até quantos anos você considera que se prolonga a fase de início da carreira?**

- Até 1 ano
- Até 2 anos
- Até 3 anos
- Até 4 anos
- Até 5 anos
- Até 6 anos
- Até 7 anos

**2ª PARTE: FORMAÇÃO INICIAL/PROFISSIONAL**

**10. Qual a sua formação profissional? Tipo de curso.**

- Ensino Médio Magistério
- Licenciatura
- Pós-graduação strictu sensu (especialização) \_\_\_\_\_
- Pós-graduação lato sensu (mestrado e doutorado) \_\_\_\_\_

**11. Qual licenciatura?**

- Não cursei
- Artes
- Ciências Biológicas
- Ciências Sociais

- Educação Física
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Letras
- Matemática
- Pedagogia
- Química

**12. Qual a modalidade na qual você realizou o curso superior?**

- Não cursei
- Presencial
- Semi-presencial
- A distância

**13. Você está realizando algum curso neste momento?**

- Não
- Sim \_\_\_\_\_

**14. Em sua opinião, o quanto a formação inicial (graduação ou magistério) contribuiu para a sua atuação inicial na escola?**

- Não contribuiu
- Contribuiu pouco
- Contribuiu
- Contribuiu muito

**3ª PARTE: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL**

**15. Considerando as motivações para sua escolha pela carreira docente, assinale o grau de importância delas em sua vida, considerando as quatro opções abaixo.**

	Nenhuma	Baixa	Média	Alta
--	---------	-------	-------	------

Melhorar de vida				
Desejo de ser professor				
Desejo de melhorar a sociedade				
Inspiração em um professor da época de estudante				
Inspiração em um professor da época de estudante				
O curso era o mais acessível financeiramente				

**16. Você pensa/já pensou em mudar de profissão?**

- ( ) Não  
 ( ) Às vezes  
 ( ) Frequentemente  
 ( ) Sempre

**4ª PARTE: NECESSIDADES FORMATIVAS**

**17. Cite uma (ou mais) habilidade/competência profissional que identifica em você e que muito lhe ajuda/ajudou em sala de aula, no início da carreira.**

---

**18. Existem habilidades ou competências profissionais que você acha necessárias e ainda não desenvolveu? Cite alguns exemplos:**

---

**19. Pensando em seu início profissional, avalie os sentimentos vivenciados neste período. Marque apenas uma alternativa por linha. Responda, numa escala de 1 a 4: 1 (nenhuma), 2 (baixa), 3 (média) e 4 (alta).**

	Nenhuma	Baixa	Média	Alta
Em dúvida				
Com medo				
Angustiado(a)				
Desafiado(a)				

Motivado(a)				
Preparado(a)				
Seguro(a)				
Satisfeito por ser professor(a)				

### 5ª PARTE: INÍCIO PROFISSIONAL

**20. Você contou com apoio em seu início profissional?**

( ) não

( ) sim, indique de quem recebeu apoio:

**21. Marque a alternativa que melhor expressa o grau de importância das possibilidades formativas e aprendizado que você teve neste início profissional.**

**Responda, numa escala de 1 a 4: 1 (nenhuma), 2 (baixa), 3 (média) e 4 (alta).**

	Nenhuma	Baixa	Média	Alta
Trocas com os colegas, em momentos organizados pela escola				
Trocas com os colegas, em momentos espontâneos, buscados por você				
Leituras realizadas por interesse próprio				
Leituras direcionadas pela escola				
Cursos realizados por sua própria iniciativa				
Formação continuada na escola				

Outras fontes de aprendizado (especificar): \_\_\_\_\_

**22. Avalie a relevância, ou não, dos momentos abaixo, identificando se contribuíram para sua aprendizagem docente. Responda, numa escala de 1 a 4: 1 (nenhuma), 2 (baixa), 3 (média) e 4 (alta)**

	Nenhuma	Baixa	Média	Alta
--	---------	-------	-------	------

HTPC				
Reunião de pais				
Planejamentos em geral				
Trocas com os colegas				
Devolutivas da direção				
Devolutivas da supervisão				
Devolutivas da coordenação				
Formações oferecidas pela SEED				

**23. Sobre as formações continuadas, como você avalia o impacto delas no seu início de carreira?**

- ( ) Não impactaram  
 ( ) Impactaram pouco  
 ( ) Impactaram muito  
 ( ) Não sei avaliar

**24. Quanto às formações continuadas, em sua escola, houve ações direcionadas especificamente para o seu início de carreira?**

- ( ) Não  
 ( ) Sim, especificar: \_\_\_\_\_

**25. Indique quais são ou foram os principais desafios enfrentados no período inicial da docência na Educação Infantil?**

	Nenhuma	Baixa	Média	Alta
Dificuldades encontradas na prática pedagógica				
Dificuldades na relação com outros agentes educativos (gestores, pares, funcionários)				
Dificuldades na relação com as famílias dos alunos				
Dificuldades na gestão da sala de aula, organização da rotina, seleção de atividades, etc.				
Dificuldades em termos de preparo técnico para atender as exigências do trabalho na Educação Infantil.				

Outras \_\_\_\_\_

**26. Quais estratégias você utiliza ou utilizou para enfrentar os desafios encontrados no período de ingresso na carreira docente na Educação Infantil?**

27. \_\_\_\_\_

**28. O que você acha que deveria ser contemplado nas formações para atender as necessidades dos professores iniciantes?**

29. \_\_\_\_\_

**30. Pensando nesse início e nas oportunidades que você teve, quais assuntos que você sentiu falta e que considera importantes para serem tratados nas formações dos professores iniciantes? Cite alguns:**

\_\_\_\_\_

**31. Você aceitaria continuar contribuindo com esta pesquisa, participando de um grupo de discussão?**

( ) Não

( ) Sim. Deixe, por favor, seu telefone para contato.

\_\_\_\_\_

**32. Favor deixar o endereço de e-mail ou whatsapp para que possamos entrar em contato.**

33. \_\_\_\_\_

Agradecimento.

## APÊNDICE II - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

Agradecimento pela participação de todas.

**Apresentação do objetivo desta pesquisa que é investigar as necessidades formativas de professores iniciantes no momento de inserção profissional em escolas de educação infantil e as formas de atendimento dessas necessidades encontradas na instituição escolar.**

Lembrete que as falas são confidenciais. e que não será usado o nome das professoras.

Tipo de questão	Como perguntar	O que se pretende saber
<b>Aquecimento</b>	1. Para iniciar, peço, por favor que se apresentem, dizendo o nome, a idade e o que vocês sentiram ao responder o questionário?	Criar um clima de participação entre todos. Quebrar o gelo. Saber quais as impressões e sentimentos que tiveram ao serem levadas a refletirem sobre o início da carreira.
<b>Referentes ao tema da pesquisa</b>	2. Lembrando suas primeiras experiências profissionais, primeiros dias de aula: a. Como foi a realidade que encontraram na escola? Essa realidade foi diferente daquela que esperavam? b. Vocês encontraram desafios e dificuldades? Se sim, quais os principais desafios e dificuldades? Por quê? c. Vocês conseguiram enfrentar esses desafios e dificuldades? Se sim, como? Se não, o que ajudaria a vencê-los? 3. Gostaria que vocês comentassem um pouco sobre como a formação inicial contribuiu neste momento de ingresso, se possível com exemplos. a. Vocês consideram que o apoio que tiveram foi suficiente para o enfrentamento dos desafios de início de carreira?	Aspectos referente ao início da carreira: Impressões sobre a realidade encontrada; Desafios enfrentados; Estratégias adotadas; Apoio encontrado, ou solicitado;  Saber como as professoras enxergam a contribuição da formação inicial para sua atuação em sala de aula.  verificar se foram formações buscadas por iniciativa própria ou oferecidas pela instituição, escola ou sistema de ensino  Saber se os apoios que as professoras afirmaram ter tido são genuínos, se realmente fortaleceram a prática pedagógica ou foi só um “apoio moral”.

	<p>b. Vocês acham que as formações continuadas desempenharam alguma função neste início de carreira? De que forma? Como? Consegue identificar os momentos mais importantes? Se sim, quais? Conte sobre uma experiência significativa em HTPC.</p>	<p>Investigar a relevância apontada pelos docentes: quanto à formação inicial; quanto às práticas formativas que tiveram; Consciência do percurso formativo e das fontes do saber docente;</p> <p>Identificar como a formação continuada atende aos professores iniciantes. Identificar a percepção dos professores quanto a construção do seu saber.</p>
<p><b>Finalizando</b> <b>Questão</b> <b>chave</b></p>	<p>c. O que você sentiu falta para sua atuação na sala de aula neste início da carreira?</p>	<p>Identificar necessidades formativas.</p>

**ANEXO I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

*Prefeitura Municipal de Taubaté*  
*Secretaria de Educação*

**DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA**

Eu, Claudio Teixeira Brazão, na qualidade de responsável pela Secretaria de Educação de Taubaté, autorizo a realização da pesquisa intitulada **PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: necessidades formativas**, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Eliara de Oliveira Coelho** sob a orientação da **Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti**, e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária para a realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Taubaté, 02 de Dezembro de 2019

Claudio Teixeira Brazão

## ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de Taubaté  
Autarquia Municipal de Regime Especial  
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76  
Recredenciada pelo CEE/SP  
CNPJ 45.176.153/0001-22

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação  
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-  
SP 12020-040  
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947  
prppg@unitau.br



### Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, desenvolvida pela mestrandia Eliara de Oliveira Coelho e orientada pela Professora Doutora Neusa Banhara Ambrosetti, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

O objetivo da pesquisa é investigar as necessidades formativas de professores iniciantes no período de inserção profissional em escolas de Educação Infantil. As respostas dadas por você ao instrumento de coleta de dados, neste caso um questionário online, serão fundamentais para a realização da pesquisa, e sua participação consiste em fornecer as respostas às perguntas feitas no instrumento.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Você terá a liberdade de se recusar a responder às perguntas que lhe ocasionarem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, bem como solicitar para que os dados fornecidos não sejam utilizados. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca da formação dos professores iniciantes em uma rede municipal de ensino. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que resultar dela. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos.

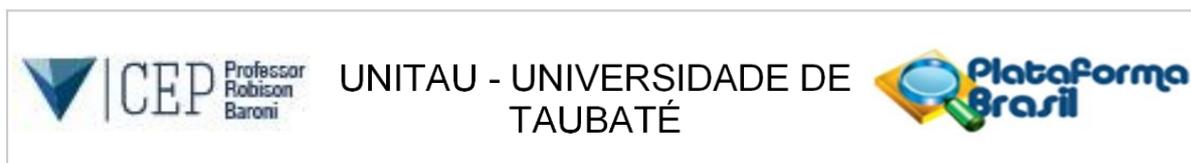
Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora orientadora desta pesquisa, Professora Doutora Neusa Banhara Ambrosetti, pelo telefone (12)36241657 - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Universidade de Taubaté. Se preferir, você também pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pela coleta de dados, Professora Eliara de Oliveira Coelho, pelo telefone (12)99792-1601 ou pelo e-mail [eliara.coelho@hotmail.com](mailto:eliara.coelho@hotmail.com). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

#### Consentimento Livre e Esclarecido pós-informação

Declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

## ANEXO III - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Professores Iniciantes na Educação Infantil: necessidades formativas.

**Pesquisador:** ELIARA DE OLIVEIRA COELHO Área

**Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 26534819.4.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.784.139

#### Apresentação do Projeto:

Projeto está muito bem apresentado e com foco muito importante para o período inicial dos professores na docência para a construção de aprendizagens profissionais, e aponta também para as dificuldades encontradas pelos professores neste período de início profissional.

#### Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos apresentados estão muito bem esclarecidos

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram muito bem esclarecidos e apresentados de forma adequada a pesquisa.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trilhando sobre uma fundamentação teórica excelente a pesquisa com certeza irá resultar em pontos extremamente benéficos para a formação e capacitação dos stakeholders.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210

**Bairro:** Centro

**CEP:** 12.020-040

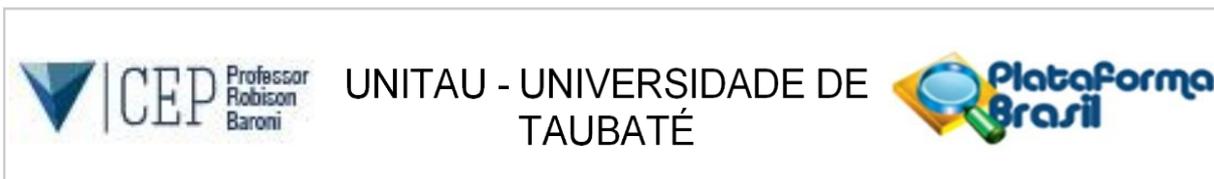
**UF:** SP

**Município:** TAUBATE

**Telefone:** (12)3635-1233

**Fax:** (12)3635-1233

**E-mail:** cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.784.139

13/12/2019, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1461415.pdf	03/12/2019 21:00:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoc.docx	03/12/2019 21:00:26	ELIARA DE OLIVEIRA COELHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	03/12/2019 20:42:13	ELIARA DE OLIVEIRA COELHO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo.pdf	03/12/2019 20:41:15	ELIARA DE OLIVEIRA COELHO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao.pdf	03/12/2019 20:40:10	ELIARA DE OLIVEIRA COELHO	Aceito
Folha de Rosto	Folha.docx	31/10/2019 12:55:27	ELIARA DE OLIVEIRA COELHO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TAUBATE, 19 de Dezembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**José Roberto Cortelli**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br

