



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSIRIS PEREIRA DE SOUZA

PROFESSORES INICIANTE/INGRESSANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE

Brasília - DF

2018

ROSIRIS PEREIRA DE SOUZA

PROFESSORES INICIANTE/INGRESSANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

Eixo: Profissão e Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Brasília - DF

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pp Pereira de Souza, Rosiris
 Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil:
 significados e sentidos do trabalho docente / Rosiris
 Pereira de Souza; orientador Kátia Augusta Curado Pinheiro
 Cordeiro da Silva. -- Brasília, 2019.
 349 p.

 Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
 de Brasília, 2019.

 1. Significados e sentidos. 2. Professor
 iniciante/ingressante. 3. Educação infantil. 4. Trabalho
 docente. I. Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Kátia
 Augusta, orient. II. Título.

ROSIRIS PEREIRA DE SOUZA

PROFESSORES INICIANTE/INGRESSANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Doutor(a) em Educação. Avaliada em 13/12/2018, pela banca examinadora constituída pelos(as) seguintes professores(as):

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – FE/UnB.
Presidente da banca (Orientadora)

Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa – FE/UFG.
(Examinadora externa)

Profa. Dra. Altina Abadia da Silva – FE/UFG (Regional Catalão).
(Examinadora externa)

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz – FE/UnB
(Examinadora interna)

Prof. Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn – PUC Goiás
(Suplente)

Brasília - DF

2018

*Para **Ramón e Vitória**, meus mestres no ensinamento de que nas coisas mais simples se escondem os segredos da felicidade.*

*Yo soy **Ramón**
Aquel que rompe las cadenas
Butil, solar
La fe que enciende las hogueras
Clamor fundamental
La voz de la justicia
El que a la suave brisa
Lo torna en vendaval
Yo soy Ramón
Aquel que nunca morirá
Que tiemble el verdugo opresor
El buitres insaciable del mal
Detrás de la muerte yo soy
Ramón, la **Victoria** final.*

(Hasta La Victoria - Aníbal Sampayo)

*Para **Guti**, companheiro de todas as horas, meu porto seguro, minha paz. Ainda bem que encontrei você.*

*O meu coração
Já estava acostumado
Com a solidão quem diria
Que ao meu lado você iria ficar
Você veio pra ficar
Você que me faz feliz
Você que me faz cantar
Assim
Ainda bem...*

(Ainda bem - Marisa Monte/Arnaldo Antunes)

*Para **Nonato e Ivanilde**, pais dedicados e amorosos. Para vocês, todo meu amor e gratidão.*

*Para **Cipriana Brito Soares** (in memoriam).*

*E, principalmente, dedico este trabalho a todas as **professoras iniciantes/ingressantes** que atuam na educação infantil, as quais – mesmo em condições adversas e alienantes – lutam por uma educação de qualidade socialmente referenciada para todas as crianças.*

AGRADECIMENTOS

A finalização da presente pesquisa só se tornou possível porque contou com o esforço e colaboração de muitas pessoas que, de várias formas, cooperaram e/ou contribuíram em diferentes momentos para sua realização, aos quais quero expressar meus sentimentos de agradecimento.

O primeiro e especial agradecimento vai para minha orientadora, Professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, por seu profissionalismo e dedicação às questões da formação e de atuação de professores; por sua incansável energia e entusiasmo durante as aulas; por sua simplicidade, generosidade e formas de acolher com carinho e respeito seus alunos de graduação e de pós-graduação. Sua força, determinação, gentileza e seu espírito valente são para mim um exemplo.

Às professoras Dra. Ivone Garcia Barbosa, Dra. Sandra Valéria Limonta, Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz, pelas valiosas contribuições, observações e sugestões críticas feitas por ocasião do exame de qualificação.

À professora Dra. Altina Abadia da Silva, por aceitar compor a banca de defesa e dialogar conosco sobre os significados e sentidos do trabalho docente para professoras iniciantes/ingressantes que atuam na Educação Infantil.

Ao professor, mestre e amigo Dr. Nivaldo Antônio Nogueira David. Um singelo agradecimento e uma pequena homenagem a quem tanto contribuiu para minha formação acadêmica, pessoal e profissional.

Aos amigos e companheiros que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe) – Shirleide Cruz, Ana Sheila Costa, Nathalia Cassettari, Rodrigo Fideles, Deise Ramos, Fernanda Bartoly, Viviane Carrijo, Alessandra Tomaz, Blenda Oliveira, Letícia Eglem, Polliana Araújo, Diana Souza, Janaína Torres, Solange Cardoso, Renato Barros, Andrea Kochhann, Ana Jéssica Santos, Nathália Barros, Danyela Medeiros, Fenando Souza, Leonardo Bezerra, Dayse Barreiros, Loyane Lima, Fernanda Martins, Wanna Santos, Wanderson Rodrigues, Priscila Santos, Giordani Lima e Quérem Santos. Ao abrirem as portas para a minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas, me motivaram à decisão de investigar os significados e sentidos que envolvem o trabalho docente de professoras iniciantes/ingressantes que atuam na educação infantil. Obrigada pela acolhida carinhosa e respeitosa, pelos diálogos, discussões e reflexões.

Em especial, agradeço aos amigos e irmãos do coração – Rodrigo e Renato –, pela amizade, sensibilidade e solidariedade profundas que se intensificaram ainda mais, nesses

quatro anos de estudos, em cuja amizade sempre encontrei, desde o primeiro momento de chegada à UnB, integral apoio. Com vocês, eu aprendi que “a felicidade só é real quando compartilhada¹”.

Aos colegas e amigos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC) – Telma Martins, Liliane Arruda, Ana Rogéria, Camila Cerqueira, Christine Garrido, Dinara Costa, Débora Alves, Ester Alves, Fernanda Alves, Joana D’arc dos Santos, Larysse Soares, Lucilene Santana, Letícia Borges, Natássia Duarte, Milna Martins, Cleonice do Vale e Núbia Souza –, pelo companheirismo, apoio e irrestrita demonstração de amizade com a qual me gratificaram durante a elaboração desta Tese.

Em especial, dedico meus agradecimentos à Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa – eterna orientadora –, Coordenadora do NEPIEC e do Fórum Goiano de Educação Infantil, pela presença sempre marcante nos momentos importantes da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional e, sobretudo, por suas sugestões e indicações, antes mesmo do início do processo de elaboração do projeto de Tese. Minha gratidão se estende ao Prof. Dr. Marcos Antônio Soares e à Profa. Dra. Nancy Nonato de Lima Alves. Devo muito das minhas conquistas a vocês. Minha sincera gratidão e profundo reconhecimento.

Às companheiras de luta e trabalho do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) e a todos os professores substitutos, bolsistas e estagiários dessa Instituição, pelo apoio e incentivos constantes. Em especial, agradeço a amizade da Profa. Ana Rogéria Aguiar, Profa. Camila Cerqueira, Profa. Adriana Ramos e Profa. Rafaela de Moraes. Obrigada pela paciência, companheirismo, simpatia, carinho e respeito, temperos constantes em nossos encontros ao pôr do sol de Nerópolis.

Aos amigos que conheci ou reencontrei no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB – Neri Júnior, Michele Santos e Noeli Batista –, pela receptividade, carinho e amizade.

Aos meus irmãos – Ronaldo, Renato, Roney, Raul, Rosiane, Raquel, Idelfonso e demais familiares –, pelo incentivo e apoio nesse momento e em tantos outros de minha vida. Tenho, em vocês, a estrutura que me equilibra e me fortalece nos momentos de inconstância e vulnerabilidade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – Profa. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo, Profa. Dra. Raquel de Almeida Moraes,

¹ Boris Pasternak (2002).

Prof. Dr. Erlando da Silva Reses e Profa. Dra. Maria Abádia da Silva (Coordenadora do Programa) –, pelos conhecimentos compartilhados.

Ao Professor Dr. Marcelo Húngaro, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da UnB, por suas contribuições no meu processo de compreensão da obra e do método em Marx.

Ao Professor Dr. José Luiz Cirqueira Falcão, da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG, por sua amizade e carinho. Há pessoas que marcam a nossa vida, que despertam algo especial em nós. Você foi uma dessas pessoas!

Às amigas Anegleyce Teodoro Rodrigues e Eliene Lacerda Pereira. Nossa amizade é um verdadeiro privilégio. Vocês são especiais para mim e fazem valer cada momento desta bela viagem chamada vida.

Ao Professor Dr. Carlos Marcelo Garcia – Decano e catedrático da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha –, por sua acolhida e contribuição em meu processo de formação acadêmica durante a realização do Doutorado Sanduíche, no qual tive a oportunidade de participar de vários seminários formativos no campo da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo financeiro – por meio da concessão de bolsa de Doutorado Sanduíche - Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) –, a qual me possibilitou uma incursão acadêmica na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha – Espanha, realizada no primeiro semestre de 2017. Nessa incursão, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Marcelo Garcia, desenvolvi estudos de aprofundamento teórico sobre as temáticas: inserção na carreira e desenvolvimento profissional docente.

À Profa. Dra. Noeli Batista dos Santos – pelo paciente e exaustivo trabalho de revisão da redação e pelos momentos de discussão e reflexão durante as idas e vindas de Brasília.

Por fim, e em especial, agradeço às professoras e aos professores que participaram da pesquisa – respondendo ao questionário ou se prontificando a participar da etapa de entrevistas –, pela colaboração, parceria e disponibilidade em compartilhar conosco suas experiências e concepções sobre o trabalho docente na educação infantil, neste momento de início da carreira, tão importante e marcante para o processo de formação profissional.

Significado e sentido são momentos do processo de construção do real e dos sujeitos, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um processo, o de transformação do mundo e constituição dos homens. Jamais poderão ser considerados e, assim, apreendidos dicotomicamente. Desse modo, será por meio da categoria mediação que construiremos as possibilidades de acessá-los, de apreendê-los na sua singularidade, totalidade e complexidade, em sua unidade dialeticamente contraditória.

(Aguar, 2006)

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente.** 2018. 349f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe). Tem por temática o estudo do trabalho docente na educação infantil. O objetivo geral foi identificar e analisar os significados e sentidos sobre o trabalho docente na educação infantil, apropriados e atribuídos por professoras iniciantes/ingressantes. As participantes da investigação são professoras da educação infantil, ingressantes na carreira docente na Rede pública de ensino do município de Goiânia. As questões norteadoras da tese foram: Quais são os significados e sentidos constituídos/elaborados pelas professoras no início da carreira acerca do trabalho docente na educação infantil? E, quais são as relações entre as especificidades do trabalho docente na primeira etapa da educação básica e a elaboração e atribuição de sentidos sobre esse trabalho a partir da apropriação dos significados sócio-históricos para esta atividade educativa? Para responder a essas questões, nos apoiamos no materialismo histórico-dialético como método de investigação, e como possibilidade de apreensão do objeto em suas múltiplas determinações, buscando revelar esse fenômeno para além da imediatez, tendo como referencial teórico-metodológico Marx (1983, 1989, 1993, 1997, 2008); Marx e Engels (1984); Kosik (1976); Kopnin (1978); Duarte (1999, 2004a); Frigotto (2001); Húngaro (2008, 2014). Para a aproximação das categorias teórico-metodológicas – significados e sentidos –, nos pautamos em Vigotski (2000); Leontiev (1978); Aguiar e Ozella (2006, 2013); Soares (2006); Aguiar e Soares (2008). Nesta investigação, apresentamos o trabalho docente na educação infantil como uma categoria singular na relação com a universalidade da categoria trabalho, em sua dimensão ontológica e filosófica, destacando suas mediações e contradições. Identificamos sete núcleos de significação que articulam os significados e sentidos elaborados e atribuídos ao trabalho docente na educação infantil, no processo de inserção docente de professoras iniciantes/ingressantes (1. Trabalho tomado como diferenciado na educação infantil; 2. Sentido de docência - função com diversos papéis e atribuições; 3. Sobrevivência na e pela prática pedagógica; 4. Criança: retórica do conceito; 5. Desenvolvimento profissional docente – tornar-se professor: antecedentes e formação; 6. Contradição do trabalho na educação infantil – entre a valorização e a desvalorização e; 7. Sentimento de realização/estranhamento no trabalho docente na educação infantil). As contradições observadas em relação aos significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil das professoras iniciantes/ingressantes nos indicaram duas categorias fundamentais para sua compreensão: a alienação e a emancipação. A observação da presença dessas categorias nos significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente nos possibilitou inferir que os significados e sentidos são mediados, simultaneamente, por processos de alienação (pelo fato do trabalho das professoras estar formalmente subsumido à lógica capitalista na relação entre capital e trabalho) e ao mesmo tempo por processos de emancipação (pelo fato do trabalho das professoras não se concretizar como trabalho material e não ser diretamente produtivo na esfera do valor de troca nas instituições públicas de ensino). A partir dos sentidos elaborados e atribuídos ao trabalho docente, observamos que as professoras iniciantes/ingressantes não se apropriam dos significados fixados historicamente sem também criticá-los (sem reagir a eles – resistências, descontentamento, oposição, confrontação). Isso nos mostrou que os significados fixados histórico e socialmente podem ser ressignificados, numa relação dialética, na qual, os sentidos são determinados pelos significados, podendo também determiná-los. Nas falas das professoras entrevistadas, foi possível captar que os significados constituídos sob o capitalismo – para o trabalho docente na educação infantil – não são imparciais ou neutros em relação aos interesses de classe e gênero, apesar dessa compreensão nem sempre estar completamente presente na elaboração e atribuição de sentidos pelas professoras iniciantes/ingressantes, visto que, as contradições são linhas de forças presentes no cotidiano do trabalho docente na educação infantil, cuja fragmentação, intensificação, desvalorização e precarização da atividade docente distanciam os sentidos pessoais dos significados socialmente referenciados para esse trabalho. Foi possível perceber que os sentidos, ora são configurados/conformados em consonância com os significados naturalizados ideologicamente e determinados por aspectos objetivos e subjetivos, ora são resistentes aos mesmos – em movimento emancipador –, contradição que recapitula o movimento pendular do trabalho na sociedade capitalista, possuindo elementos universais do trabalho em sua dimensão ontológica, mas quando submetidos a determinadas circunstâncias, carregam elementos alienados e alienantes.

Palavras-chave: Significados e sentidos. Professor iniciante/ingressante. Educação infantil. Trabalho docente.

ABSTRACT

This research is linked to the Group of Studies and Research on Training and Performance of Teachers/Pedagogues. Its theme is the study of teaching work in children's education. The general objective was to identify and analyze the meanings and senses about the teaching work in children's education, appropriated and attributed by beginner teachers. The research participants are pre-school teachers who are entering the teaching career in the public school network of the municipality of Goiânia. The guiding questions of the thesis were: What are the meanings and senses constituted/elaborated by the teachers at the beginning of the career about the teaching work in the child education? And, what are the relations between the specificities of the teaching work in the first stage of basic education and the elaboration and attribution of senses about this work from the appropriation of the socio-historical meanings for this educational activity? In order to answer these questions, we rely on historical-dialectical materialism as a method of investigation, and as a possibility of apprehending the object in its multiple determinations, seeking to reveal this phenomenon beyond its immediacy, having as theoretical-methodological reference Marx (1983, 1989, 1993, 1997, 2008); Marx and Engels (1984); Kosik (1976); Kopnin (1978); Duarte (1999, 2004a); Frigotto (2001); Hungarian (2008, 2014). For the approximation of the theoretical-methodological categories – meanings and senses –, we are in Vigotski (2000); Leontiev (1978); Aguiar and Ozella (2006, 2013); Soares (2006); Aguiar and Soares (2008). In this research, we present the teaching work in children's education as a singular category in relation to the universality of the work category, in its ontological and philosophical dimension, highlighting its mediations and contradictions. We identify seven nuclei of signification about meanings and senses elaborated and attributed to the teaching work in the children's education, in the process of insertion of teachers of beginners/newcomers (1. Work taken as differentiated in the education of children; 2. Sense of teaching – function with several roles and assignments; 3. Survival in and through pedagogical practice; 4. Child: concept rhetoric; 5. Professional teacher development – become teacher: background and training; 6. Contradiction of work in early childhood education – between valuation and devaluation; 7. Feeling of realization/estrangement in teaching work in early childhood education). The contradictions observed in relation to the meanings and senses of the teaching work in the early childhood education of the beginning/newcomer teachers indicated two fundamental categories for their understanding: alienation and emancipation. The observation of the presence of these categories in the appropriate meanings and senses elaborated and attributed to the teaching work enabled us to infer that meanings and senses are simultaneously mediated by alienation processes (because the work of the teachers is formally subsumed to the capitalist logic in the relation between capital and labor) and at the same time through processes of emancipation (because the work of teachers does not materialize as material labor and is not directly productive in the sphere of exchange value in public educational institutions). From the senses elaborated and attributed to the teaching work, we observe that the beginner/newcomer teachers do not take hold of the meanings set historically without also criticizing them. This has shown us that historically and socially fixed meanings can be redefined in a two-way relation in which the senses are determined by meanings and can be determined. In the statements of the interviewed teachers, it was possible to understand that the meanings constituted under capitalism – for teaching work in early childhood education – are not impartial or neutral in relation to class and gender interests, although this understanding is not always fully present in the elaboration and attribution of meanings by beginner/newcomer teachers. For contradictions are lines of forces present in the daily work of teachers in early childhood education, whose fragmentation, intensification, devaluation and precariousness of teaching activity distances the personal senses from the socially referenced meanings for this work. It was possible to perceive that the senses are now configured in accordance with ideologically naturalized meanings and determined by objective and subjective aspects, or are resistant to them – in an emancipatory movement –, a contradiction that repeats the pendular movement of labor in capitalist society, universals of labor in their ontological dimension, which, when subjected to certain circumstances, carry alienated and alienating elements.

Keywords: Meanings and senses. Beginning teacher/newcomer. Child education. Teaching work.

RESUMEN

Esta investigación se vincula al Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Formación y Actuación de Profesores/Pedagogos (GEPFAPE). Tiene por temática el estudio del trabajo docente en la educación infantil. El objetivo general fue identificar y analizar los significados y sentidos sobre el trabajo docente en la educación infantil, apropiados y atribuidos por profesoras principiantes/ingresantes. Las participantes de la investigación son profesoras de la educación infantil, ingresantes en la carrera docente en la Red pública de enseñanza del Municipio de Goiânia. Las cuestiones orientadoras de la tesis fueron: ¿Qué significados y sentidos son constituidos / elaborados por las maestras, cuando inician su carrera, acerca del trabajo docente en la educación infantil? ¿Cuáles son las relaciones entre las especificidades del trabajo docente en la primera etapa de la educación básica y la elaboración y atribución de sentidos sobre ese trabajo a partir de la apropiación de los significados socio-históricos para esta actividad educativa? Para responder a estas cuestiones, nos apoyamos en el materialismo histórico-dialéctico como método de investigación, y como posibilidad de aprehensión del objeto en sus múltiples determinaciones, buscando revelar ese fenómeno más allá de la inmediatez, teniendo como referencial teórico-metodológico Marx (1983, 1989, 1993, 1997 y 2008); Marx y Engels (1984); Kosik (1976); Kopylov (1978); Duarte (1999, 2004a); Frigotto (2001); Húngaro (2008, 2014). Para la aproximación de las categorías teórico-metodológicas - significados y sentidos -, nos fijamos en Vigotski (2000); Leontiev (1978); Aguiar y Ozella (2006, 2013); Soares (2006); Aguiar y Soares (2008). En esta investigación, presentamos el trabajo docente en la educación infantil como una categoría singular en la relación con la universalidad de la categoría trabajo, en su dimensión ontológica y filosófica, destacando sus mediaciones y contradicciones. Identificamos siete núcleos de significación que articulan los significados y sentidos elaborados y atribuidos al trabajo docente en la educación infantil en el proceso de inserción docente de profesoras principiantes/ingresantes (1. Trabajo tomado como diferenciado en la educación infantil; 2. Sentido de docencia - función con diversos papeles y atribuciones; 3. Supervivencia en la práctica pedagógica; 4. Niño: retórica del concepto; 5. Desarrollo profesional docente - convertirse en profesor - antecedentes y formación; 6. Contradicción del trabajo en la educación infantil entre la valorización y la devaluación; 7. Sentimiento de realización / extrañamiento en el trabajo docente en la educación infantil). Las contradicciones observadas en relación a los significados y sentidos del trabajo docente en la educación infantil de las profesoras principiantes/ingresantes nos indicaron dos categorías fundamentales para su comprensión: la alienación y la emancipación. La observación de la presencia de esas categorías en los significados y sentidos apropiados, elaborados y atribuidos al trabajo docente nos permitió inferir que los significados y sentidos son mediados simultáneamente por procesos de alienación (por el hecho del trabajo de las profesoras estar formalmente subsumido a la lógica capitalista en la relación entre capital y el trabajo) y al mismo tiempo por procesos de emancipación (por el hecho del trabajo de las profesoras no concretarse como trabajo material y no ser directamente productivo en la esfera del valor de cambio en las instituciones públicas de enseñanza). A partir de los sentidos elaborados y atribuidos al trabajo docente, observamos que las profesoras principiantes/ingresantes no se apropian de los significados fijados históricamente sin también criticarlos (sin reaccionar ante ellos - resistencias, descontento, oposición, confrontación). Esto nos mostró que los significados fijados histórico y socialmente pueden ser resignificados, en una relación dialéctica en la cual los sentidos son determinados por los significados, pero también pueden determinarlos. Es posible captar en las palabras de las profesoras entrevistadas que los significados constituidos bajo el capitalismo para el trabajo docente en la educación infantil no son imparciales o neutros en relación a los intereses de clase y género, a pesar de que esta comprensión no siempre está completamente presente en la elaboración y atribución de sentidos por las profesoras principiantes / ingresantes, ya que las contradicciones son líneas de fuerzas presentes en el cotidiano del trabajo docente en la educación infantil en que la fragmentación, intensificación, devaluación y precarización de la actividad docente distancian los sentidos personales de los significados socialmente referenciados para este trabajo. Es posible percibir que los sentidos ora son configurados/conformados en consonancia con los significados naturalizados ideológicamente y determinados por aspectos objetivos y subjetivos, ora son resistentes a los mismos - en movimiento emancipador-, contradicción que recapitula el movimiento pendular del trabajo en la sociedad capitalista, que posee elementos universales del trabajo en su dimensión ontológica y que, cuando sometidos a determinadas circunstancias, cargan elementos alienados y alienantes.

Palabras-clave: Significados y sentidos. Profesor principiante/ingresante. Educación infantil. Trabajo docente.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Trabalho sobre PI na educação infantil (2000 a 2014).....	78
Gráfico 2 – Trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil (2000 a 2014).	79
Gráfico 3 – Percentual por evento de trabalhos sobre PI na educação infantil.	80
Gráfico 4 – Temáticas principais sobre professores iniciantes na educação infantil.	91
Gráfico 5 – Subtemas evidenciados nas pesquisas sobre PI na educação infantil.	104
Gráfico 6 – Perfil dos professores brasileiros.....	158
Gráfico 7 – Quantidade de professores em relação ao sexo.	211
Gráfico 8 – Quantitativo de professores em relação ao Estado Civil.....	211
Gráfico 9 – Quantitativo de professores em relação à quantidade de filhos.	212
Gráfico 10 – Quantidade de professores em relação à idade.....	212
Gráfico 11 – Quantitativo de professores Ingressantes e iniciantes.	213
Gráfico 12 – Quantitativo geral de professores que aceitaram fazer parte da etapa de entrevistas.	213
Gráfico 13 – Quantitativo de professores em relação à formação inicial.....	214
Gráfico 14 – Quantitativo de professores em relação à cursos de pós-graduação lato sensu.	215
Gráfico 15 – Quantitativo de professores em relação à etapa de atuação profissional.	215
Gráfico 16 – Quantidade de professores em relação ao tipo de instituição.....	216
Gráfico 17 – Faixa média salarial.....	216
Gráfico 18 – Quantidade de professores ingressantes e iniciantes na educação infantil.....	217
Gráfico 19 - Quantitativo de professores da educação infantil em relação ao sexo.....	218
Gráfico 20 – Quantitativo de professores da EI em relação ao tipo de instituição (pública ou conveniada).....	219
Gráfico 21 – Quantidade de professores quanto ao tempo de atuação na RME (iniciante ou ingressante).....	220
Gráfico 22 – Tipo de instituição (Graduação).	221
Gráfico 23 – Tipo de instituição (Especialização).....	221
Gráfico 24 – Quantidade de professores em relação à instituição de inserção.....	222
Gráfico 25 – Média de idade dos professores iniciantes.	223
Gráfico 26 – Tempo de atuação na Rede Municipal de Educação de Goiânia.	223
Gráfico 27 – Formação inicial dos professores iniciantes (tipo de instituição).....	224
Gráfico 28 – Média salarial dos professores iniciantes na RME.....	224

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolaridade e formação de professores da educação infantil: Brasil, 2007.....	63
Quadro 2 – Escolaridade e formação de professores da educação Básica e educação infantil: Brasil, 2016.....	64
Quadro 3 – Trabalhos apresentados nos principais periódicos e eventos da área (2000 a 2014).	76
Quadro 4 – Trabalhos, por evento, sobre professores iniciantes na educação infantil.....	81
Quadro 5 – Trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil: GT 07 da ANPEd. .	84
Quadro 6 – Trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil: GT 08 da ANPEd. .	85
Quadro 7 – Trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil publicados no ENDIPE.	86
Quadro 8 – Trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil no CONGREPRINCI.	87
Quadro 9 – Trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil - Periódicos Qualis B.	89
Quadro 10 – Metodologias para realização das pesquisas sobre PI na educação infantil.	106
Quadro 11 – Número de Funções Docentes na Educação Infantil por Escolaridade (2014).	144
Quadro 12 – Formação dos professores da primeira etapa da educação básica.	156
Quadro 13 – Informações referentes aos processos do Concurso da Prefeitura de Goiânia. .	206
Quadro 14 – Distribuição dos professores respondentes de acordo com as Regionais de Ensino.	210
Quadro 15 – Quantidade de professores ingressantes e iniciantes na educação infantil em relação às Regionais de ensino.	218
Quadro 16 – Sistematização e inferência dos pré-indicadores e indicadores.....	231
Quadro 17 – Sistematização e inferência dos indicadores em núcleos de significação.	244
Quadro 18 – Sistematização e inferência dos núcleos de significação.....	248

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Funções docentes na creche: números por sexo – segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação (2014).....	187
Tabela 2 – Funções docentes na pré-escola: número por sexo – segundo Região Geográfica e a Unidade da Federação (2014).....	188
Tabela 3 – Quantidade de docentes município de Goiânia.	201
Tabela 4 – Funções docentes por etapa de ensino e nível de formação dos professores.....	202

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEp	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB	Comissão de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEI	Centro de Educação Infantil
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CINVESTAV	<i>Centro de Investigación y de Estudios Avanzados</i>
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONGREPRINCI	Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência
DAE	Departamento de Administração Educacional
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DEI	Departamento de Educação Infantil
DF	Distrito Federal
DIE	Departamento de Investigações Educativas

EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ministério da Educação
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FAP	Fundação de Apoio à Pesquisa
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FE	Faculdade de Educação
FUMDEC	Fundo Municipal de Desenvolvimento Comunitário
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDECT - MS	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FURB	Universidade Regional de Blumenau
GEDUC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica e Superior
GEPETO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
GEPFAPE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos
GESTRADO	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
GETEPE	Grupo De Estudos Trabalho, Gestão e Política Educacional
GT 07	Grupo de Trabalho Educação de Crianças de zero a seis anos
GT 08	Grupo de Trabalho de Formação de professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES	Instituições de Ensino Superior
IMB	Instituto Mauro Borges de Estudos e Estatísticas Socioeconômicos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPN	Instituto Politécnico Nacional
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MITC	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEDESC	Núcleo de Políticas Educacionais
NEPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
NEPIEC	Núcleo de Estudos e Pesquisas da infância e sua Educação em Diferentes Contextos
OBEDUC	Programa Observatório da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PE	Profissional da Educação
PI	Professor Iniciante
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
SIMSED	Sindicato Municipal dos Servidores da Educação de Goiânia

SINDIGOIÂNIA	Sindicato dos trabalhadores do Município de Goiânia
SINTEGO	Sindicato dos trabalhadores em Educação de Goiás
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Conhecimento Livre Esclarecido
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIDERP	Universidade Anhanguera
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
<i>Trajetórias da Pesquisa</i>	<i>27</i>
<i>Significados e sentidos do trabalho docente</i>	<i>31</i>
<i>Problematizações</i>	<i>39</i>
<i>Pressupostos e fundamentos teórico-metodológicos</i>	<i>42</i>
1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	61
<i>1.1 Estado do conhecimento sobre professores iniciantes e inserção profissional na educação infantil.....</i>	<i>68</i>
<i>1.2 Alguns marcos teóricos sobre professores iniciantes, inserção na carreira e desenvolvimento profissional docente</i>	<i>70</i>
<i>1.3 Panorama das pesquisas sobre professores iniciantes na educação infantil.....</i>	<i>75</i>
<i>1.4 Principais temáticas e subtemas identificados na produção sobre professores iniciantes na educação infantil.....</i>	<i>82</i>
<i>1.4.1 Exercício profissional na educação infantil</i>	<i>91</i>
<i>1.4.2 Condições de trabalho na educação infantil</i>	<i>101</i>
<i>1.4.3 Representação social da prática docente na educação infantil.....</i>	<i>102</i>
<i>1.4.4 Subeixos temáticos/subtemas revelados pelas pesquisas.....</i>	<i>103</i>
<i>1.4.5 Aspectos metodológicos e procedimentais para realização das pesquisas</i>	<i>105</i>
<i>1.4.6 Síntese geral do estado do conhecimento sobre professores iniciantes na educação infantil.....</i>	<i>107</i>
2 TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA E O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	112
<i>2.1 Trabalho, trabalho docente e sua subsunção ao capital: o trabalho alienado</i>	<i>115</i>
3 ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL..	137
<i>3.1 Especificidades do trabalho docente na educação infantil como expressão de sua singularidade</i>	<i>139</i>

3.2	<i>Processos de formação de professores para o trabalho educativo na educação infantil e condições de trabalho no exercício docente</i>	142
3.3	<i>Contextos e políticas de formação de professores para a educação infantil</i>	151
3.4	<i>Inserção na carreira e desenvolvimento profissional docente na educação infantil</i>	162
4	SURGIMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS SIGNIFICADOS HISTÓRICO-SOCIAIS SOBRE TRABALHO DOCENTE NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	167
4.1	<i>Percurso histórico e político das instituições de educação infantil no Brasil</i>	167
4.2	<i>Feminização/sexualização do magistério: trabalho docente como trabalho feminino – significados e sentidos na constituição de dinâmicas identitárias na educação infantil</i>	182
5	SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO INÍCIO DE CARREIRA	192
5.1	<i>Significados e sentidos: categorias teórico-metodológicas para a interpretação do trabalho docente na educação infantil</i>	193
5.2	<i>Contexto, participantes e procedimentos específicos da pesquisa empírica</i>	199
5.2.1	<i>Sobre a obtenção, produção de dados e informações de pesquisa</i>	205
5.2.2	<i>Professores iniciantes/ingressantes da RME – Educação Básica: dimensões do perfil pessoal e profissional</i>	209
5.2.3	<i>Segunda etapa da pesquisa empírica – proposição de entrevistas (realizadas no segundo semestre de 2017)</i>	225
5.3	<i>O processo de organização e sistematização dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação</i>	227
5.4	<i>Análise dos Núcleos de Significação</i>	249
5.4.1	<i>Trabalho tomado como diferenciado na educação infantil</i>	251
5.4.2	<i>Sentidos da docência – função com diversos papéis e atribuições</i>	264
5.4.3	<i>Sobrevivência na/pela prática pedagógica</i>	268
5.4.4	<i>Criança: retórica do conceito</i>	272

5.4.5 <i>Desenvolvimento profissional docente – tornar-se professor: antecedentes e formação</i>	276
5.4.6 <i>Contradição do trabalho na educação infantil – entre a valorização e a desvalorização</i>	287
5.4.7 <i>Sentimento de realização/estranhamento no trabalho docente na educação infantil</i>	302
5.4.8 <i>Análise internúcleos: movimento pendular do trabalho docente na educação infantil – entre a alienação e a emancipação</i>	311
CONSIDERAÇÕES FINAIS	314
REFERÊNCIAS	327
APÊNDICE A – Questionário	350
APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com professores iniciantes	362
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	364
APÊNDICE D – Autorização de acesso às unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Goiânia para a realização de pesquisa	365
APÊNDICE E – Sistematização e organização dos pré-indicadores	366
APÊNDICE F – Transcrição completa das entrevistas com as professoras iniciantes/ingressantes da educação infantil	403

INTRODUÇÃO

Nesta introdução apresentamos as motivações, os pontos de partida e o caminho teórico-metodológico que delimitaram a problemática acerca dos significados e sentidos do trabalho docente para professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil, a partir do recorte específico das profissionais que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME). Assim, o estudo apresenta como temática o trabalho docente na educação infantil, tendo como objeto de pesquisa os significados e sentidos sobre o trabalho docente, elaborados por professoras iniciantes/ingressantes de educação infantil. A presente pesquisa situa-se no campo da formação de professores, reconhecendo que contradições, historicamente determinadas, têm produzido as condições de formação e atuação dos trabalhadores em educação.

Essa investigação está articulada à produção do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE), constituindo-se como um dos projetos que integram a Pesquisa *Aprendendo a Profissão: professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola*. A formação de professores é uma temática que vem ocupando um espaço cada vez maior no contexto brasileiro, sendo objeto de pesquisas e políticas públicas, principalmente com as reformas educacionais, a partir da década de 1990.

De acordo com o material produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), intitulado *Série Estado do Conhecimento: Formação de Professores*, organizado por André (2002), as pesquisas sobre essa temática tiveram um acréscimo significativo no período de 1990 a 1996. No levantamento, André (2002) identificou que, dos 284 trabalhos produzidos nesse recorte temporal, 76% trataram do tema “Formação Inicial”, 14,8% abordaram o tema “Formação Continuada” e 9,2% focalizaram o tema “Identidade e Profissionalização Docente”. No período abordado, apesar do crescimento das pesquisas sobre formação de professores, o tema específico da inserção profissional (quando o profissional adentra o campo educacional com o papel específico de professor/docente) foi pouco debatido nas produções acadêmicas nacionais.

Partindo desse dado, e para delimitarmos nossa investigação sobre os significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil, é importante demarcar que os professores em seus processos de aprendizagem da docência e de formação profissional passam por diferentes percursos, etapas, dimensões e processos formativos, por exemplo: 1) os conhecimentos prévios (vividos em ambiente escolar em período anterior ao início da formação

profissional na condição de aluno); 2) a formação inicial (em instituições formadoras públicas ou privadas); 3) o período de inserção profissional (início da carreira em instituições públicas ou privadas) e; 4) sua formação continuada, compreendendo assim, o processo de desenvolvimento profissional docente² (VAILLANT; GARCIA, 2012; MARCELO GARCIA, 1999; ANDRÉ, 2003).

No contexto educacional brasileiro, a formação inicial e a inserção profissional, em muitos casos, ocorrem simultaneamente, com predominância na iniciativa privada. Sobre esse aspecto, concordamos com Alves (2012, p. 83) quando afirma que a compreensão da relação entre os percursos formativos e o trabalho docente não pode ser vista como linear. Segundo a autora citada, essa relação é complexa e multideterminada, ou seja, não se trata de uma causalidade direta, pois, segundo ela “[...] deve ser apreendida em suas diversas mediações e determinações [...]”. Dentre todas as dimensões e/ou percursos formativos de professores, destacamos como foco de nossa pesquisa o período de inserção profissional e, em especial, a análise desse momento na etapa, também específica, da educação infantil.

Sobre a inserção profissional – considerada, aqui, como uma das etapas da formação de professores –, podemos dizer que no Brasil, de acordo com Guimarães (2004), Ludke (1996, 1997) foi uma das primeiras pesquisadoras a tratar desse tema, ao investigar o processo de socialização³ e da profissionalização de professores, tendo como referência para sua pesquisa uma adaptação do ciclo de vida profissional dos professores, proposto por Huberman (1992). As questões da autora, nesse processo, circundavam o trabalho do professor e seu desenvolvimento profissional, buscando responder indagações sobre a importância do embate inicial com a realidade no primeiro emprego, assim como, compreender os fatores que amenizam esse embate, tendo como foco principal duas dimensões básicas: 1) a formação inicial e; 2) o exercício da ocupação.

[...] O que fica da formação inicial recebida na escola normal ou na licenciatura? Que contribuição (ou não) as disciplinas desses cursos e os estágios práticos oferecem? Que força têm os bons (e os maus) professores como modelos marcantes para o

² Estamos trabalhando com a ideia de Desenvolvimento Profissional Docente como um processo de contínuo de aprendizagens e aperfeiçoamento (antecedentes pré-profissionais, formação inicial, inserção profissional, formação continuada e contínua).

³ Flores (2008), Tardif e Raymond (2000) também utilizam o termo socialização profissional ao se referirem aos processos que envolvem os saberes, o tempo e a aprendizagem do trabalho no magistério. Para Marcelo Garcia (2008), o processo de socialização profissional é uma faceta da inserção profissional que compreende a aprendizagem do ofício de ensinar, especialmente, em contato direto com os alunos na sala de aula, mas que significa também um momento de socialização profissional, pois, segundo esse autor, é durante as práticas de ensino que os futuros professores começam a conhecer a cultura escolar. Dizendo de outra forma, na inserção profissional os novos professores aprendem e interiorizam as normas, valores, condutas, etc., que caracterizam a cultura escolar.

trabalho do futuro professor? Como fica a delicada relação entre teoria e prática na passagem do estudante pelas escolas de formação? Que sensibilidade tem mostrado a literatura específica usada nessas escolas no trato dessa questão? [...] Qual a importância do embate inicial com a realidade do primeiro emprego? Quais fatores amenizam possivelmente esse embate, na figura de uma diretora acolhedora, ou de colegas dispostas a ajudar, por exemplo? Existem qualidades específicas de certos estabelecimentos cujo clima seja particularmente favorável ao crescimento profissional? Como se processa esse crescimento, supondo que ele realmente se efetue ao longo da carreira do professor? (LÜDKE, 1996, p. 7).

Ao abordar a questão da socialização ocupacional, tendo como objetivo compreender a formação propriamente dita, e o exercício profissional dos professores, os estudos de Ludke (1996) nos apresentam a estruturação, e as etapas do ciclo de vida profissional dos professores, elaborada por Huberman, em 1992. Em suas pesquisas, esse autor investiga o ciclo da vida humana como objeto de estudo científico, e foi a partir desse movimento que ele conduziu seus estudos e análises sobre a socialização de adultos e dos determinantes da carreira profissional, inaugurando, assim, um novo campo de estudos, pois, até então, as pesquisas priorizavam, apenas, a formação inicial e o início da carreira. Os estudos de Huberman (1992) focalizaram todo o ciclo de vida profissional dos professores, tendo como referência uma matriz que considera a evolução na carreira a partir do tempo de atuação em etapas bem demarcadas⁴, relacionando-as com a vida pessoal dos professores.

Assim, sem a pretensão de garantir a profundidade necessária à temática das etapas e estruturação da carreira elaboradas por Huberman, destacamos que as etapas citadas se baseiam na observação de tendências gerais que ocorreram no ciclo de vida profissional dos professores (participantes de sua investigação), com ênfase para as seguintes fases: 1) entrada na carreira – tateamento (01 a 03 anos de carreira); 2) fase de estabilização – consolidação de um repertório pedagógico (04 a 06 anos de carreira); 3) fase de diversificação – ativismo ou questionamento (07 a 25 anos de carreira); 4) fase da serenidade – distanciamento afetivo ou conservantismo (25 a 35 anos de carreira); 5) fase do desinvestimento – sereno ou amargo (35 a 40 anos de carreira).

A perspectiva de classificar a carreira pelo tempo de inserção e da permanência no magistério, nos parece insuficiente, quando analisamos a realidade desse processo no Brasil. Assim, consideramos que esta não pode ser o parâmetro para a análise da realidade da formação

⁴ Huberman e outros autores (Ivor F. Goodson, Mary Louise Holly, Maria da Conceição Moita, José Alberto M. Gonçalves, Maria Madalena Fontoura e Míriam Bem-Peretz) compõem uma coletânea de textos que tem como temática principal a questão da evolução da carreira e os percursos da formação, organizada por Antônio Nóvoa intitulada: Vida de professores, publicada em 1992.

e da atuação dos professores brasileiros. Vivemos no Brasil atualmente uma situação bem distinta da realidade investigada por Huberman, a inserção na carreira docente tem se antecipado para o período da formação inicial (promovida por pressões engendradas pelas reformas educacionais que admitem a entrada de professores leigos na educação infantil). Para os professores que ainda estão em formação, novos programas buscam incentivar os licenciandos a irem para a escola (PIBID, Residência pedagógica⁵, etc.). O que estamos querendo dizer com isso é que a contradição entre formação/trabalho no Brasil se dá antes mesmo da conclusão da formação inicial. No caso da educação infantil, a questão é ainda mais emblemática, visto que, é admitida como formação mínima para o exercício do magistério nesta etapa e também nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida em nível médio, na modalidade normal (Lei nº 13.415, de 2017). Além de tudo isso, a abordagem do ciclo da carreira, elaborada por Huberman (1992), não considera os contextos social e político de atuação dos professores, e muito menos, as condições de trabalho, das classes sociais, da configuração de grupos de trabalho e das relações geracionais, de gênero e étnico-raciais, ou seja, os estudos sobre ciclo de carreira elaborados por este autor priorizam a perspectiva dos sujeitos que vivenciam a carreira, e suas etapas em relação ao tempo de atuação e permanência.

Pensar a carreira a partir da perspectiva dos sujeitos, em relação ao tempo de atuação e permanência, nos dá a impressão de uma naturalização dos estágios ou fases do processo de desenvolvimento profissional e, também de uma perspectiva individual, linear, universal e pouco dialética, na qual não se consideram os aspectos sociais mais amplos que estão inter-relacionados, e que são determinantes nesse processo. Ou seja, temos como suposto que a organização do ciclo da carreira, pensada somente a partir da temporalidade (sentido temporal) e de aspectos relacionados à vida pessoal dos professores, é insuficiente para dar conta da complexidade que envolve o desenvolvimento profissional docente.

Entretanto, mesmo não concordando com a perspectiva das fases do ciclo de vida profissional, elaboradas por Huberman (1992) – em relação aos professores brasileiros –, não podemos negar a importância dos primeiros anos do exercício da docência para o desenvolvimento profissional docente, compreendendo esse momento de início da docência como um fator crucial para os processos de reconhecimento e de pertencimento à profissão. Assim, em nossa investigação demos ênfase para a questão específica da inserção na carreira,

⁵ O PIBID e a Residência pedagógica não contam como momentos de inserção docente, mas como possibilidade de imersão profissional, pois os alunos não possuem ainda a titulação de professor. Estes programas visam induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado, por meio da imersão do licenciando no campo de atuação profissional durante a formação inicial.

entendendo-a como processo e/ou dimensão formativa relevante para os professores iniciantes, relacionando-a com elementos que dizem respeito às condições de trabalho nos contextos: social, político, cultural e ideológico. Entendemos esse momento como sendo específico e distinto de outros processos formativos (MARCELO GARCIA, 1999). Assim, concordamos com a compreensão de que a forma como se dá a inserção profissional de professores no campo do trabalho, após a formação inicial, é importante para os processos de permanência ou desistência da carreira, assim como para o desenvolvimento profissional docente (OCHOA, 2011; BROSTOLI; OLIVEIRA, 2013; ZUCOLOTTO; CÔCO, 2014).

Flores (2008) realizou uma revisão da literatura internacional sobre a temática dos primeiros anos de docência, destacando o contexto de Portugal. Segundo essa autora, os estudos sobre a inserção docente têm despertado um interesse crescente no campo da pesquisa, e muitos investigadores têm enfatizado a natureza peculiar, complexa e multifacetada desse processo. Segundo essa autora, nas últimas décadas,

Um número crescente de pesquisadores estudou o processo de se tornar um professor (e de ser um professor iniciante) um pouco ao redor do mundo - veja, a título de exemplo, Vonk (1983); Vonk e Schras (1987) na Holanda; Vera (1988) e Marcelo (1991) na Espanha; Bullough (1989 e 1992), Bullough com Baughman (1993 e 1995), Bullough e Baughman (1997), Karge, Sandlin e Young (1993) e Hebert e Worthy (2001) nos Estados Unidos; Flowers (1997); (2000, 2002, 2004a e 2006), Silva (1997), Couto (1998), Alves (2001) Braga (2001), Oliveira (2004), Faria (2006) e Silva (2007) em Portugal; Bennett e Carré (1993), Tickle (1994), Calderhead e Shorrocks (1997) e Hardy (1999) na Inglaterra; Olson e Osborne (1991), Hargreaves e Jacka (1995) e Goddard e Foster (2001) no Canadá; Cooke e Pang (1991) em Hong Kong; e Nimmo, Smith, Grove, Courtney e Eland (1994), na Austrália (FLORES, 2008, pp. 68-69)⁶.

No Brasil, as pesquisas que tematizam a inserção docente têm evidenciado esse processo por meio de investigações que objetivam a identificação e a análise das dificuldades; e seus processos de superação, destacando principalmente as questões relacionadas às especificidades disciplinares⁷, ou pela análise da inserção de professores em relação à etapa ou nível formativo. No entanto, foi possível perceber, a partir do levantamento bibliográfico realizado pelo

⁶ Texto original: Un número creciente de investigadores han estudiado el proceso de convertirse en profesor (y de ser profesor principiante) un poco por todo el mundo – véase, a título de ejemplo, Vonk (1983); Vonk y Schras (1987) en Holanda; Vera (1988) y Marcelo (1991) en España; Bullough (1989 y 1992), Bullough con Baughman (1993 y 1995), Bullough y Baughman (1997), Karge, Sandlin y Young (1993) y Hebert y Worthy (2001) en los Estados Unidos; Flores (1997); (2000, 2002, 2004a y 2006), Silva (1997), Couto (1998), Alves (2001) Braga (2001), Oliveira (2004), Faria (2006), y Silva (2007) en Portugal; Bennett y Carré (1993), Tickle (1994), Calderhead y Shorrocks (1997) y Hardy (1999) en Inglaterra; Olson y Osborne (1991), Hargreaves y Jacka (1995), y Goddard y Foster (2001) en Canadá; Cooke y Pang (1991) en Hong-Kong; y Nimmo, Smith, Grove, Courtney y Eland (1994), en Australia (FLORES, 2008, p. 68-69).

⁷ Inserção profissional de professores por áreas específicas de conhecimento: Educação Física, Química, Matemática, Biologia, Física, etc.

GEPFAPe (2014), que poucas pesquisas abordaram o tema da inserção profissional na educação superior, na educação de jovens e adultos e na educação infantil.

Desse ponto, entendemos que o processo de inserção em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino é de suma importância para o desenvolvimento profissional docente. Portanto, nos propomos a investigar esse processo em um contexto educacional (etapa formativa) ainda em processo de construção, qual seja, a primeira etapa da educação básica.

Nessa pesquisa, compreendemos o conceito de desenvolvimento profissional docente enquanto processo de aprendizagem da docência, conforme conceituado pelo Grupo de Estudo Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO)⁸, o qual indica que a aprendizagem da docência se constitui ao longo da vida profissional, marcando e influenciando o papel do professor, sua configuração identitária e sua subjetividade.

Assim, postulamos que, dependendo de como acontece a inserção⁹ no campo do trabalho docente – envolvendo o que Huberman (1992) classifica como formas de sobrevivências e descobertas do professor iniciante –, vai sendo constituído um tipo de relação com a profissão, a qual, conseqüentemente, influencia a composição da personalidade¹⁰ e da identidade profissional docente. Esse processo tem como mediação a apropriação dos significados sociais sobre o trabalho docente na educação infantil, numa relação dialética com a elaboração e a atribuição de novos sentidos pessoais sobre esse trabalho, uma vez que, compreendemos que os significados sociais, historicamente produzidos, podem ser interpretados, compartilhados, revisados, reinventados, assumidos ou negados à luz da vida e das intencionalidades do sujeito professor.

Trajetórias da Pesquisa

Justificamos nosso interesse pela temática do trabalho docente das professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil, a partir de três âmbitos, os quais nos motivaram para a realização dessa pesquisa, sendo eles: nossa trajetória profissional, nossa experiência no

⁸ Apresentado no verbete de Martínez (2010).

⁹ Marcelo Garcia (2008, p. 17) também usa o termo iniciação em seus textos ao se referir aos processos de inserção na docência, entendendo esse termo como “[...] el período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente.”

¹⁰ Estamos trabalhando com a categoria “personalidade” no sentido dado por Martins (2015), tendo como base para esse conceito o enfoque vigotskiano, segundo o qual, a formação da personalidade do professor é constituída socialmente.

campo da pesquisa sobre políticas e práticas educativas na pré-escola, e a emergente necessidade de novas investigações acerca do trabalho docente na educação infantil.

Assim, ressaltamos a nossa atuação como professora do Departamento de Educação Infantil (DEI) do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), desde 2006; a participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC)¹¹, desde 2010; e a participação atual no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE)¹², a partir de 2015. As experiências citadas nos possibilitaram um contato direto com a complexidade do campo da educação infantil, com as políticas educacionais e, especificamente, com o campo da formação de professores para o atendimento educacional de crianças de zero até seis anos de idade. Esse envolvimento possibilitou o surgimento de novas questões teórico-práticas, a necessidade de aprofundamento no campo da educação infantil e dos processos e percursos formativos de seus professores e, em especial, sobre as especificidades do trabalho docente com crianças menores de seis anos de idade.

Também é importante destacar que o início de nossa trajetória na educação infantil ocorreu, justamente, a partir de 2006, ano em que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1998 a 2006. Considerando que o Fundo anterior excluía as crianças da educação infantil, esse foi um marco importante para as políticas educacionais, pois trouxe em seu constructo a possibilidade, entre

¹¹ O Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos, constituído e coordenado – desde 1998, pela professora Dra. Ivone Garcia Barbosa (Faculdade de Educação/UFG). É composto por doutores, mestres, especialistas, pesquisadores associados e bolsistas de graduação. Esse núcleo vem realizando importantes investigações acerca da infância e da educação infantil no Estado de Goiás, abordando temáticas diversas como: história e políticas públicas/educacionais; processos de socialização em família e diferentes instituições educativas; concepções e representações das crianças e dos adultos sobre infância e sua educação em diferentes contextos; formação de conceitos e autoconceitos; violência contra a criança; gênero-educação; formação de professores; gestão administrativo-pedagógica, entre outros, produzindo conhecimentos científicos que delimitam as especificidades da educação da infância. Disponível em: <<http://nepiec.com.br/>>.

¹² Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos, constituído e coordenado desde 2010, pela Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (Faculdade de Educação/UnB). O Grupo conta com pesquisadores e professores da UnB e da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), estudantes da graduação, pós-graduação e comunidade externa. Sua origem vem da necessidade de investigar o campo de formação de professores, especificamente, entre as políticas, as concepções e as práticas. No conjunto de seus estudos e pesquisas constam projetos que abordam as seguintes temáticas: identidade profissional, trabalho docente, profissionalização, profissionalidade, políticas públicas, relações de gênero na formação e atuação de pedagogos, formação de professores, função docente e formação continuada. Disponível em: <<https://gepfape.com.br>>.

outras coisas, da promoção da valorização salarial dos professores da educação básica, a partir da aprovação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN). Sendo, esse último, um dos principais fatores de progressivo destaque em relação às condições de trabalho e da valorização profissional na educação básica e, em específico, na educação infantil.

Nossa inserção profissional no campo da educação infantil contribuiu, significativamente, para delinear nossa trajetória em atividades de pesquisa. Ao ingressarmos para o curso de Mestrado em Educação – na Universidade Federal de Goiás –, desenvolvemos uma pesquisa sobre políticas e práticas educativas na educação infantil. Essa investigação compôs os vários subprojetos vinculados ao projeto guarda-chuva do NEPIEC, dentre os quais: o Projeto *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás*; e o Projeto *História, Concepções, Projetos e Práticas*. Esse núcleo de pesquisa está ligado à Linha de Pesquisa: *Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), sendo coordenado pela Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa.

Naquele momento, investigamos um tema que expressava, e que ainda expressa, uma problemática significativa para a educação escolar: a relação/articulação entre pré-escolas e as escolas de Ensino Fundamental. Nessa pesquisa, destacamos as políticas implementadas e as práticas educativas desenvolvidas nas instituições. A investigação teve como objetivo compreender a relação entre as políticas públicas e as práticas educativas em turmas de pré-escola de escolas de ensino fundamental na Rede Municipal de Goiânia. A partir dessa investigação foi possível afirmar que, do ponto de vista histórico, a constituição das políticas para a infância/educação infantil (creche, maternal, jardim de infância e pré-escola) se distinguiram das políticas para o ensino regular obrigatório. Tal distinção se fez presente na destinação do atendimento, distanciando-o dos caminhos do processo de escolarização obrigatória. A pesquisa evidenciou que, em determinados momentos históricos, as políticas para a infância e sua educação (elaboração e manutenção) se justificaram, sobretudo, quando se tratavam das pré-escolas, devido a articulação dessa etapa formativa com as etapas posteriores do ensino regular. Nessa, foi possível constatar que no âmbito das práticas educativas, as pré-escolas inseridas nos contextos das escolas de ensino fundamental assumiram o modelo de antecipação de conteúdos e práticas. Observamos que as políticas educacionais para a infância estavam influenciando um processo de deslocamento das crianças de quatro e cinco anos para as escolas de ensino fundamental, no sentido do cumprimento de metas das atuais políticas educacionais para a área, tais como a obrigatoriedade da matrícula das crianças

a partir dos quatro anos de idade e os programas de alfabetização de crianças até a idade de oito anos (SOUZA, 2012). Por fim, o que se destacou na pesquisa sobre a relação estabelecida entre a pré-escola e a escola de ensino fundamental foi a preparação das crianças da pré-escola para as etapas posteriores da educação básica, na ideia de prevenção de insucessos e antecipação de práticas e conteúdos do ensino fundamental.

Foi muito importante a realização de tal pesquisa, pois nos possibilitou, naquele momento, compreender algumas especificidades da educação infantil e, principalmente, entendê-la como campo de atuação profissional em construção, o que nos provocou uma ampliação de questionamentos que não poderiam ser investigados naquele momento, mas que, mereciam aprofundamento e pesquisas futuras. Apesar de não ser o foco da investigação, por intermédio dessa pesquisa foi possível perceber as necessidades, as expectativas, as dificuldades e os anseios das profissionais que atuavam na regência das turmas de pré-escola, expressando os desafios que perpassavam o exercício profissional naquelas instituições públicas, no trato das especificidades do trabalho docente com crianças menores de seis anos.

Em relação à nossa inserção no GEPFAPe, a partir de 2015, podemos afirmar que essa participação nos conduziu efetivamente para a necessidade da verticalização nos estudos sobre a formação e atuação de professores, e sobre os processos implicados no período de inserção na carreira docente, nos motivando a pesquisar o tema das professoras iniciantes na educação infantil.

Assumimos essa tarefa configurando a presente investigação como um subprojeto, dentro de uma pesquisa maior do grupo (GEPFAPe), no projeto intitulado *Aprendendo a Profissão: professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano escolar*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF). O projeto maior é coordenado pelas Professoras Kátia Augusta Curado Silva e Shirleide Cruz e desenvolvido coletivamente pelos vários integrantes do Grupo.

Acreditamos que a verticalização sobre essa temática pode contribuir para aprofundar os conhecimentos sobre os processos, as dimensões e os percursos formativos de professores que atuam na educação infantil, por meio da identificação e compreensão das apropriações dos significados sociais e elaborações de sentidos pessoais sobre o trabalho docente no período de inserção na carreira.

Significados e sentidos do trabalho docente

Para Alves (2002), os significados e sentidos da docência na educação infantil são indicativos de concepções paradoxais que caracterizam o trabalho docente dentro da ambiguidade entre vocação e profissionalismo. Conforme esta autora, “[...] a delimitação das especificidades da educação infantil frente às demais instituições educativas têm constituído um esforço permanente de estudos na área [...]”. A autora ainda aponta a importância de se ter em vista “[...] a necessidade de não reproduzir a organização e funcionamento do ensino fundamental [...]”, compreendendo que essas práticas e concepções são inadequadas às particularidades da faixa etária atendida em creches e pré-escolas (ALVES, 2007, p. 19). Assim, estamos assumindo que os significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil têm impacto sobre os processos e as ações nessa etapa da educação básica.

De acordo com Martins (2004, p. 89), podemos observar “[...] movimentos de interpenetração entre significado e sentido pessoal, de produção do sentido a partir do significado, a proposição de novos sentidos pessoais a significados existentes ressignificando-os ou, ainda, a ruptura, a alienação entre significados e sentido pessoal.”

Por isso é tão importante para nossa pesquisa conhecer o que os professores, ao entrarem para a carreira na educação infantil, pensam, percebem, concebem e sentem sobre o trabalho docente, pois, em nosso entendimento, as verdadeiras raízes dos sentidos pessoais sobre o trabalho docente constituem-se a partir da produção da vida material e nas relações que dela resultam, ou seja, frente ao processo de reestruturação do sistema capitalista e às consequentes transformações ocorridas no mundo do trabalho, pois são no interior de tais relações – contraditórias entre capital e trabalho nas atuais circunstâncias históricas – que os professores constituem sua personalidade e identidade profissional.

Estamos entendendo a constituição de identidade de acordo com os apontamentos de Mascarenhas (2002, p. 15), nos quais podem ser observados que a identidade se “[...] constitui como uma categoria de atribuição de significados específicos estabelecidos nas relações entre grupos e pessoas [...]”. Ainda, segundo essa autora “[...] as identidades são representações pautadas pelo confronto com o outro [...]”.

Nos processos de inserção na carreira, segundo Huberman (1992), existem dois aspectos importantes a serem observados nas investigações. De um lado, estão os aspectos relacionados ao conceito de sobrevivência, os quais dizem respeito às formas como os professores lidam com as dificuldades encontradas nas instituições escolares. Por outro lado, o conceito de descobertas, relacionado aos aspectos, dinâmicas e processos considerados pelos professores

como sendo positivos e identitários, por eles vivenciados no início de carreira. Segundo esse autor, esses dois movimentos podem, ou não, ocorrer simultaneamente, sinalizando alguns indícios dos motivos de permanência ou desistência¹³ da profissão nos primeiros anos de trabalho. Acreditamos que tais processos também podem constituir significados e sentidos sobre o trabalho docente.

Nos estudos sobre a inserção na carreira, uma das dificuldades marcantes a serem consideradas indicam que, geralmente, são exigidas do professor iniciante as mesmas responsabilidades de um professor experiente. Muitas vezes, a esse professor, são destinadas as turmas e horários considerados difíceis, até mesmo, para os professores com mais experiência e vivência na carreira docente. As pesquisas também apontam que esse professor iniciante não se sente preparado para enfrentar os desafios postos pelas realidades das instituições educativas (públicas ou privadas). Na educação infantil (creches e pré-escolas), esse processo parece ainda mais complexo, pois, de acordo com algumas pesquisas sobre formação de professores para essa etapa (CUNHA; CARVALHO, 2002; ARAGÃO; KREUTZ, 2012; GATTI, 2009), há uma queixa constante dos recém-formados sobre a pouca ênfase dada nos cursos de formação docente, para os aspectos importantes e específicos relacionados às ações de cuidar e educar crianças de zero até seis anos¹⁴, assim como, para a organização do trabalho pedagógico nessa etapa.

É importante ressaltar que no processo de inserção profissional na educação infantil, as professoras adentram um campo – em construção –, no qual se carrega uma herança complexa da forma como se deu, no Brasil e no mundo, o surgimento das instituições de atendimento para

¹³ DADOS da OCDE de 2005 – *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* –, informam que em alguns países, uma grande quantidade de professores iniciantes abandonam a profissão dentro dos primeiros anos de docência. Esse abandono é particularmente alto em escolas de zonas desfavorecidas, supondo um alto custo social e pessoal. Por isso, o problema da redução da desistência ou abandono da profissão tem se convertido em uma prioridade política. “Incluso en los países donde no tienen problemas para incorporar a profesores, la falta de atención hacia los profesores principiantes tiene un costo a largo plazo. La calidad de la experiencia profesional en los primeros años de docencia se entiende en estos momentos como de una influencia determinante en la probabilidad de abandonar la profesión docente. Los programas de inserción y apoyo a los profesores principiantes pueden mejorar los porcentajes de retención de profesores, mejorando la eficacia y la satisfacción de los profesores principiantes con la enseñanza” (OCDE, 2005, p. 117).

¹⁴ Usaremos na presente pesquisa a expressão “0 até 6 anos”, pela defesa ao direito à educação infantil para todas as crianças brasileiras, até a idade de 6 anos. Essa defesa é uma bandeira de luta do Movimento Interfóruns de educação infantil, e, particularmente, vem sendo pauta de debates e lutas travadas pelo Fórum Goiano de Educação infantil e pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), ambos coordenados pela Professora Doutora Ivone Garcia Barbosa (FE/UFG). O debate sobre o corte etário para o acesso ao ensino fundamental e matrícula na educação infantil é alvo de discussões jurídicas em âmbito nacional, principalmente, a partir das definições dadas pelas Resoluções CNE/CEB nº. 01/2010 e nº. 06/2010. Todavia, manteremos no texto a expressão “0 a 5 anos” apenas quando for citação de políticas atuais, ou citação direta de outros autores.

as crianças menores de seis anos. Junto a isso, as professoras precisam realizar suas atribuições concomitantemente ao seu processo de aprender a ser professora, processo esse, sempre inconcluso na formação inicial e mesmo após as primeiras experiências nas instituições educativas. As professoras iniciantes na educação infantil devem apreender, o mais rápido possível, o contexto institucional (normas, valores, atitudes e condutas); as políticas educacionais para essa etapa; a matriz curricular; os aspectos individuais e coletivos do grupo de crianças sob sua responsabilidade; dominar os conhecimentos sobre a instituição, sobre a relação com as famílias, sobre a criança, sobre a infância e sobre formas de aprendizagem e desenvolvimento. Esse processo se dá, muitas vezes, sem o apoio dos colegas de profissão (outros professores e gestores) e das secretarias de ensino.

O início da carreira envolve também um processo de socialização profissional (LUDKE, 1996; GUIMARÃES, 2004, TARDIF; RAYMOND, 2000), e, nesse processo, alguns aspectos parecem ter maior intensidade, principalmente devido à falta de recursos e experiências laborais que os professores iniciantes não desenvolveram plenamente. Supomos que essas dificuldades podem ter ligações diretas com a vinculação entre formação inicial e a continuada, e com a complexa relação entre os aspectos teóricos e práticos da profissão. De acordo com Guimarães (2004, p. 2), “[...] o pouco preparo específico que os cursos proporcionam aos licenciados é amplamente conhecido e insere-se no antigo problema da dicotomia entre a teoria e a prática [...]”. Para o autor citado, a socialização profissional significa:

[...] o processo através do qual as pessoas constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar em uma determinada profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais. Poderíamos arriscar a dizer que, sob um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão. Enfim, socialização profissional é o processo de passagem da condição de aluno a professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações deste processo (GUIMARÃES, 2004, p. 207).

A partir do exposto, destacamos e delimitamos que nossa investigação teve como foco o campo da formação de professores para atuação na educação infantil, tomando o início da carreira como um processo, ou dimensão fundamental para o desenvolvimento profissional, para a apropriação de significados sociais, e para a constituição de sentidos pessoais sobre o trabalho docente. Partimos da premissa, segundo a qual as dificuldades e as descobertas (MOHN, 2018), presentes na condição das professoras iniciantes/ingressantes atuantes na educação infantil, carregam elementos reveladores potencialmente ligados à processos

históricos, culturais, ideológicos e pedagógicos do trabalho docente. Partimos do suposto, no qual as especificidades do trabalho das professoras de educação infantil não se constituem por si só, visto que, estabelecem complexas relações e mediações com os processos e contextos mais amplos, tais como a historicidade do campo, as determinações econômicas, ideológicas, sociais e pedagógicas. Relações que dizem respeito aos processos formativos de professores e às formas de inserção nas instituições educacionais para crianças de zero até seis anos de idade. Nessa perspectiva, concordamos com Guimarães (2004) quando ele afirma que é de se esperar

[...] um certo ‘embate’ (ou processo de adaptação) entre as expectativas profissionais dos novos professores, sua formação avaliada como boa teoricamente, a certa predisposição positiva em relação à profissão, aspiração de ingresso no serviço público em contraposição à realidade profissional, às dificuldades inerentes à constituição do ser professor (GUIMARÃES, 2004, p. 03).

Assim, por considerarmos que os processos de inserção docente na educação infantil têm um papel relevante na constituição da personalidade do professor (MARTINS, 2004, 2015a, 2015b), de sua identidade profissional e para o seu desenvolvimento profissional, a pesquisa que ora apresentamos pode, conseqüentemente, contribuir para o campo da formação de professores e apresentar elementos significativos que podem subsidiar políticas e práticas de inserção profissional à docência.

Ainda, sobre as motivações para a realização da presente investigação, apontamos a especificidade que demarca o trabalho docente nas instituições de educação infantil, ou seja, as “[...] peculiaridades próprias à natureza e ao caráter dessas instituições.” (DOURADO *et al.*, 2003, p. 23). O trabalho docente na educação infantil possui aspectos peculiares e específicos. Tais particularidades e especificidades também se expressam nas dificuldades e nos desafios enfrentados pelas professoras que iniciam sua carreira nessa etapa da educação básica, e podem sinalizar significados e sentidos do trabalho docente.

Segundo Campos e Haddad (1992), foi principalmente, a partir da década de 1970, que a educação infantil no Brasil começou a ser foco de estudos, pesquisas e políticas mais pontuais e específicas, sendo caracterizada como um campo em construção. Nas últimas décadas é perceptível o processo de consolidação do campo da educação infantil como uma área de estudos, pesquisas e práticas, principalmente, após sua inclusão como primeira etapa da educação básica. Documentos legais, tais como a Constituição Federal (CF), de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; e as Diretrizes Curriculares para a Educação infantil (DCNEI), de 2009, situam

essa etapa da educação como direito de todas as crianças e dever do Estado. Essa configuração trouxe consigo novos elementos para o campo da formação e atuação de professores, e, ao mesmo tempo, conservou significados históricos, ideológicos e culturais atribuídos ao trabalho docente realizado com crianças de zero até seis anos de idade.

Pode-se afirmar que a educação infantil e os profissionais que ali atuam, diante das atuais políticas públicas, vêm se constituindo num campo fértil para as pesquisas, com produções acadêmicas que envolvem diferentes temáticas e campos do conhecimento, tais como formação de professores, práticas pedagógicas, gestão e políticas educativas (SOUZA, 2012). Assim, compreendemos ser evidente a necessidade da realização da presente pesquisa sobre o tema do trabalho docente das professoras iniciantes na educação infantil.

Os processos que envolvem o trabalho docente, a partir da inserção profissional na educação infantil, será o aspecto privilegiado em nossa investigação, cujos objetivos principais são identificar, analisar e compreender quais os significados e sentidos apropriados e constituídos pelas professoras iniciantes/ingressantes que atuam na educação infantil acerca do trabalho docente.

Identificar, analisar e compreender os significados apropriados, assim como, os sentidos elaborados e atribuídos ao trabalho docente na educação infantil, partem, primeiramente, da compreensão dialética que envolve os dois conceitos na perspectiva da concepção sócio-histórica de homem da Psicologia Histórico-Cultural, na qual o homem é um ser “ativo, social e histórico” (AGUIAR, 2001, p. 100). Aprofundaremos a discussão sobre essa temática no quinto capítulo, por ora, nos limitaremos a uma apresentação sucinta dessas categorias teórico-metodológicas, e, para tanto, nos fundamentamos no quadro teórico constituído, principalmente, pelas obras de Vigotski (2000) e Leontiev (1978).

As categorias significado e sentido aparecem em Vigotski (2000) nas análises sobre a inter-relação entre o pensamento e a linguagem, na busca pelas raízes genéticas dessas categorias. Em seus estudos, o autor buscou compreender a formação da consciência humana, entendendo a importância dos sentidos para a compreensão da dinâmica dos significados e assim, desenvolver aspectos teórico-metodológicos para analisar as relações entre o pensamento e a linguagem. O autor nos apresenta o significado como o aspecto interno da palavra. Para Vigotski, é no significado que o pensamento e a linguagem se unem em pensamento verbal. Ao analisar os aspectos relacionados à constituição do discurso interior, Vigotski afirma que “[...] uma palavra não se refere a um objeto simples, mas a um grupo ou a uma classe de objetos e, por conseguinte, cada palavra é já de si uma generalização [...]”. O autor avança em suas análises apontando que no discurso interior há uma predominância do

sentido das palavras sobre o seu significado, indicando que “[...] o sentido de uma palavra é a soma¹⁵ de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência [...]” (VIGOTSKI, 2000, p. 144). A constituição dos sentidos tem, portanto, relação com as sensações e percepções dos sujeitos que se apropriam dos significados sociais.

Aguiar e Ozella (2013), analisando o conceito de sentido em Vigotski, asseveram que para apreender essa categoria, a partir dos estudos desse autor, é necessário antes compreender que o homem é

[...] constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais e o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Em suas análises e reflexões, Vygotsky (2000, p. 465) toma como ponto de partida os estudos do psicólogo alemão Paulham, um estudioso da linguagem e da relação entre sentido e significado nas palavras, para o qual o sentido é “[...] um todo complexo, fluido, dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual [...]”. Enquanto que, para ele, o significado é apenas “[...] uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa [...]”.

Para Vigotski (2000, p. 144), “[...] uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também [...]”. Segundo o autor citado, podemos entender que os significados se mantêm mais estáveis em relação às mudanças de sentidos. Os significados são generalizações da produção histórica e social, os quais permitem a comunicação e a socialização de experiências, ou seja, se referem aos “[...] conteúdos instituídos e fixados socialmente, e desta forma, são compartilhados e apropriados pelos sujeitos que os configuram de acordo com suas subjetividades” (VIGOTSKI, 2000, p. 276). Há, no entanto, um enriquecimento das palavras por meio dos sentidos atribuídos às significações histórico-sociais, sendo que, esse enriquecimento é constituído nos diferentes contextos, nos quais se expressam os sentidos que, segundo Vigotski, constituem-se na lei fundamental da dinâmica dos significados das palavras.

Os conceitos de sentido pessoal e significado social são posteriormente desenvolvidos por Leontiev (1978) em suas análises sobre o aparecimento da consciência humana. Para esse autor, os elementos que constituem a consciência humana são: o conteúdo sensível, a significação social e o sentido pessoal. O conteúdo sensível, conforme nos indica Leontiev,

¹⁵ Acredita-se que houve um erro de tradução e a palavra adequada nesta frase seria “conjunto”.

expressa as sensações, as imagens de percepção e as representações que formam a base para as condições da consciência humana. Contudo, essa primeira dimensão é apenas o conteúdo imediato da consciência, sendo necessário, pois, a conjugação com o significado social, que são os conceitos linguísticos elaborados socialmente como sínteses das práticas sociais conjuntas e o sentido pessoal.

Enquanto a sensorialidade vincula os significados com a realidade do mundo objetivo na consciência do sujeito, o sentido pessoal os vincula com a realidade de sua própria vida neste mundo, com os seus motivos. O sentido pessoal é o que cria a parcialidade da consciência humana (LEONTIEV, 1978, p. 120).

Para Leontiev (1978), o conceito de significado social é uma generalização da realidade na forma de linguagem, ou seja, “[...] A significação pertence, portanto, antes de mais nada, ao mundo dos fenômenos objectivamente históricos [...]”, e também “[...] é a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e das práticas sociais da humanidade.” (LEONTIEV, 1978, p. 100).

A significação é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna assim a consciência real dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles (LEONTIEV, 1978, p. 100).

As significações podem ser compreendidas como resultante de processos de apropriações realizadas pelo conjunto dos homens, sobre todo o sistema de objetivações elaborado historicamente. No entanto, segundo Leontiev, na sociedade de classes, caracterizada principalmente pela propriedade privada dos meios de produção, o processo de apropriação das objetivações humanas (nesse tipo de sociedade) interfere na constituição da consciência humana, pois os significados e sentidos distanciam-se, tornando-se contraditórios e caracterizando a alienação.

De acordo com Martins (2004), as significações são disponibilizadas como objetos de apropriações,

[...] vão converter-se em dados do reflexo psíquico de um indivíduo determinado, passando a ocupar nele um lugar específico, a desempenhar um papel na vida desse indivíduo e em suas relações com o mundo, ou seja, adquirem um sentido subjetivo. Esse fato não ocorre em detrimento do conteúdo objetivo das significações; estas não perdem sua objetividade pois permanecem com seu caráter social geral, mas adquirem

também um caráter particular, individual, resultante da interação real, ativa, que existe entre o indivíduo e o mundo que o cerca (MARTINS, 2004, p. 89).

Assim, para identificarmos e compreendermos os significados apropriados e os sentidos elaborados e atribuídos ao trabalho docente pelas professoras iniciantes que atuam na educação infantil, é importante levar em consideração, conforme nos apontam Aguiar e Ozella (2013, p. 304), que “[...] o pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido [...]”. Esses autores, refletindo sobre essa questão, assinalam que:

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Para melhor compreendermos a relação entre significados e sentidos, concordamos com Leontiev (1978) quando o autor afirma que,

A significação existe também como fato da consciência individual, o homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico, está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade. A riqueza da sua consciência não se reduz à única riqueza da sua experiência individual. O homem não conhece o mundo como Robinson da ilha deserta, fazendo as próprias descobertas. No decurso da sua vida, o homem assimila as experiências das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sobre a forma de aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida (LEONTIEV, 1978, p. 101).

A partir do exposto, estamos assumindo que o homem – ao agir e transformar o meio em que atua – transforma também a si mesmo, num constante processo de apropriações e objetivações¹⁶ das características culturais da humanidade (DUARTE, 1999).

¹⁶ Compreendemos a relação entre apropriação e objetivação como processo, no qual os significados sociais resultam das apropriações efetivadas pelos homens de todo um sistema de objetivações, elaborado historicamente, e, dessa forma, representa a forma como os homens assimilam a experiência generalizada (DUARTE, 1999; MARTINS, 2004). Segundo Duarte (2004b, p. 48), O processo de objetivação é, portanto, “o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade” no entanto, segundo ainda este autor, “[...]o processo de objetivação da cultura humana não existe sem o seu oposto e ao mesmo tempo complemento, que é o processo de apropriação dessa cultura pelos indivíduos.”

Levando em consideração que o trabalho docente na educação infantil está subsumido à lógica da organização social capitalista, levantamos a hipótese de que seu significado social – ideologicamente constituído para fins da reprodução da sociedade capitalista – pode estar sendo apropriado e constituindo sentidos alienados e alienantes. Nossa hipótese se fundamenta nos estudos de Duarte (1999) e Heller (2004) que embasados nas categorias ‘em-si’ e ‘para si’¹⁷ na relação com as objetivações humano-genéricas nos indicam que estas são compostas por dois tipos de atividades, quais sejam: atividades voltadas para reprodução e existência do indivíduo (objetivações em-si) e atividades voltadas para a reprodução da sociedade (objetivações para-si). Segundo Duarte (1999), as objetivações em-si e para-si são importantes para a compreensão do processo de formação da individualidade que também pode ser uma individualidade em-si ou para-si. Uma individualidade para-si, segundo o autor citado, é aquela que se objetiva mediada pela relação consciente como as objetivações genéricas para-si.

Acreditamos ser necessário compreender esse processo, ou seja, analisar os significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente na educação infantil por professoras no início de carreira, considerando para essa análise os múltiplos determinantes que constituem a inserção na carreira docente, os processos formativos e as especificidades do trabalho docente na primeira etapa da educação básica, pois, de acordo com Rey (2003), o sentido pode subverter o significado, não submetendo-se exclusivamente a uma lógica racional externa. O sentido para esse autor refere-se às necessidades que, em alguns casos, não se realizaram, mas que possuem a capacidade de mobilizar os sujeitos e gerar formas de colocá-los em atividade a partir de novos motivos e interesses.

Problematizações

Comprendemos que o professor iniciante/ingressante é um sujeito que se insere em um espaço educativo constituído de significados histórico-sociais. Nesse primeiro contato com a instituição, o professor traz consigo significados e sentidos que foram construídos antes e durante sua formação inicial. Em seu novo contexto, esse sujeito vai tecendo novas e intensas relações, elaborando novos sentidos sobre trabalho docente nessa etapa da formação humana; revelando para nós – pesquisadores – as concepções, os interesses, as necessidades e as motivações que expressam as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente na educação infantil no início da carreira, assim como, as condições contextuais e históricas refletidas no

¹⁷ Segundo Heller (2004, p. 37-38), são atividades voltadas para a reprodução da existência do indivíduo: “a linguagem, o fabrico de objetos, instrumentos, usos e costumes”. Já as atividades voltadas para a reprodução da sociedade são: “a ciência, filosofia, a arte, a moral a política, a educação.”

contexto citado. Segundo Martins (2004, p. 64), as significações são disponibilizadas como objetos de apropriação, e essas vão converter-se em dados do reflexo psíquico de um indivíduo determinado “[...] passando a ocupar nele um lugar específico, a desempenhar um papel na vida desse indivíduo e em suas relações com o mundo, adquirindo, assim, um sentido subjetivo [...]”.

Para a condução dessa pesquisa, assumimos a definição de professor iniciante/ingressante como sendo o sujeito que vivencia o início da carreira docente em uma Rede pública de ensino. Nessa perspectiva, identificando-o como sendo aquele que passa pelo processo de transição entre a formação inicial e a primeira experiência no campo da educação infantil, tendo acumulado outras formas de experiências como docente.

Antes de prosseguirmos, acreditamos que é importante diferenciar os conceitos de professor iniciante e ingressante (MOHN, 2018), e o porquê de estarmos identificando nossos sujeitos de pesquisa como iniciantes/ingressantes.

O professor iniciante é o sujeito que se insere, pela primeira vez, no campo do trabalho docente após sua formação inicial. Já o professor ingressante, apesar de estar, pela primeira vez, iniciando sua atuação na Rede pública, já teve outras experiências profissionais como docente após sua formação (MOHN, 2018). Tal diferenciação se faz necessária, pois, ao realizarmos a proposição de questionários aos 284 professores da rede municipal de educação de Goiânia, identificamos uma realidade educacional que, em sua grande maioria, os professores concursados e nomeados na Rede Municipal de Educação não estavam adentrando o campo do trabalho docente como iniciantes, mas sim, como ingressantes, conforme veremos no capítulo de análises dos dados.

Para essa investigação, demarcamos o tempo de inserção no trabalho docente como sendo os cinco primeiros anos de exercício profissional na educação infantil. Para delimitar esse recorte temporal, utilizamos as contribuições de Tardif e Raymond (2000), Huberman (1992) e Marcelo Garcia (1999)¹⁸ na intenção de identificar os processos que estão relacionados às professoras iniciantes, e a sua inserção profissional docente na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

¹⁸ Vários autores estabelecem um recorte temporal para definir o início de carreira no magistério, como por exemplo, Huberman (1992) ao destacar o período de 01 a 03 anos; Garcia (1999) ao considerar como marcantes os três primeiros anos de atuação; Tardif e Raymond (2000) afirmam que as bases dos saberes profissionais são construídas no início da carreira (entre os primeiros 03 e 05 anos de trabalho); Em Cavaco (1995), esse período abarca os quatro primeiros anos. De acordo com Tardif e Raymond (2000) estudos anteriores já apontavam essa dimensão temporal (HUBERMAN, 1989; VONK, 1988; GRIFFIN, 1985; FEIMAN NEMSER; REMILLARD, 1996) com a ideia de que entre os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão.

A partir dessas considerações, formulamos nossa questão central de pesquisa: Quais os significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente pelas professoras iniciantes/ingressantes que atuam na educação infantil? Com o intuito de responder a essa questão, estabelecemos os seguintes objetivos:

- Objetivo geral: Identificar, analisar e compreender os significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente pelas professoras iniciantes/ingressantes que atuam na educação infantil.
- Objetivos específicos:
 - 1) Analisar o estado do conhecimento sobre professores iniciantes na educação infantil;
 - 2) Categorizar os elementos que compõem a inserção na carreira docente na educação infantil, relacionando-os à singularidade do trabalho docente nessa etapa da formação humana;
 - 3) Contextualizar os processos, políticas e práticas da Rede Municipal de Goiânia destinados às professoras iniciantes da educação infantil;
 - 4) Analisar as relações que as professoras iniciantes na educação infantil elaboram a partir dos elementos referentes à formação inicial e continuada, ao tempo (ciclo de carreira), às condições de trabalho, às relações de classe e de gênero, e ao cotidiano da Instituição;
 - 5) Identificar os processos de elaboração e atribuição de sentidos sobre o trabalho docente na educação infantil no início de carreira.

A partir desses objetivos, defendemos a tese de que o trabalho docente na educação infantil – etapa específica do desenvolvimento humano – se refere a uma atividade não material relacionada à oferta de serviços pelo Estado (como um bem e direito social). Assim, compreendemos que a inserção na docência na educação infantil contém elementos singulares referentes à formação inicial e continuada – ao tempo (ciclo de carreira), às condições de trabalho, às relações de classe e gênero e ao cotidiano da instituição –, os quais compõem o processo de constituição identitária profissional, a partir dos significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente, pelas professoras iniciantes/ingressantes no exercício da docência, na relação com as especificidades desse trabalho, as quais, por sua vez, não se constituem por si só, pois dependem de complexas relações e mediações com contextos mais amplos, os quais dizem respeito aos percursos

formativos, às formas de inserção e de condições efetivas de trabalho nas instituições educacionais para crianças de zero até seis anos de idade.

Pressupostos e fundamentos teórico-metodológicos

Orientamos nossa investigação nos fundamentos do materialismo histórico-dialético tendo-o como referência ontológica e epistemológica. Esse método apresenta-nos a possibilidade de apreensão do fenômeno que está presente no processo de desenvolvimento profissional de professoras que optaram pela atuação na educação infantil. Assim, apresentamos algumas premissas teóricas do método, a partir da reflexão de suas leis e categorias centrais.

Como aporte teórico-metodológico, para essa apresentação, nos fundamentamos principalmente em: Marx (1983, 1989, 1993, 1997, 2008); Marx e Engels (1984); Kosik (1976); Kopnin (1978); Duarte (1999, 2004a); Frigotto (2001) e; Húngaro (2008, 2014) para demonstrar as possibilidades concretas de apreensão do fenômeno investigado, suas contradições e interconexões, pois compreendemos que a partir da lógica dialética é possível analisar a realidade, mesmo que essa seja essencialmente contraditória, e que esteja em permanente transformação, partindo do pressuposto de que o mundo e seus fenômenos são sempre resultados da práxis humana e da ação transformadora consciente.

No campo de análise dos fenômenos educacionais, Pires (1997, p. 1), afirma que o método dialético é um instrumento “[...] de reflexão teórico-prática que pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se, então, a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.”.

Partimos do pressuposto que as dificuldades e os desafios das professoras, dentro do processo de inserção profissional na educação infantil, nos colocam a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem o trabalho docente nessa etapa da educação básica da forma mais completa possível, buscando suas determinações, ou seja, suas categorias explicativas.

Húngaro (2008, p. 87) afirma que o conhecimento teórico sobre um determinado objeto “[...] é buscar determinações, é identificar as relações entre essas determinações (mediação), é ultrapassar o imediatismo, é elevar-se do abstrato ao concreto [...]”. Para este autor,

As determinações são de múltiplas ordens e estão metamorfoseadas na expressão fenomênica inicial constituindo um todo articulado efetivo. Isso quer dizer que elas estão imbricadas, relacionadas e, portanto, não basta a somatória de partes para a

reconstrução do todo no pensamento. Há que se encontrar as relações estabelecidas entre elas, as mediações. O processo do conhecimento, assim orientado, é ascender do imediato ao mediato, por meio da abstração (HÚNGARO, 2008, p. 87).

Compreendemos que investigar, tendo como referência o Método em Marx, é buscar essas determinações do objeto, pois, parte-se do entendimento de que o conhecimento de um objeto “[...] é tanto maior quanto maior forem as determinações encontradas, ou seja, quanto mais se satura o objeto com determinações, maior é o conhecimento a respeito dele” (HÚNGARO, 2008, p. 87).

Para sairmos das representações cotidianas sobre esse processo – no que se refere ao trabalho docente de professoras em início de carreira na educação infantil –, e adentrarmos em um movimento questionador desse objeto em seu contexto, empreendemos essa tarefa investigativa.

Nosso objeto de estudo em sua aparência (singularidade) foi o ponto de partida em nossa busca por sua essência. Consideramos a aparência do fenômeno uma parte constitutiva muito importante que deve ser, por sucessivas aproximações e análises de seus determinantes, compreendida e superada.

Segundo Kosik (1976), vivemos na pseudoconcreticidade. Para o autor, o mundo e suas manifestações pertencem ao

[...] mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens [...]; o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos nas consciências dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de serem condições naturais e não imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens (KOSIK, 1976, p. 11).

Souza (2014) identifica o método dialético como instrumento lógico de interpretação da realidade, esse autor afirma que realizar uma pesquisa significa um esforço de reflexão sobre a realidade social que toma a materialidade histórica da vida dos homens como referência e base para essa reflexão. Dizendo de outra forma, toma como referência o empírico por sucessivos movimentos de abstração (elaborações teóricas) para chegarmos ao concreto pensado.

Mas, o que significa conceber a realidade a partir do materialismo? É partir do princípio de que a realidade objetiva existe independentemente daquele que a conhece (MARX, 1984). A compreensão do aspecto da materialidade estabelece uma diferença entre o método dialético

e outras formas de conhecer e compreender a realidade, isto é, essa compreensão distingue esse método de outros aportes teórico-metodológicos do campo do idealismo e da fenomenologia.

Pensar a partir do materialismo implica considerar a historicidade dos processos e fenômenos, e isso significa que tais processos e fenômenos são datados e construídos em processos que nascem nas práticas sociais, e justamente por essa razão o conhecimento científico produzido é provisório, relativo e parcial. Destacamos assim, a necessidade do campo investigativo de compreender e revelar os processos de desenvolvimento e de transformação dos fenômenos (BARBOSA, 2006). A prática social é, então, o próprio critério de verdade, pois a existência objetiva se movimenta pelas contradições (que são múltiplas) e é dialética. A dialeticidade e as contradições permitem o movimento histórico, ou seja, o movimento social real que se origina a partir da luta e do antagonismo entre as classes sociais.

Sobre o antagonismo de classes e o que isso tem a ver com a consciência humana sobre a realidade, Húngaro (2008) nos informa que, para Marx,

[...] Já lhe era claro que a dinâmica da história tinha como elemento constitutivo o antagonismo de classes que, por sua vez, era fundado no modo de produção da vida social. Este modo de produção material da vida social é um dado ontológico primário em relação à consciência, e, muitas vezes, os seres humanos, por não compreenderem as determinações de seus pensamentos, acabam por não apreenderem verdadeiramente a realidade (HÚNGARO, 2008, p. 72).

Segundo Húngaro (2008), é importante destacar que a discussão sobre o método em ciências humanas e sociais é complexa no pensamento ocidental, principalmente quando a investigação tem como a poste teórico o materialismo histórico-dialético. Segundo ele, são vários os motivos que complexificam a discussão sobre o método em Marx, entre eles, o fato de o autor não ter escrito um tratado específico e abundante sobre o método, existindo apenas poucas páginas em sua obra destinadas a essa discussão.

Outros aspectos são apontados por Húngaro (2008) como fatores que complexificam a questão do método em Marx e dizem respeito aos inúmeros equívocos na interpretação do pensamento marxiano, e o fato de sua trajetória ser marcada pela censura e repressão. Outro fator importante destacado é que o pensamento marxiano, dentro das recentes transformações sociais e políticas, é tido como ultrapassado e superado dentro da ambiência cultural e política contemporânea, as quais são avessas a imposição ontológica de Marx.

Todos os aspectos apontados anteriormente complexificam, sobremaneira, a questão do método em Marx. No entanto, acreditamos que é necessário a reafirmação e a “[...] recuperação do pensamento marxiano para a ‘batalha das ideias’ contemporâneas. Vimos que a teoria social

de Marx é absolutamente necessária para o enfrentamento do tempo presente” (HÚNGARO, 2008, p. 171).

Para a recuperação do pensamento marxiano, concordamos com Húngaro (2008) e Netto (2002) ao inferirem que não há em Marx um tratamento metodológico autônomo, portanto, para a compreensão dos poucos apontamentos metodológicos em sua produção teórica é necessário o entendimento do seu significado e processo de constituição. Para tais autores, a questão do método em Marx implica:

[...] muito mais do que procedimentos lógicos (uma epistemologia, um paradigma de análise, um conjunto de conceitos ou um método de abordagem), Marx nos deixa como herança uma compreensão teórica sobre um determinado objeto de investigação: a ordem burguesa – o modo de produção capitalista (HÚNGARO, 2014, p. 18-19).

Partimos do pressuposto de que é necessário compreender o trabalho das professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil dentro de uma totalidade social “[...] ou seja, trata-se de compreender e apreender o trabalho docente como processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência [...]”, isso implica “[...] compreendê-lo inscrito na totalidade do trabalho, tal como se objetiva no modo de produção capitalista” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 20).

De acordo com Húngaro (2014, p. 75), “[...] as totalidades que constituem a totalidade social têm, por tanto, um momento ontológico articulador, porém cada uma dessas totalidades possui particularidades e determinações específicas.”

Para Mészáros (2005), as determinações gerais do capital

[...] afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2005, p. 43).

Marx, segundo Húngaro (2014), nos convida a perceber que o momento ontológico determinante, articulador das totalidades constitutivas é a produção material da vida social, sendo que, torna-se possível a partir dessa compreensão “[...] apreender o movimento do real [...]” e “[...] fica-nos, portanto, definitivamente claro porque a teoria, para Marx, é a reprodução ideal do movimento real” (HÚNGARO, 2014, p. 75). Segundo esse autor, essa dinamicidade do real tem por excelência o antagonismo/contradição de classes.

A partir dessas reflexões, é importante ressaltarmos que a opção pelo materialismo histórico-dialético teve como base a compreensão de que as pesquisas educacionais e seus fenômenos devem ser abordados a partir da realidade concreta. Esse método aponta a necessidade da construção teórica do objeto a conhecer, ou seja, o movimento concreto-abstrato-concreto ou círculo de matéria e razão (DELLA VOLPE, 1982), pois a realidade está em constante movimento com suas contradições e transformações, sendo que, a partir do método dialético é possível captar a lógica dessa realidade e nela intervir.

O método de se elevar do abstrato ao concreto é apenas a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, reproduzi-lo como concreto espiritual. Mas de modo nenhum este é o processo de surgimento do próprio concreto [...] também no método teórico, por isso, o sujeito, a sociedade, deve figurar sempre como pressuposto (MARX, 1997, p. 11).

A construção da pesquisa é um processo extremamente complexo, pois implica a apreensão do movimento da matéria. No caso de nosso objeto de estudos que são os significados e sentidos do trabalho docente para as professoras iniciantes na educação infantil, partimos da análise da produção acadêmica sobre a temática em artigos, dissertações e teses e, em sequência, realizamos uma pesquisa empírica (por meio da proposição de questionários e entrevistas) na Rede pública de ensino do município de Goiânia, com a aposta que, dos questionários e entrevistas emergiriam as categorias analíticas e explicativas das conexões e interconexões do objeto com os aspectos mais amplos (sociais, econômicos, ideológicos e culturais).

Assim, na elaboração e construção dessa pesquisa e seus processos, tomamos como pressuposto teórico-metodológico o método em Marx, partindo da necessária compreensão das leis e categorias centrais do método, ou seja: a matéria, a consciência e a prática social. Compreendendo a matéria como realidade objetiva integrada por infinitos objetos e sistemas que existem no mundo real; a consciência como possibilidade de reflexão sobre essa realidade objetiva e, por fim, a prática social como critério de verdade sendo a atividade material orientada a transformar a natureza e a vida social.

O materialismo histórico-dialético é, portanto, uma forma de conhecer o mundo e seus fenômenos, além disso, quando se fala de determinada teoria do conhecimento, estamos também assumindo que existem outras formas de conhecer e produzir conhecimento sobre a realidade. Estamos reconhecendo que o materialismo histórico-dialético é uma forma específica de conhecer essa realidade. Estamos convictos de que essa perspectiva de análise da realidade

é suficiente para responder nossas necessidades de conhecer determinado fenômeno social, o qual constitui-se enquanto processo de inserção profissional de professoras que atuam na educação infantil, e os significados e sentidos do trabalho docente nessa etapa da educação básica.

A realidade objetiva que pretendíamos identificar e analisar compreendia os significados e sentidos, pelos quais as professoras de educação infantil iniciantes (professoras em início de carreira) apropriaram, elaboraram e atribuíram ao seu trabalho. Assim, apostamos que o período de inserção profissional dessas trabalhadoras carrega em si elementos que, na sua aparência (aquilo que se mostra aos sentidos), não são suficientes para explicar as dificuldades e possibilidades que esse momento da carreira pode provocar no campo do desenvolvimento profissional docente, e na constituição identitária das professoras. Também compreendíamos a impossibilidade de identificarmos, *a priori*, quais seriam as determinações primárias e/ou secundárias atuantes sobre o objeto investigado.

Sobre o início da docência, concordamos com os apontamentos de Gabardo e Hobold (2011), nos quais, as autoras indicam que:

O início da docência é um período de tempo que compreende os primeiros anos na profissão, nos quais os professores fazem a transição de estudantes a docentes. É uma etapa de tensões e aprendizagens intensas, em contextos geralmente desconhecidos, onde adquirem conhecimento profissional que possibilitam a sua sobrevivência na profissão. As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque este é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente (GABARDO; HOBOLD, 2011, p. 85).

Assim, estamos partindo da compreensão de que esse objeto de pesquisa requer um delineamento e uma definição de um corpo teórico metodológico que oriente e permita significar os fenômenos investigados, porém, é muito importante destacar que o método não é um conjunto de regras a ser aplicado aos fenômenos investigados mecanicamente, principalmente quando estamos falando do materialismo histórico-dialético. Se pensássemos assim, o método ficaria restrito a um conjunto de técnicas ou procedimentos metodológicos. O método também não pode ser apreendido como dogma, Masson (2007, p. 105) explica que:

A concepção metodológica adotada não pode ser aprendida de forma dogmática, mas deve possibilitar uma reflexão sobre o próprio método, um questionamento dos seus fundamentos, bem como uma visão crítica a partir do confronto com os problemas concretos que o trabalho de pesquisa apresenta.

Acreditamos que a tarefa da construção da investigação inspirada no materialismo histórico-dialético tratar-se-ia de perquirir, ou seja, de realizar uma investigação minuciosa sobre os processos a serem pesquisados, buscando penetrar no interior dos processos da inserção na carreira e nos sentidos atribuídos ao trabalho docente, reconstruindo suas características objetivas – na intenção de revelar aquilo que estaria por trás da aparência fenomênica –, identificando as contradições e os possíveis determinantes desse objeto de pesquisa. Essa tarefa nos possibilitaria identificar e analisar os significados e sentidos do trabalho para as professoras iniciantes na educação infantil, no âmbito do modo capitalista de produção da sociedade, interpretando a realidade com o objetivo de contribuir com o desvelamento do real, buscando sua compreensão e transformação. De acordo com Koppin (1978),

[...] o homem reflete a realidade não apenas tal qual ela existe imediatamente, mas também como pode e deve ela ser para as necessidades sociais dele. Voltado, desde o início, para a satisfação de necessidades práticas do homem, o conhecimento cria, não raro, imagens dos objetos que não foram observados na natureza, mas devem e podem ser realizáveis na prática. A pesquisa autenticamente científica está imediatamente voltada para a procura de formas e ideias segundo as quais o mundo deve ser mudado (KOPNIN, 1978, p. 228).

A realidade em que se insere nosso objeto de pesquisa é contraditória, o que nos levou a pensar que no seu interior existem também as possibilidades de sua solução/superação. Assim, nos perguntamos quais as forças histórico-sociais que constituem o problema que investigamos e quais são hegemônicas? A análise dialética poderia nos permitir identificar as forças contraditórias em ação sobre o objeto, e a possibilidade de encontrar meios para sua solução ou superação. Portanto, a análise empreendida não se constituiu apenas como uma análise contemplativa, pois apresentou quais seriam as possibilidades de desenvolvimento das contradições, pois, somente assim poderemos intervir nos destinos do fenômeno investigado. Para Kosik (1976, p. 16), “[...] captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde [...]”.

Temos como pressuposto que a educação, a formação de professores, a inserção na carreira, as condições de trabalho, o desenvolvimento profissional, assim como, os significados e sentidos apropriados e elaborados sobre o trabalho docente, são categorias que não estão imunes às transformações da base material da sociedade. Portanto, o método materialista histórico dialético é fundamental na intenção de revelar, apreender e explicar as conexões e

interconexões que não podemos perceber imediatamente na aparência desses fenômenos, sendo, para isso, indispensável a mediação teórica no intuito de alcançarmos o concreto pensado, ou seja, a essência dos fenômenos investigados.

A construção do conhecimento demanda então, a apreensão do conteúdo do fenômeno, preche de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a forma pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo (MARTINS, 2015, p. 10).

A opção por uma determinada concepção metodológica implica, certamente, em considerar “[...] os postulados teóricos que lhe dão sustentação, pois nenhum princípio metodológico está auto-sustentado de abstrações desencarnadas” (MASSON, 2007, p. 105).

Netto (2002)¹⁹, em palestra proferida ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, foi catedrático ao afirmar que o método não é autônomo na obra de Marx. A produção teórica de Marx, segundo esse pesquisador, reside em três pilares indissociáveis que são: o próprio método, a perspectiva revolucionária e a teoria do valor trabalho. Ou seja, devemos estar atentos ao percurso metodológico da investigação e atrelar essa opção metodológica a uma concepção de mundo no seu conjunto.

Sousa (2014, p. 02), discutindo o método materialista histórico-dialético nas pesquisas em políticas educacionais, afirma que a abordagem crítico-dialética, diferentemente de outras abordagens, tais como a empírico-analítico e a fenomenológico-hermenêutica, “[...] reconhece a ciência como produto da história, da ação do próprio homem, que está inserido no movimento das formações sociais [...]” e encara “[...] a ciência como uma construção decorrente da relação dialética entre pesquisador e o objeto envolvidos em determinada realidade histórica.”

Para Kopnin (1978),

A investigação científica é um processo imediatamente voltado para a obtenção, no pensamento, de novo resultado não só para um sujeito dado, mas para o sujeito em geral. Ademais, para entender a essência do conhecimento, é necessário vê-lo como investigação, porquanto nesta se manifesta justamente a particularidade característica do conhecimento humano: o movimento do pensamento no sentido de resultados efetivamente novos. A investigação científica enquanto ato do conhecimento se realiza à base da interação prática do sujeito com o objeto. Ela constitui uma forma

¹⁹ Curso sobre o Método em Marx, realizado em 2002, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco.

teórica de apreensão do objeto pelo sujeito, nela se manifesta especialmente a natureza social do sujeito (KOPNIN, 1978, p. 226).

O autor citado anteriormente pontua que a investigação científica sempre é iniciada pelo problema, pois o mesmo é a “[...] expressão das necessidades práticas que impulsionam o pensamento no sentido da procura de novos resultados.” Ele define problema como “[...] aquilo que não foi apreendido pelo homem, mas que é necessário apreender” (KOPNIN, 1978, p. 230).

Conhecer e compreender a realidade do trabalho docente na educação infantil, no início de carreira, nos parece uma questão extremamente importante a ser desvelada, uma vez que, conhecer e compreender as determinações que atuam nessa prática social é uma necessidade para processos de ruptura, e de superação de determinados significados equivocadamente constituídos socialmente sobre o trabalho docente nessa etapa da formação humana.

Para Frigotto (2001, p. 77), na perspectiva materialista histórica, “[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto [...]”. O autor complementa suas reflexões explicando que “[...] este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.”

O método, nessa perspectiva, nos possibilita captar o movimento da realidade, suas múltiplas determinações e contradições, buscando desvelar as relações, mediações e interconexões que perpassam o objeto de estudo. Conforme Barbosa (2006, p. 278), “[...] o método dialético pode nos conduzir a outra postura na pesquisa à medida que trata de explicar e não apenas descrever processos e fenômenos.”

Com base no exposto, nos propomos a desenvolver uma pesquisa teórica e empírica e, para apreender o movimento concreto e contraditório do objeto investigado, primeiramente, dialogamos com os autores que realizaram uma reflexão crítica a partir dessa teoria social, no sentido de apreender a estrutura e desenvolvimento (constituição, movimento e modificação) do fenômeno estudado, em nosso caso, o trabalho das professoras iniciantes na educação infantil, ou seja, na tentativa de apreensão das dimensões constitutivas desse objeto. A perspectiva de identificar, descrever e explicar os significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente, a partir dessa abordagem teórica-metodológica, pôde nos conduzir para saltos qualitativos na pesquisa sobre professores iniciantes, apontando avanços significativos nos estudos sobre a carreira e o trabalho docente nessa etapa da educação básica.

Nosso ponto de partida e chegada foi o concreto (MARX, 2008), isto é, a síntese de múltiplas determinações. Nessa lógica, nosso processo de investigação buscou o conhecimento no plano das ideias (conhecimento dialético e crítico dessa realidade), como forma de apropriação do real no plano ideal, ou seja, na abstração para então chegar ao concreto-pensado, e, novamente, ao ponto de chegada/partida em novas condições. A partir desse método, reconhecemos que nos aproximamos da verdade sobre o fenômeno investigado, mas, entendendo logicamente que esse conhecimento aproximado se refere ao provisório e ao relativo, porque a realidade é sempre viva e está em constante movimento e transformação. De acordo com Marx (2008),

O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações E, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação (MARX, 2008, p. 258).

Antes de tecer algumas considerações sobre as categorias metodológicas, destacamos a importância e centralidade ontológica da categoria trabalho, apresentada por Marx (1983), que nos ajuda a compreender o trabalho do professor na sociedade contemporânea, pois, uma vez compreendendo o movimento pendular dessa categoria (trabalho) na história da humanidade (ANTUNES, 1995), concebemos ser possível apreender algumas pistas elementares para decifrar o significado social e o sentido pessoal atribuídos ao trabalho sob o marco do capital, e, em especial, sobre o trabalho docente no contexto da educação infantil. Lukács (2013, p. 33) afirma que a categoria trabalho tem um papel de destaque, sendo central e decisiva para a ontologia, na qual é tematizada, expressamente, como “[...] modelo de toda práxis social, de toda conduta social ativa [...]”.

Em relação às categorias “totalidade”, “contradição” e “mediação”, compreendemos serem constituintes da realidade social, portanto, presentes no fenômeno que pretendíamos identificar, conhecer e explicar. Foram essenciais na apreensão de nosso objeto, nos ajudando no desvelamento das próprias categorias analíticas/explicativas constitutivas do fenômeno, visto que, essas categorias não são apreendidas *a priori*, de maneira que emergiram no processo investigativo dentro de uma relação de máxima fidelidade ao objeto (HÚNGARO, 2008), ou seja, emergiram durante o processo de sucessivas e necessárias aproximações.

Conhecer o concreto implica em buscar traços efetivos de seu movimento, buscar suas determinações – as formas de ser do ser – em outras palavras, buscar as determinações

do real, de sua efetiva existência. Essas determinações não são dados apriorísticos, são traços efetivos desse movimento que constitui o real. Esses traços constitutivos (determinações) são apanhados pelo pensamento como categorias (HÚNGARO, 2008, p. 89).

As categorias teóricas e ontológicas expressam:

O modo de ser do ser, são determinações da própria existência, mas esse ser do ser é processo; é movimento. Esse dinamismo do ser se deve às contradições; aos antagonismos que são gestados nas instâncias constitutivas da realidade histórico-social (HÚNGARO, 2008, p. 89).

A totalidade é uma das categorias nucleares dentro do universo categorial de Marx. Essa categoria nos ajuda a pensar que a realidade é uma totalidade constituída de outras totalidades com suas particularidades. Cada pesquisador também deve dispor de um arsenal categorial (HÚNGARO, 2008; NETTO, 2015) para conhecer seu objeto de pesquisa e isso, exigindo que seja possuidor de um amplo conhecimento sobre o objeto que pretende conhecer, de maneira que possa extrair dele categorias explicativas, como fez Marx ao analisar a sociedade burguesa.

Húngaro (2008, p. 67) nos informa que “[...] a totalidade existe como tal na realidade, ou seja, a categoria totalidade é um elemento constitutivo do real: a própria realidade assim se constitui – como totalidade.”. Nos seus estudos sobre economia política clássica, Marx fez anotações de caráter teórico-metodológico indicando a totalidade como uma categoria teórica e ontológica fundamental.

De acordo com Húngaro (2008), pela crítica empreendida à Proudhon é possível perceber a compreensão de Marx sobre a categoria totalidade. Essa observação coaduna com as análises de Netto (2004, p. 107), quando afirma que em Marx, “[...] as instâncias constitutivas da sociedade se articulam numa totalidade concreta e são postas geneticamente pelo primado ontológico das relações econômicas [...]”. Segundo esses autores, a partir de Marx compreendemos que a totalidade está inscrita na realidade concreta, cabendo ao investigador reproduzi-la idealmente. Para Netto,

[...] é uma estrutura teórica unitariamente articulada sobre a perspectiva da categoria fundamental da realidade social, a totalidade. E a exigência da totalidade não é posta como um simples imperativo metodológico: resulta, precisamente, das investigações histórico-concretas que Marx realizou, focando as formações econômico-sociais capitalistas” (NETTO, 2004, p. 108).

Lukács (1989) nos assevera que compreender essa categoria, implica distinguir que:

É o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa. A categoria da totalidade, a dominação do todo sobre as partes, que é determinante e se exerce em todos os domínios, constituem a essência do método que Marx tomou de Hegel e que transformou de maneira original para dele fazer o fundamento de uma ciência inteiramente nova. (LUKÁCS, 1989, p. 41)

Compreendemos que nosso objeto de estudo é um fenômeno que se constitui como parte de uma totalidade articulada. Essa totalidade não nos foi dada imediatamente ou explicitamente, mas apreendê-la nos possibilitou a compreensão de aspectos antes não percebidos no objeto estudado, revelando significados sociais e sentidos pessoais.

Em relação à categoria contradição, podemos dizer que ela marca nossa forma de olhar para o mundo. Ao considerá-la na presente pesquisa envolve a compreensão de que existem forças contrárias em movimento, as quais atuam sobre todos os fenômenos, nos levando a entender que uma análise nunca pode ser linear, justamente porque tenta entender as forças presentes nos fenômenos, e nas relações entre elas. Essa categoria orientou nossa abordagem da realidade. Em relação ao objeto investigado, entendemos que existem forças contrárias, sendo preciso identificar as forças presentes para destacar as que tiveram existência fundamental sobre objeto investigado. Assim, podemos dizer que o materialismo não é restritivo, que não se limita às forças dualistas, mas que, também atua com o conceito de multiplicidade de forças e de contradições. Portanto, entendemos que sobre nosso objeto de estudo atuaram forças contraditórias, sendo a aparência fenomênica um fator dificultador de sua apreensão.

A categoria mediação atuou em nossa pesquisa como força presente na totalidade social, na qual tudo está articulado e em constante mudança. Compreender essa categoria se fez necessário para refletirmos sobre os aspectos gerais e essenciais da realidade, em suas principais conexões e relações. É uma determinação ampla, que nos permite realizar o desvendamento crítico da articulação e das interconexões entre as múltiplas determinações presentes na realidade, sendo elas: sociais, políticas, econômicas, ideológicas, históricas e culturais. Nessa categoria, a realidade apresenta-se mediada pelos contextos históricos, pelas forças presentes, conjunturais e particulares de totalidades específicas. A categoria mediação nos permite apreender o movimento do real em suas teias constitutivas. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 225), o uso dessa categoria “[...] nos permite romper as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, assim como afastar-nos das visões naturalizantes,

baseadas numa concepção de homem fundada na existência de uma essência metafísica [...]”. Sendo assim, ela nos possibilita “[...] uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto, não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito, como mediações [...]”. Portanto, nos auxilia na tarefa de “[...] apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225).

Na acepção de Lukács (1979),

As categorias não são meramente constructos do sujeito, estruturas lógicas ou hipóteses intelectivas, mas configuram-se como estruturas que a razão extrai do real, são reproduções mentais que a razão capta do que realmente existe, são elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes (LUKÁCS, 1979, p. 18).

No campo metodológico, nos perguntamos: como compreender os aspectos do trabalho docente e os sentidos que os professores constroem sobre essa prática social à luz do materialismo histórico-dialético?

No intuito de uma primeira resposta, Moraes (2014, p. 89) nos convida a pensar que, para o materialismo histórico-dialético é importante e necessário “[...] tomar como ponto de partida o ser social que está presente nas relações educativas. Iniciando com a investigação dos elementos mais simples [...]” no sentido de alcançar, posteriormente, “[...] as relações econômicas, sociais e culturais [...]” ou seja, chegar ao abstrato, ao conhecimento no campo das ideias desse fenômeno social.

Ao partirmos de uma postura materialista, usando um referencial histórico-dialético, não poderíamos deixar de iniciar nossa investigação em sua materialidade, ou seja, a realidade foi nosso ponto de partida e, da mesma forma, nosso ponto de chegada, no sentido de compreender e explicar o processo de inserção de professoras na educação infantil e os significados e sentidos do trabalho docente nessa etapa da educação básica.

Na pesquisa, o ponto de partida é sempre um fato ou conjunto de fatos, a aparência fenomênica é também muito importante para a investigação. Para Marx, o conhecimento parte da aparência, mas a aparência não revela a essência, o que está por trás dos fatos. Se assim o fosse, toda reflexão teórica seria desnecessária (MARX, 1985). A aparência mostra, revela, mas ao mesmo tempo esconde e mistifica. O conhecimento parte da aparência e vai além da

aparência, isso é o processo de negação do fato. A descrição, a sistematização e a organização dos fatos nas evidências empíricas é importante, mas não constitui o conhecimento.

É indispensável para a elaboração teórica o conhecimento rigoroso e circunstancioso do objeto a conhecer e a revelar, cabendo à razão identificar os processos constitutivos desse objeto de estudo pela faculdade da abstração, cabendo ainda à razão ir além do fato para identificação dos processos que o explicam e o implicam. O pensamento explora e identifica os processos que estão conectados a outros processos. Os outros processos devem ser identificados e analisados pelo investigador. Na verdade, o pesquisador retorna à forma empírica de onde partiu. A teoria, finalmente, reproduz idealmente o objeto real, entretanto, esse fato é tomado pelo pensamento de forma diferente do ponto de partida. O investigador poderá ver, então, aquilo que não era evidente ao olhar no início do processo.

O conceito da coisa é a compreensão da coisa, e conhecer a coisa significa conhecê-la a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades, o conhecimento é que é a dialética em uma de suas formas, o conhecimento é a decomposição do todo. O 'conceito' e a 'abstração' em uma concepção dialética, tem significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (KOSIK, 1976, p. 18).

Em nosso ponto de partida, nos questionamos: O que sabemos sobre o trabalho das professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil? Concordamos que o início de carreira é um processo que envolve dois movimentos: o de sobrevivência e o das descobertas (HUBERMAN, 1992), que o estágio de sobrevivência envolve o que os autores (TARDIF, 2002; HUBERMAN, 1992; VAILLANT; GARCIA, 2012) chamam de choque de realidade (confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, ou seja, distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula), e que as descobertas (entusiasmo inicial, a experimentação da situação de responsabilidades profissionais e educacionais) ajudam o professor a permanecer na profissão. Sabemos que a carreira docente carece de atratividade, que cada dia é maior o estado de proletarização, intensificação e auto intensificação do trabalho do professor (PUCCI, 1991; KUENZER; OLIVEIRA, 2004; CALDAS, 2009). Muitos abandonam a carreira logo no início, nos primeiros anos. Países desenvolvidos apontam o nível de abandono da carreira e testam programas de apoio ao professor iniciante por dois motivos: 1) Para que ele não abandone a carreira e; 2) Para que ele permaneça na escola que entrou (VAILLANT; GARCIA, 2012). Concordamos que:

A inserção profissional no ensino, como vimos comentando, é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizarão a transição de estudantes a docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante os quais os docentes principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal (MARCELO GARCIA, 2010, p. 17).

Temos a compreensão de que alguns professores não se realizam no trabalho que escolheram como profissão, e que esses não compreendem os macrodeterminantes que direta, ou indiretamente, envolvem e/ou têm impactos sobre o seu trabalho no dia a dia da sala de aula na escola e nas instituições de educação infantil. Assim, a formação inicial é questionada e secundarizada, a dificuldade na compreensão da unidade teoria e prática é indicada como um dos motivos das dificuldades enfrentadas, ou seja, o trabalho do professor, na ordem burguesa, não o permite se perceber, ele não se reconhece, não se realiza. No trabalho com seus pares ele também não se reconhece, porque o sistema instrumentaliza tudo e todos, antagonizando o professor com o produto de seu trabalho e com seus parceiros de trabalho (KUENZER; CALDAS, 2009). O trabalho, ao invés de garantir a realização e afirmação dos homens, se põe como sua negação, e, assim, muitos abandonam a profissão, ou nela permanecem, mas desistem ou resistem de outras formas. Além de todos os fatores citados, Marcelo Garcia (2010) pontua que:

Entre os professores existe um difundido sentimento de perda de prestígio e de deterioração de sua imagem social. Esse fenômeno se repete em muitos países e parece se evidenciar numa série de sintomas críticos como os seguintes: número decrescente de bacharéis com bons resultados de escolaridade que optam por ser professores; baixos níveis de exigência das universidades e institutos de formação de professores para o ingresso na carreira docente; percepção generalizada entre os membros da sociedade da má qualidade da educação básica associada à baixa qualidade dos docentes. Esse problema de status traz consigo, naturalmente, uma situação de inconformismo e de baixa autoestima (MARCELO GARCIA, 2010, p. 18).

Em nosso ponto de partida também é bom demarcar que muitas análises sobre a inserção profissional estão calcadas, principalmente, em autores que não consideram o trabalho como princípio ontológico. Em nossa investigação partimos de uma perspectiva materialista histórico dialética, a qual compreende que a precarização da formação e do trabalho é a realidade material em que se dá a inserção da docência e por isso reafirmamos que o estudo sobre o trabalho docente no início de carreira é muito importante, e deve ser abordado com rigor e profundidade. Com esse intuito, buscando identificar e compreender os significados e sentidos do trabalho docente para professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil da Rede

Municipal de Educação de Goiânia. Para tanto, foi necessário levantar dados empíricos por meio de questionários e entrevistas com o objetivo de identificar e analisar nosso objeto de estudo em seu movimento e dinamicidade. Assim, estabelecemos um diálogo com as professoras da educação infantil, traçando um caminho teórico-metodológico que revelasse os nexos constitutivos desse fenômeno, com o cuidado de não vincular essa análise somente às falas das professoras, mas também aos determinantes históricos, políticos e ideológicos. Para a realização dessa pesquisa, adotamos uma postura investigativa, a partir de uma abordagem qualitativa/quantitativa, organizando os procedimentos em quatro grandes ações:

1) **Pesquisa bibliográfica** da produção acadêmica sobre professores iniciantes e inserção à docência na educação infantil: com o objetivo de mapear as produções acadêmicas, as temáticas mais discutidas, as metodologias e os referenciais adotados. A proposta foi apresentar um panorama da produção a partir de 04 bancos de dados (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEp, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE, *Congreso Internacional sobre Profesores Principiantes e Inducción a la Docencia* - CONGREPRINCI e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT), perfazendo uma análise da produção de conhecimentos sobre os professores iniciantes na educação infantil.

2) **Descrição e análise quantitativa de dados referentes ao concurso de 2010 (Edital nº 002, de 29 de julho de 2010)** do município de Goiânia, tendo como principal fonte de informações, os documentos gerados pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Goiânia, com o objetivo de quantificar, identificar e selecionar os sujeitos para compor a primeira e a segunda parte da pesquisa empírica, a partir do quantitativo de professores aprovados, nomeados e empossados no Concurso citado.

3) **Estudo das condições de inserção no município** para professoras da educação infantil, por meio de proposição de questionários²⁰ (Apêndice A), para uma amostra de 10%

²⁰ A Metodologia para a construção coletiva do questionário pelos integrantes do GEPFAPE obedeceu a uma sequência lógica, organizada em etapas. Destacamos a importância desse movimento de trabalho coletivo, para a construção desse instrumento que incluiu processos ricos de aprendizagens sobre os métodos e os instrumentos de pesquisa, para todos os pesquisadores integrantes do grupo. Assim, primeiramente, foi realizado um planejamento do que deveria ser alcançado com a proposição do instrumento, a partir do projeto da pesquisa guarda-chuva do grupo, intitulado, “Aprendendo a Profissão: professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola”(Projeto financiado pelo CNPq e Fundação de Apoio à Pesquisa do DF). Tivemos como referência para a construção das questões o levantamento bibliográfico, e os marcos teóricos da pesquisa. Foram formuladas questões abertas e fechadas (46 questões ao total) com possibilidade de uso de escalas de mensuração para a obtenção das informações necessárias ao projeto principal e aos subprojetos. Também foi realizado o teste piloto, ou seja, testamos o questionário com 15 professores da Rede pública de ensino, no sentido de aperfeiçoar o instrumento em relação ao tempo de resposta, aos erros, omissões, ambiguidades e dificuldades de entendimento da alguma questão por parte do respondente.

dos professores convocados, nomeados e empossados nas instituições que atendem crianças de zero até seis anos de idade (CMEI e CEI), distribuídos regionalmente nas cinco Unidades Regionais de Ensino do Município de Goiânia: com o objetivo de mapear o perfil, motivos da escolha profissional e os principais aspectos que incidem sobre as professoras no início de carreira na educação infantil, dentre os quais, o estágio probatório, a aprendizagem da docência, as dificuldades e descobertas, a atuação profissional, o espaço escolar, o desenvolvimento profissional, a vida social e política.

4) Coleta de dados: proposição de entrevistas (Apêndice B) para 10% dos professores respondentes do questionário proposto na fase anterior da pesquisa e que se dispuseram – assinando um Termo de Conhecimento Livre Esclarecido (TCLE), (Apêndice C) –, a participar dessa etapa da pesquisa empírica: com o objetivo de identificar e compreender os significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente na educação infantil no início de carreira. A justificativa para a realização das entrevistas partiu do entendimento, segundo o qual esse instrumento é rico em possibilidades para a obtenção de dados, os quais permitiram acesso aos aspectos que nos interessavam, particularmente, os significados e sentidos constituídos e atribuídos ao trabalho docente no início de carreira na educação infantil. Para análise desse material, metodologicamente, utilizamos a proposta dos núcleos de significação para apreensão dos significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil, por meio do processo de identificação, organização e inferência de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006 e 2013; SOARES, 2006 AGUIAR; SOARES, 2008).

É importante informar que, para manter o compromisso ético com as professoras entrevistadas, todos os nomes foram preservados, bem como, o nome das Instituições onde trabalham. Portanto, ao utilizar suas falas para ilustrar alguma questão, foi utilizada a denominação “Professora”, seguida de números, de acordo com a ordem das entrevistas.

Informamos que a realização da ação I (levantamento bibliográfico) contou com a efetiva participação e colaboração significativa dos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e atuação de professores/Pedagogos (GEPFAPe), coordenado pelas professoras Kátia Augusta Curado Silva e Shirleide Cruz.

A realização da ação 3 (proposição dos questionários aos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia) contou com a significativa participação e colaboração do pesquisador Rodrigo Fideles Fernandes Mohn, também integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe). A metodologia de análise do material coletado na fase empírica – ações 3 e 4 (algumas questões do questionário, e

principalmente as entrevistas) foi realizada a partir da proposta dos núcleos de significação (AGUIAR, 1997; AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR; SOARES, 2008), entendendo essa metodologia como um campo de estudos importante, o qual nos forneceu o instrumental para a organização, a construção e a análise dos dados. Abordamos com maior profundidade esse recurso metodológico no capítulo de análises dos dados das entrevistas.

Para responder aos objetivos da presente investigação estruturamos a tese em cinco capítulos a partir dos eixos teóricos que subsidiaram as análises dos significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil no início de carreira.

Assim, no primeiro capítulo, apresentamos a análise da produção de conhecimento sobre professores iniciantes na educação infantil, considerando o levantamento bibliográfico obtido em diferentes fontes de dados que tratam especificamente da inserção de novos professores na educação infantil. A análise busca apresentar os eixos temáticos com destaque nas pesquisas, seus marcos teóricos e metodológicos.

No segundo capítulo realizamos uma reflexão sobre o trabalho – como categoria ontológica –, para compreensão da singularidade do trabalho docente na educação infantil, no contexto da economia de mercado e dos processos de subsunção do trabalho ao capital. Entendendo a singularidade como “[...] definibilidades exteriores irrepitíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva” (PASQUALINI; MARTINS, 2015).

Os elementos constitutivos das especificidades do trabalho docente na educação infantil é a temática abordada no terceiro capítulo da presente tese, no qual discutimos a especificidade do trabalho docente enquanto singularidade, ou seja, como uma expressão singular do fenômeno investigado, relacionando-a com as dinâmicas identitárias que se apresentam no início de carreira, e com os significados e sentidos atribuídos ao trabalho docente nessa etapa. As especificidades do trabalho docente na educação infantil estão relacionadas à historicidade do campo e da formação de seus professores; ao papel e à função social assumidos pelas professoras; aos aspectos contextuais e conjunturais da sociedade; às especificidades expressas nos conhecimentos para atuação com crianças, nos eixos estruturantes da atividade educativa, nos sujeitos do ato educativo e nas formas de organização do trabalho pedagógico.

No quarto capítulo tratamos do surgimento das instituições de educação infantil no seio da sociedade capitalista, como forma de compreender alguns significados histórico-sociais constituídos e fixados sobre trabalho docente na primeira etapa da educação básica. No capítulo citado, refletimos – a partir de um enfoque histórico e político – sobre o surgimento das instituições de educação infantil no Brasil, entendendo que nesse processo foram constituídos e atribuídos significados – históricos, políticos e ideológicos – que marcaram e ainda marcam

o campo do trabalho docente nessa etapa da educação básica, inicialmente relacionados com a ideologia do assistencialismo e da filantropia, e, posteriormente, com os projetos pedagógicos compensatórios e antecipadores. Tais modelos, ainda não superados totalmente, antecederam aos atuais ordenamentos legais da educação infantil no Brasil e em Goiânia.

No quinto e último capítulo abordamos as categorias que conformam os significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil, a partir do esforço de sistematização, organização, inferências e análise dos núcleos de significação que emergiram dos dados empíricos obtidos por meio de questionários e entrevistas propostos às professoras iniciantes/ingressantes que atuam na primeira etapa da educação básica.

Nas considerações finais, buscamos congregiar os fios de nossa investigação e apresentar, à luz de nossos dados empíricos e do referencial teórico adotado, as conclusões sobre os significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil sob a perspectiva das professoras²¹ iniciantes/ingressantes, tentando desvelar o movimento histórico de constituição, desenvolvimento e modificações dos significados e sentidos do trabalho docente nessa etapa da educação básica. Acreditamos que nossa contribuição pode ser significativa para processos e percursos formativos de professores (formação inicial e continuada), assim como, para o desenvolvimento profissional docente.

Não temos a pretensão de veicular verdades absolutas e generalizá-las a todas as professoras de educação infantil da Rede Municipal de Goiânia, mas sim, apresentar subsídios para se pensar à docência na educação infantil – um campo de trabalho em processo de construção –, desvendando as contradições que envolvem o trabalho docente, nessa etapa, dentro do marco do capitalismo contemporâneo. A investigação pode contribuir, assim, para indicar alguns elementos para a compreensão de algumas das dificuldades e desafios presentes na inserção docente, por meio dos quais se constituem os sentidos pessoais, às vezes, equivocados e distorcidos sob circunstâncias alienantes, presentes no trabalho das professoras no início de carreira.

²¹ Padronizamos no texto o uso do termo professoras, no gênero feminino, porque essa tem sido uma atividade profissional em que predomina o trabalho de mulheres, reservando o uso do masculino genérico, apenas, para casos mais gerais ou em citações de obras consultadas.

1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A expansão recente das pesquisas sobre o professor iniciante e a inserção profissional docente, já identificada por Papi e Carvalho (2013), tem ocorrido, a nosso ver, por diferentes motivos. Entre os principais podemos citar: a compreensão da inserção docente como uma das etapas da formação de professores (MARCELO GARCIA, 1999; VAILLANT; GARCIA, 2012), a importância dessa fase da carreira para o desenvolvimento profissional docente (HUBERMAN, 1992), e os altos índices de abandono da profissão nos primeiros anos de exercício profissional (GOLD, 1986; TARDIF; RAYMOND, 2000). Esse conjunto de fatores tem provocado a emergência e a necessidade de aprofundarmos os estudos e pesquisas no campo da formação de professores, com ênfase, no início da carreira docente e no sujeito que a vivencia, ou seja, o professor iniciante.

É importante destacar que a temática da inserção na carreira compõe um campo maior de investigações, o da formação de professores, constituindo-se como uma fase singular, carregada de significados e sentidos para os professores que a vivenciam. Essa primeira constatação nos ajuda a não perder a perspectiva da totalidade, na compreensão do objeto em questão, pois concordamos com Freitas (2007, p. 1204) ao fazer a enfática defesa de que, no Brasil, necessitamos de uma “[...] política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira [...]”, orientada por uma perspectiva ancorada na concepção sócio-histórica de educador.

No Brasil, em geral, a produção de conhecimentos sobre a formação de professores vem sendo ampliada de forma significativa, principalmente, após as décadas de 1980 e 1990 (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 1999). Para Romanowski (2013), a formação de professores é uma preocupação dos sistemas de ensino, desde a institucionalização da escola pública. No entanto, segundo a autora, a temática ganha relevância, principalmente, a partir da década de 1980, pois, nesse período, “[...] os debates em torno da pesquisa em formação de professores passaram a ocorrer em simpósios, reuniões, artigos, investigações, teses e dissertações.” (ROMANOWSKI, 2013, p. 479). Essa demanda, no campo da produção acadêmica, ocorreu simultaneamente aos processos políticos, econômicos e sociais mais amplos, tais como a reestruturação produtiva, a reforma do Estado e a *prioridade* dada às reformas educacionais, com desdobramentos para a formação de professores. Em tais reformas, se faz necessária uma formação concatenada com as novas demandas ideológicas do neoliberalismo, uma vez que,

os professores desempenham um papel-chave nesse processo (FULLAN, 1994; VAILLANT, 2009). Sobre esse assunto, Curado Silva (2008) afirma que:

O plano de formação humana recebe contornos de enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital; nesse ponto, é possível identificar um quadro hegemônico de propostas educativas, na intenção da conformação técnica e ideológica do novo trabalhador às perspectivas da pedagogia das competências, baseada nas noções de empregabilidades e empreendedorismo (CURADO SILVA, 2008, p. 16).

No plano das políticas educacionais nacionais, o interesse sobre o tema da formação de professores se expressou, por um lado, como resposta aos vários indicadores educacionais do próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC). Dados do Educacenso de 2007 apontaram que cerca de 600.000 professores que estavam em exercício na educação básica pública não possuíam formação adequada (formação em nível superior), ou atuavam em áreas distintas de sua formação inicial (professores com graduação, mas não licenciados). Dados recentes de 2014 do Censo Escolar²², indicaram que dos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica do país, 24% não possuem a formação adequada.

Uma outra questão que nos parece importante destacar, refere-se a grande quantidade de instituições privadas que atuam na formação de professores no Brasil, e a dificuldade de aferição da qualidade da formação oferecida em tais instituições. Na outra ponta, sabe-se que 83% dos professores do país são funcionários públicos, segundo a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2006. O que expressa um aparente desencontro entre as instituições formadoras e as instituições empregadoras.

Na educação infantil encontra-se o maior contingente de professores sem formação superior. De acordo com a pesquisa de Gatti e Barreto (2009), dos 443,4 mil professores dessa etapa, 36,4% não se graduaram. Segundo as autoras desse estudo, e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é admitido que um professor que concluiu apenas o magistério leciona nessa etapa, mesmo assim, os dados apontam que existem cerca de 10% de profissionais que atuam nessa etapa da educação básica, os quais sequer têm essa formação mínima.

Em 2009, o MEC lançou um programa de formação de professores para rede básica de ensino – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) –, ação emergencial que visava a formação em nível superior de professores em exercício nas redes

²² Dados do site do observatório do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores/indicadores>>

públicas de educação básica, e acesso à qualificação profissional exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), considerando que, a formação em nível superior de professores é uma responsabilidade/atribuição da União. Naquele momento (pós LDB), mesmo com todas as conquistas no campo das políticas educacionais, tínhamos na educação infantil muitos professores com pouca ou nenhuma formação. No *Quadro 1*, podemos visualizar a situação do nível de escolaridade e formação dos professores da educação infantil, de acordo com os indicadores estatísticos do MEC, naquele período. Lembrando que, de acordo com o art. 62 da LDB/1996 admite-se a formação em nível médio, na modalidade Normal, para atuação na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

Quadro 1 – Escolaridade e formação de professores da educação infantil: Brasil, 2007.

Escolaridade e formação dos professores da educação infantil											
Etapas de ensino	Nível fundamental		Nível médio				Nível Superior				Total
			Médio		Normal ou magistério		Com licenciatura		Sem licenciatura		
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	
Ed. Básica	15.982	0,8	103.341	5,5	479.950	25,2	116.811	61,7	127.877	6,8	1.882.961
Creche	2.896	3,0	9.465	9,9	43.027	45	35.570	37,2	4.685	4,9	95.643
Pré-escola	3.239	1,3	14.837	6,2	99.435	41,3	109.556	45,5	13.476	5,6	240.543
Educação infantil	6.135	1,8	24.302	7,2	142.462	42,4	145.126	43,2	18.161	5,4	336.186

Fonte: MEC/INEP/DEEP – Dados compilados do Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, publicado em 2009.

Notas: Sinal convencional utilizado:

% porcentagem.

De um total de 336.186 professores, apenas 1,8% dos professores da educação infantil tinham o ensino fundamental e 7,2% a formação em nível médio. Desagregando os dados, percebe-se que a situação se agrava quando se trata dos professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos (creche), sendo que 3,0% de professores possuem o nível fundamental e 9,9% o nível

médio. Para fins de atualização dos dados, apresentamos no *Quadro 2*, os indicadores do Censo Escolar de 2016.

Quadro 2 – Escolaridade e formação de professores da educação Básica e educação infantil: Brasil, 2016.

Escolaridade e formação dos professores da educação infantil dados Censo Escolar 2016											
Etapas de ensino	Nível fundamental		Nível médio				Nível Superior				Total
			Médio		Normal ou magistério		Superior completo		Em andamento		
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	
Ed. Básica	4.546	0,2	101.649	4,6	243.290	11,1	1.702.290	77,5	143.125	6,5	2,2 milhões
Creche	1.355	0,5	16.121	6,2	52.152	20,0	167.252	64,2	23.087	8,9	260,3 mil
Pré-escola	1.088	0,3	17.800	5,7	57.657	18,5	208.277	66,9	26.355	8,5	311,4 mil
Educação infantil	2.443	0,4	33.921	5,9	109.809	19,2	375.529	65,7	49.442	8,6	571,7 mil

Fonte: Inep/MEC - Indicadores baseados em notas estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica de 2016, publicado em 2017.

Acreditamos que na formação de professores para atuação na educação infantil há questões que, a nosso ver, parecem ser específicas da etapa. Citamos, como exemplo: a) o processo histórico da constituição e surgimento das instituições para atendimento de crianças de zero a seis anos de idade, o perfil e a formação dos profissionais que trabalhavam nessas instituições; b) as recentes políticas de formação de professores, nas quais há a admissão de profissionais de nível médio na modalidade magistério para atuar na educação infantil; c) as diversas formas de alocação de recursos humanos para atuação na educação infantil sob várias denominações; d) o processos de transferência de muitas instituições do campo da assistência social para as secretarias de educação, sob a responsabilidade dos municípios – em consonância com as políticas educacionais do final da década de 1980 e meados da década de 1990 –, quando a educação infantil passou a compor a educação básica nos sistemas de ensino (as profissionais que já atuavam nas instituições de atendimento para crianças de zero até seis anos de idade foram introduzidas no campo do trabalho docente, com déficits na formação específica, para atuar com essa demanda educacional); e) a outra característica da problemática da formação de

professores, para atuar na educação infantil, situa-se no fato de que muitas instituições de formação de professores estão em processo de adequação curricular às novas demandas, postas pela inclusão da educação de crianças de zero até seis anos no sistema regular de ensino. Ou seja, a docência na educação infantil é considerada um campo ainda em construção, o qual pode gerar uma outra faceta na formação de professores para essa etapa, a saber, a ênfase tradicional dos centros formadores nos processos, conteúdos e práticas relacionados somente ao ensino fundamental. Por fim, concordamos com Freitas (2007), quando afirma que as políticas de formação têm colocado perspectivas diferenciadas de profissionalização e aprimoramento (diferenciação e diversificação) de professores para a educação básica (universidades, institutos federais, faculdades e instituições de ensino médio normal). Além de tudo isso, a autora nos informa que nos investimentos orçamentários as políticas educacionais não têm priorizado as licenciaturas.

Diante das complexas questões postas para a formação de professores, e, entendendo a inserção com parte desse processo, no presente capítulo, apresentamos um panorama das pesquisas sobre os professores iniciantes, e, especificamente, sobre a inserção profissional docente na educação infantil, a partir de um levantamento bibliográfico realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE), em um recorte temporal de 14 anos (2000 a 2014).

De acordo com André (2009, p. 01), os estudos do tipo estado do conhecimento têm como objetivo fazer “[...] uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área de conhecimento e em um período estabelecido de tempo [...]”. Segundo ela, esse tipo de estudo tem sido muito útil “[...] ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber [...]”. É importante lembrar que, de acordo com Romanowski e Ens (2006), há uma distinção entre estudos que se caracterizam como estado da arte e os estudos intitulados como estado do conhecimento.

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada ‘estado da arte’, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um ‘estado da arte’ sobre ‘Formação de Professores no Brasil’ não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área e estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’ (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

A partir do exposto, buscamos conhecer outras pesquisas de sínteses integrativas no tocante à temática da inserção na carreira. Assim, identificamos estudos que realizaram investigações com caráter de estado do conhecimento sobre professores iniciantes. Lima *et al.* (2003) e Lima (2004), por exemplo, realizaram um levantamento sobre professores iniciantes no período de 1999 a 2003, a partir de trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd. Naquele momento, detectaram a existência de poucas pesquisas sobre esse objeto de estudo, indicando que, embora a inserção na carreira já se apresentasse como uma fase importante no processo de constituição do ser docente, até aquele momento, o tema tinha merecido pouca atenção dos pesquisadores brasileiros. Resultado semelhante foi encontrado por Mariano (2005), ao realizar um levantamento em dez reuniões da ANPEd e cinco eventos do ENDIPE, nos quais foram identificados 26 trabalhos, sendo, cinco na ANPEd e 21 no ENDIPE, indicando que, em relação ao número total de trabalhos apresentados nesses eventos, os estudos sobre o início da docência representavam um percentual ainda muito tímido (0,5%).

Souza e Rocha (2013), ao realizarem sua busca no banco de teses e dissertações da Capes, identificam que no período de 2008 a 2012, apenas 0,93% das dissertações e 0,47% das teses produzidas no Brasil versaram sobre essa temática.

Azevedo, Cardoso e Nunes (2014) identificaram pesquisas sobre a inserção docente enfatizando as questões relacionadas ao choque de realidade (VEENMAN, 1984)²³, vivenciado por professores iniciantes em trabalhos apresentados no GT 08 da ANPEd, nos anos de 2005 a 2006, e também nos anos de 2011-2012. Para as autoras citadas, a constatação indica que a temática está sendo pouco explorada em pesquisas brasileiras, indicando um pequeno crescimento na quantidade de trabalhos. De acordo com as autoras, esse crescimento se mostra insuficiente em detrimento da importância dessa fase da carreira nos processos de formação e constituição identitária dos professores.

Já na pesquisa de Papi e Carvalho (2013) – em que são analisados os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd nos anos de 2005, 2006 e 2007, e nas pesquisas disponíveis no Banco de Teses da CAPES de 2000 a 2007 – ficou constatado que os estudos sobre professores iniciantes começam a ser intensificados no Brasil, suscitando novas reflexões e demandas no campo da formação, atuação docente e das políticas educacionais.

Considerando os trabalhos citados anteriormente, o GEPFAPe iniciou em 2014 um trabalho coletivo de levantamento bibliográfico sobre a temática dos professores iniciantes e

²³ “Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje – del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos–, y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio del valor de lo práctico” (MARCELO GARCIA, 2008, p. 15)

inserção na carreira. O projeto foi cadastrado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o título: *Aprendendo a profissão: professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola*. Essa pesquisa contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), esse último, em andamento.

A investigação originou-se de preocupações com questões que diziam respeito à prática docente de professores que vivenciam o início de carreira, destacando os principais desafios, dificuldades e dilemas enfrentados nessa fase da formação. O principal objetivo do projeto foi construir diálogos que articulassem teoria e prática na formação inicial, e no exercício profissional da docência, para posterior produção de conhecimentos na área de formação e atuação de professores e assim, contribuir para a fundamentação de propostas sobre acompanhamento pedagógico de docentes iniciantes da educação básica.

O levantamento bibliográfico contou com a colaboração de alunos bolsistas e voluntários²⁴ – de graduação, mestrado e doutorado –, os quais iniciaram a busca nos principais bancos de dados nacionais tentando resgatar artigos, dissertações e teses sobre professorado iniciante, e a temática da inserção docente dentro de um recorte temporal de 14 anos (2000 a 2014).

De uma forma geral, podemos dizer que o levantamento bibliográfico foi realizado com o intuito de identificar primeiramente o que “[...] as pesquisas brasileiras têm revelado sobre o professor em início de carreira.” (ROCHA, 2015, p. 27).

A busca e a análise foram realizadas a partir das publicações de pesquisas e/ou informes de pesquisas na área de Educação, em periódicos Qualis A e B e nos Anais dos principais eventos relacionados ao tema, entendendo-os como espaços legítimos no processo de socialização de conhecimentos no campo da formação de professores. Assim, foram utilizados os bancos de dados da ANPEd (Encontros da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) e do CONGREPRINCI (Congresso Internacional sobre Professorado Princiante); e por meio da busca de artigos, teses e dissertações no IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Os descritores utilizados para a busca levaram em consideração três categorias: professorado princiante, inserção na carreira e educação básica, assim como, suas

²⁴ Alunos da graduação que cursam o componente curricular obrigatório: Projeto 3. Neste componente curricular, os estudantes serão acolhidos em áreas temáticas e são inseridos em atividades de pesquisa e estudos de grupos, passando a vivenciar projetos específicos.

derivações (início de carreira, iniciação docente, socialização docente). Após o levantamento das pesquisas, o grupo realizou um movimento de estudos e leituras de todo o material para um posterior processo de categorização dos resultados.

Os eixos temáticos extraídos do levantamento geral das pesquisas sobre professores iniciantes foram nomeados pelos pesquisadores do GEPFAPe, a partir de referências teórico/conceituais referentes aos objetivos da pesquisa “Guarda chuva” do Grupo – *Aprendendo a Profissão: professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola* –, cujas identificações emergiram nos momentos das análises do material encontrado pela identificação de temáticas recorrentes nos achados das pesquisas levantadas.

A partir daí, procedeu-se a construção de subeixos temáticos (subtemas) “[...] cada vez mais precisos e específicos em relação ao objeto de pesquisa.” (DUARTE, 2004a, p. 221), em torno dos quais foram organizadas as produções acadêmicas.

Na realização do levantamento bibliográfico para a composição específica de nossa pesquisa sobre trabalho docente de professores iniciantes na educação infantil, partimos do levantamento geral realizado pelo GEPFAPe, utilizando um novo filtro, com intenção de identificar as pesquisas que tematizavam, especificamente, a questão da entrada de professores na primeira etapa da educação básica. Assim, cumprimos as seguintes etapas: a) identificação dos títulos; b) leitura dos resumos; c) leitura completa dos artigos selecionados; d) análise geral do conteúdo; e) tabulação dos dados; f) organização dos dados em quadros, gráficos e/ou tabelas e; g) síntese geral. As questões que nortearam a análise da produção acadêmica sobre os professores iniciantes na educação infantil, foram: Quais temáticas e subtemas são mais frequentes nos estudos? Quais os principais autores/referenciais fundamentam o marco teórico das pesquisas? Quais as principais metodologias e técnicas de coleta de dados foram utilizadas nesses estudos? E, por fim, quais as tendências evidenciadas nos trabalhos?

1.1 Estado do conhecimento sobre professores iniciantes e inserção profissional na educação infantil

No levantamento geral do GEPFAPe foram identificados 138 trabalhos que versavam sobre os professores iniciantes em diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, educação à distância, ensino superior, e também as revisões de literatura). Desse total, identificamos 22 trabalhos que tematizavam, especificamente, a inserção profissional na educação infantil (primeira etapa da

educação básica); sendo que, cinco foram apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos GTs 07 e 08 – Educação de crianças de zero a seis anos e Formação de professores, respectivamente, dois trabalhos nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), dez trabalhos nos Congressos Internacionais sobre Professorado Princiante e Inserção profissional à Docência (CONGREPRINCI); e cinco em periódicos (Qualis B) – encontrados no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Desses 22, desconsideramos três trabalhos, por se tratarem de produções acadêmicas que foram apresentadas, mais de uma vez, em diferentes meios de divulgação, ou seja, foram replicados em eventos e/ou periódicos.

A partir desse levantamento, foi possível concordar, em parte, com Papi e Carvalho (2013) quando afirmam que as pesquisas sobre professores iniciantes vêm sendo paulatinamente intensificadas no Brasil, e que tais pesquisas, por sua vez, vêm suscitando novas reflexões e demandas no campo da formação docente e das políticas públicas. No entanto, acreditamos que é preciso fazer uma ressalva no tocante à inserção na educação infantil, pois consideramos muito tímida a quantidade de produção específica para essa etapa, uma vez que, a maior quantidade de trabalhos sobre essa temática foi localizada em apenas um evento específico sobre professorado princiante (CONGREPRINCI).

A partir do filtro realizado, percebemos algumas similaridades nos trabalhos, e algumas determinações que envolvem a temática da inserção na carreira docente na educação infantil. Nesses trabalhos foram ressaltados principalmente os desafios, as dificuldades e as descobertas dos professores no início de carreira, assim como, os processos e os conhecimentos utilizados pelos professores no enfrentamento de seus dilemas cotidianos. Nesses estudos, realizados a partir de metodologias qualitativas diversas, apareceram questões relacionadas ao processo de desenvolvimento profissional, saberes docentes, acompanhamento pedagógico, experiências formativas, formação inicial e continuada, processos de adaptação/apropriação e necessidades formativas. Esses aspectos se inserem em três grandes temáticas identificadas nas pesquisas pelo GEPPe, nas quais agrupamos os trabalhos, a fim de realizarmos uma análise síntese. Assim, chegamos a três grandes eixos temáticos, sendo eles: exercício profissional, condições de trabalho e representações sociais. Para situarmos essas temáticas e compreendermos o contexto de sua produção, abordaremos a seguir, os marcos teóricos que fundamentaram as análises realizadas nas pesquisas.

1.2 Alguns marcos teóricos sobre professores iniciantes, inserção na carreira e desenvolvimento profissional docente

Para entendermos o que as pesquisas têm revelado sobre os professores iniciantes é interessante conhecermos alguns marcos teóricos que vêm subsidiando essa discussão. A inserção na carreira é considerada pelos pesquisadores, com os quais concordamos, como um importante momento para a aprendizagem docente e para o desenvolvimento profissional. Vonk (1996 *apud* VAILLANT; GARCIA, 2012) defende a posição de que a inserção na carreira é uma transição do docente em formação para o profissional autônomo, e também como uma parte importante de um *continuum* no processo de formação docente. A etapa citada é um momento diferenciado, a qual não se caracteriza somente, e, simplesmente, por uma passagem entre a formação inicial e a continuada, pois o início da carreira possui um caráter “[...] distintivo e determinante para se conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.” (VAILLANT; GARCIA, 2012, p. 125). Outros autores também apontam a importância de se estudar com maior rigor teórico o início da carreira docente (HUBERMAN, 1992; LUDKE, 1996; MARCELO GARCIA, 1999; IMBERNÓN, 2001; GUIMARÃES, 2004; CORSI, 2005; FERREIRA; REALI, 2005; MARIANO, 2005; NONO; MIZUKAMI, 2006). Os estudos desses autores têm evidenciado a importância dos primeiros anos da profissão para os processos de formação docente.

Para entender a inserção na carreira, como uma etapa que compõe o que estamos chamando de aprendizagem da docência, foram considerados os estudos de Huberman (1992), nos quais se considera que o desenvolvimento profissional docente é um processo não linear, envolvendo continuidades e descontinuidades, podendo ser apresentado em fases com características específicas ao longo do tempo. Os primeiros anos do início da atividade docente são identificados, pelo autor, como sendo a fase de “entrada ou tateamento”, correspondendo temporalmente, após a formação inicial, aos três primeiros anos de inserção no campo de trabalho docente. Existem diferenciações em outros autores quanto ao recorte temporal para essa etapa da aprendizagem da docência, de acordo com Cavaco (1995), por exemplo, período citado abarca os quatro primeiros anos, em Tardif (2002), fase que compreende os sete primeiros anos da prática inicial profissional.

Apontamos como informação importante as próprias considerações de Huberman (1992) sobre a emergência dos estudos acerca do ciclo de vida humana – enquanto objeto de estudo científico –, mostrando que esse objeto tem história recente, tendo sido nesse quadro

desenvolvidas suas análises sobre socialização de adultos e os determinantes da carreira profissional.

Outro aspecto importante a ser considerado, segundo o autor citado anteriormente, é que os estágios da carreira foram pensados como tendências gerais do ciclo de vida dos professores, a partir de uma abordagem clássica e sociológica. Dessa forma, estamos entendendo que é possível pensar outras maneiras de se estruturar o ciclo de vida profissional, para além daquelas encontradas na literatura que se volta para essa temática. Assim, buscamos demonstrar que os ciclos da carreira não são uma regra natural e universal. De acordo com o próprio Huberman (1992, p. 37), os ciclos da carreira não significam que “[...] tais sequências sejam vividas sempre da mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas [...]”. No entanto, o autor segue afirmando que “[...] os estudos empíricos mostram de forma suficiente clara que tal sequência se reporta a um grande número, por vezes mesmo à maioria dos elementos de uma população estudada, mas nunca à totalidade dessa população [...]”. Sobre isto, Marcelo Garcia (1999), pontua que:

[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do ‘aprender a ensinar’, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas (MARCELO GARCIA, 1999, p. 112).

Podemos inferir, a partir do exposto, que as fases da carreira também podem apresentar diferenças, especificidades e/ou outras características dependendo do contexto cultural, social e econômico de uma determinada sociedade, e também das condições objetivas de trabalho, ou das especificidades de uma etapa, nível ou modalidade de educação.

De uma forma geral, não concordamos com a ideia de generalização e naturalização das etapas ou ciclos da carreira. Acreditamos que as pesquisas sobre a carreira docente no Brasil precisam levar em consideração aspectos mais amplos e inter-relacionados, tais como: aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos, contextuais e estruturais das instituições educativas. Ainda, considerando as condições objetivas e aspectos específicos de uma determinada etapa ou fase da formação humana, para compreender a complexidade individual e coletiva dos processos de desenvolvimento profissional docente.

Assim, nossa delimitação em estudar o período de inserção profissional docente na educação infantil se fundamenta na concepção, a qual indica que da inserção na carreira docente, na primeira etapa da educação básica, emergem especificidades, idiosincrasias, experiências, aprendizagens e rotinas, nas quais se somam a situações que exigem submissão,

e, ou adequação às normas externas/internas, das negociações, das adaptações e das resistências, compreendendo que esses fatores marcam a presença nas relações dentro das instituições educativas, os quais estão subsumidos aos aspectos mais amplos do ineliminável antagonismo entre capital e trabalho, impactando na constituição da personalidade dos professores e sua identidade profissional, assim como, nas formas de resistências, de permanência, de convivência, ou, até mesmo, de desistência da profissão.

Concordamos que o período de inserção na carreira é uma fase muito importante e marcante para a aprendizagem da docência, e também para a permanência dos docentes no campo do trabalho. Os desafios e as dificuldades desse período vêm sendo objetos de estudos de algumas investigações, pois demarcam um tema importante para o processo de desenvolvimento profissional docente. Vaillant e Garcia (2012, p. 123) apresentam essa “[...] etapa de inserção como período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação ao mundo trabalhista como um profissional plenamente qualificado.”

Sobre o aspecto da desistência/abandono da carreira, citados anteriormente, podemos afirmar que existem dados que comprovam um percentual significativo de professores que desistem da carreira logo após a inserção profissional nas instituições educativas. Esse fato nos leva a considerar a questão da desistência um fenômeno que necessita ser estudado com maior rigor e profundidade, mas que, com certeza, pode ser melhor compreendido a partir dos estudos sobre o professor iniciante, suas dificuldades, desafios e descobertas. De acordo com Gold (*apud* TARDIF; RAYMOND, 2000), dados comprovam que 33% dos professores desistem da profissão na fase inicial da carreira, no entanto, concordamos com Kuenzer e Caldas (2009), quando afirmam que não há respostas únicas para esse processo, e que não há formas de manifestação idênticas de desistência ou desmotivação no trabalho educativo. Essas autoras também indicam que esses processos desvelam “[...] um complexo processo histórico, alimentado e realimentado por determinações gerais e condições concretas do exercício cotidiano de prática escolar entrelaçando histórias individuais e coletivas [...]” (p. 31). As autoras afirmam que as relações sociais em que cada escola está inserida, as condições de trabalho, as políticas educacionais e “[...] as precariedades na formação do professor, aparecem como fatores fundamentais a determinar, em cada professor, manifestações contraditórias de desistência/resistência [...]” (p. 48). Dados da pesquisa de campo dessas autoras revelam que:

Evidencia-se assim, nos relatos dos professores, que a formação fragmentada, isolada ou precária, somada a relações e práticas de trabalho também fragmentadas, precarizadas e intensificadas, ao não fornecer instrumentos que permitam a reflexão aprofundada sobre a prática pedagógica e sua articulação com a prática social mais

ampla, acaba por agravar os problemas provenientes das condições objetivas, repercutindo diretamente sobre o professor, que, mais uma vez, de forma isolada, sente-se incapaz de dar respostas aos dilemas de sua prática profissional (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 48).

Em uma pesquisa realizada na cidade de São Paulo com professores da Rede pública de ensino, Nogueira (2012, p. 1238) revela que “[...] grande parte das frustrações e desapontamentos que o professor encontra na relação das tarefas profissionais cotidianas está enraizada nas condições concretas de trabalho produzidas pela organização institucional [...]”. A autora citada levanta as principais dificuldades no trabalho docente, indicando, entre outros aspectos:

[...] sobrecarga de trabalho, grande número de alunos em sala de aula, ausência de materiais para as aulas, dificuldade para efetivar propostas oficiais por falta de apoio institucional, pequeno reconhecimento profissional, além da dificuldade de efetivar as atividades planejadas e do descontentamento com a própria forma de atuação (NOGUEIRA, 2012, p. 1238).

Essas frustrações e desapontamentos, segundo a autora, coincidem com as tendências diagnosticadas em consultas realizadas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em instituições públicas de ensino sistematizadas nos relatórios *Retratos da Escola* – volumes 1, 2, e 3 (CNTE, 1999, 2001, 2003 *apud* NOGUEIRA, 2012).

Para entender as contradições envolvidas no trabalho docente e as dificuldades enfrentadas no início de carreira é importante trazer para o debate a questão do caráter não material do trabalho do professor, ou seja, o trabalho docente nas relações de produção na sociedade capitalista. O trabalho do professor tem a especificidade principal de ser inconcluso, e, de não se objetivar em um produto, ou seja, o produto do trabalho do professor não se separa do produtor no ato da produção. Kuenzer e Caldas (2009) nos ajudam a compreender que:

Essa contradição, que faz parte da natureza do trabalho não material, que não se objetiva em um produto, mas apenas presta um serviço, é uma das contradições que pode trazer sofrimento e não realização se não for adequadamente enfrentada, quer pela qualificação dos profissionais, quer pelas formas de organização coletiva do trabalho. Essa dimensão específica do trabalho não material, aliada a outras, típicas de todas as formas de assalariamento (salários baixos, condições precárias, intensificação, estresse, medo de perder o emprego, autoritarismo e outras), pode causar a síndrome de desistência, que inclui esgotamento emocional, desenvolvimento de atitudes negativas em relação ao trabalho, falta de envolvimento pessoal nele e assim por diante. É importante, portanto, compreender por que os profissionais da educação desistem e como melhorar suas possibilidades de realização no trabalho (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 29).

Para Coddó (1999, p. 13), o profissional da educação fica na encruzilhada entre “[...] o que pode fazer e o que efetivamente consegue fazer, entre o céu de possibilidade e o inferno dos limites estruturais, entre a vitória e a frustração; é a síndrome de um trabalho que voltou a ser trabalho, mas que ainda não deixou de ser mercadoria.”

No entanto, apesar de tantos aspectos negativos apontados no campo do trabalho docente, concomitantemente, existem movimentos de resistência, de comprometimento e de satisfação. Kuenzer e Caldas (2009, p. 30) indicam, por exemplo, que “[...] a análise de algumas pesquisas que tratam do trabalho docente aponta um aparente paradoxo: por um lado, desvelam com nitidez o quadro de precarização do trabalho e, por outro, apontam a existência da satisfação e comprometimento [...]”. Isso implica compreender a escola como espaço de contradições e terreno de disputas.

Um exemplo dessa contradição está na pesquisa realizada por Cardoso (2013, p. 8), no Estado de Minas Gerais, a qual trata, especificamente, da inserção dos professores na educação infantil. A pesquisadora identificou os aspectos do início da carreira docente que dizem respeito a um “[...] momento marcado por muitas angústias, descobertas, desafios, tentativas do tipo erro e acerto [...]”, ou seja, como um momento em que o professor vive um choque de realidades, mas também, paradoxalmente, identificou que as professoras iniciantes da educação infantil, ao vivenciarem os diversos dilemas e tensões nos primeiros anos da carreira, experimentam sentimentos contraditórios que, ao mesmo tempo, levam ao encanto e/ou desencanto pela profissão, pela etapa escolhida e pela especificidade do trabalho desenvolvido com as crianças. Segundo Cardoso (2013):

O encantamento se manifesta quando elas revelam que se sentem realizadas por estarem na profissão que sempre sonharam, por estarem trabalhando com alunos da faixa etária que se identificam e que sentem ‘amor’ por eles, por assumirem uma sala de aula sozinha, por poderem receber e dar carinho e perceberem que as experiências com a sala de aula e os estágios contribuíram para que elas não ficassem perdidas, bem como que podem recorrer a seus pares para buscarem apoio. Mas, atrelado a essas constatações positivas, há o ‘desencantamento’ revelado por elas quando percebem que o curso de formação inicial não as preparou para atuarem com esse segmento de ensino; quando elas notam que há uma significativa distância entre os conhecimentos teóricos e a prática, diante da dificuldade de não terem a quem recorrer e buscar apoio na sala de aula; e quando precisam improvisar diante de situações inesperadas em sala de aula (CARDOSO, 2013, p. 08).

Face ao exposto, é inegável a consideração sobre a importância da inserção profissional na docência. Vaillant e Garcia (2012) consideram essa etapa tão fundamental que a incluem como uma das quatro fases no processo de formação docente. Segundo eles, existem inúmeros

estudos sobre formação docente que compreendem esse processo dentro de uma complexidade que envolve: a) as experiências de ensino prévias dos aspirantes a docentes; b) a formação inicial em uma instituição específica; c) a iniciação, designada pelos primeiros anos de exercício profissional e; d) a formação contínua. Para esses autores, tais etapas são a chave na hora de repensar a formação de docentes e de sugerir estratégias que produzam impacto na sala de aula.

Assim, podemos inferir que é inegável que a inserção no exercício profissional se trata de uma etapa, de suma importância, para o processo de aprender a ensinar, sendo esse o momento em que os professores iniciantes têm sua primeira experiência na regência de sala, ou agrupamento em uma instituição educativa para crianças pequenas, sendo caracterizados como professores principiantes ou iniciantes.

A definição de professor principiante, de Vaillant e Garcia (2012), diz respeito exatamente sobre isso, apontando que iniciar a carreira é a “[...] inserção do docente e sua incorporação ao mundo trabalhista como um profissional plenamente qualificado [...]”, momento que se constitui “como a etapa final da formação inicial”. Para esses autores, essa etapa pode durar muitos anos, tornando-se “[...] o momento em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica” (VAILLANT; GARCIA, 2012, p. 123).

No caso da educação infantil é importante apontar que nosso interesse por essa fase da carreira não pode ser analisado de forma independente dos vários elementos que as constituem e as determinam, como por exemplo: a historicidade do campo, a emergência de políticas educacionais para a área, as transformações e mudanças nos modelos de família e da sociedade, e as condições do trabalho docente nessa etapa da formação humana.

1.3 Panorama das pesquisas sobre professores iniciantes na educação infantil

Como já foi dito, partimos do levantamento ampliado da produção sobre o professor iniciante no qual realizamos um novo filtro, visando destacar os estudos que tematizaram as questões dos professores iniciantes que atuam, especificamente, na educação infantil. Na segunda busca, identificamos 22 trabalhos, os quais representam um percentual de 16% do total geral, conforme mostra o *Gráfico 1*²⁵. Desse montante, excluímos três trabalhos, reduzindo nossa amostra ao quantitativo de 19 trabalhos, ou seja, à porcentagem de 13, 77%.

²⁵ Como estamos tratando da inserção na carreira de professores que atuam na educação infantil, incluímos em novo levantamento dos trabalhos apresentados na ANPED o quantitativo de pesquisas do GT 07 – Educação de crianças de zero a seis anos, ampliando assim, o levantamento realizado coletivamente pelo GEPFAPE.

Destacamos que 87% dos trabalhos levantados pelo GEPFAPE tematizam a inserção na carreira em outras etapas, níveis ou modalidades da educação, com destaque para o ensino fundamental e/ou por especificidade disciplinar.

Dos 19 trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil, 14 foram apresentados nos anos de 2012, 2013 e 2014, ou seja, a inserção na carreira na educação infantil não foi uma temática muito discutida nos anos anteriores a 2012. Assim, constatamos que é um campo que se abre para novas pesquisas e novas demandas, tanto no campo da formação de professores, quanto das políticas de acompanhamento pedagógico para os profissionais iniciantes nessa etapa.

No *Quadro 3* podemos visualizar a quantidade de trabalhos que tematizam o professor iniciante no ensino fundamental, e/ou nas disciplinas específicas no Ensino Superior, na Educação à Distância (EaD) e na educação infantil. Sendo, 63,8% de trabalhos sobre professores iniciantes no ensino fundamental ou médio, com destaque para aqueles que verticalizaram a pesquisa em aspectos que dizem respeito a uma disciplina específica. Assim, 0,2% dos trabalhos tematizaram a inserção profissional na educação superior e na educação à distância. Outros 16% analisaram os processos da inserção na carreira na educação infantil, e 22,5% constituíram-se em trabalhos de revisão bibliográfica e programas de inserção e/ou acompanhamento pedagógico para professores iniciantes. Achamos importante demarcar que alguns trabalhos se encontram replicados em alguns bancos de dados. No caso da amostra dos trabalhos para educação infantil, por exemplo, tivemos 0,3% de trabalhos que foram apresentados em eventos da ANPEd ou ENDIPE, os quais, posteriormente, apareceram em alguns periódicos com o mesmo conteúdo.

Quadro 3 – Trabalhos apresentados nos principais periódicos e eventos da área (2000 a 2014).

BANCO DE DADOS	Total de trabalhos	PI – Ensino Fundamental e Médio, e/ou disciplinas específicas (1)	Professor iniciante no Ensino Superior e na EAD	Professor iniciante na educação infantil	Outros, revisões de literatura (2)
CONGREPRINCI	51	31	03	10	07
ANPEd (GT- 08)	11	06	---	02	03
ANPEd (GT- 07)	03	---	---	03	---
ENDIPE	08	06	---	02	00
IBICT (Teses)	07	07	---	---	---
IBICT (Dissertações)	22	17	---	---	04

Qualis A	10	05	---	---	05
Qualis B	26	10	---	05	11
TOTAL	138	82	03	22	31
	100%	63,8%	0,2 %	16 %	22,5 %

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do banco de dados do GEPFAPe (2014).

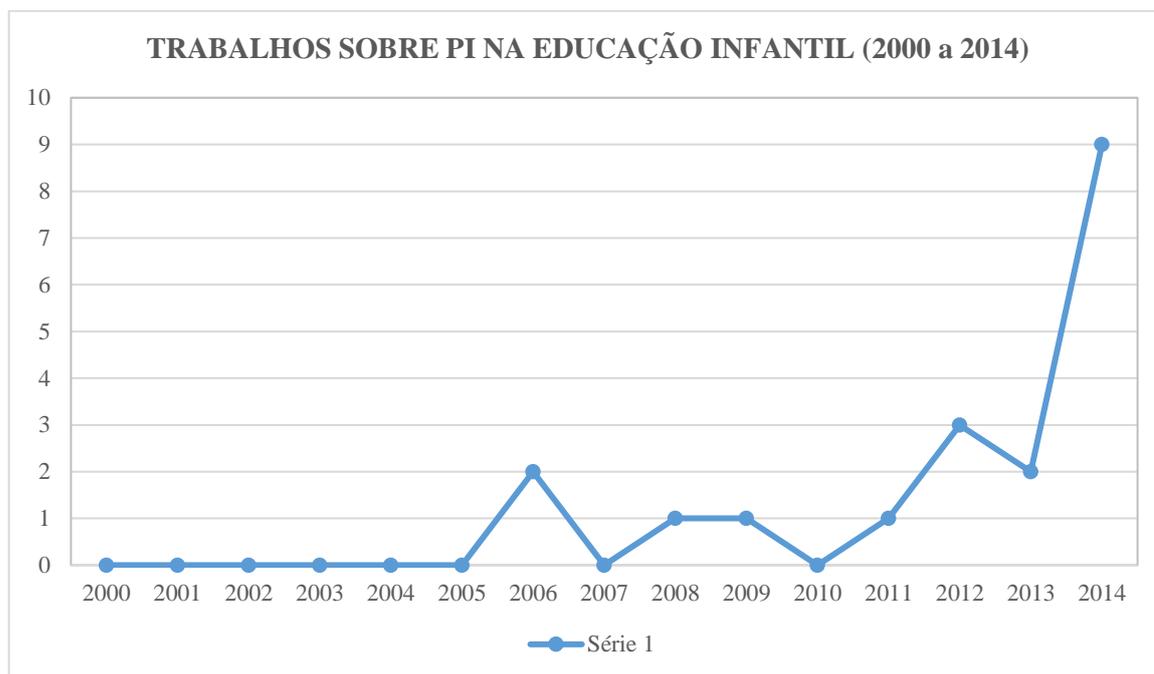
Notas: Sinal convencional utilizado:

--- Ausência de dados.

- (1) Disciplinas específicas: Geografia, Matemática, Física, História, Ciências Naturais, Química, Educação Física, Inglês e Música.
- (2) Na categoria “Outros”, incluímos trabalhos que não especificam a etapa, nível ou modalidade de ensino, e também os trabalhos que envolvem revisões de literatura, políticas e programas de inserção e/ou acompanhamento pedagógico.

No *Gráfico 01*, podemos observar a quantidade de trabalhos em relação ao ano de publicação. A partir do ano de 2012, percebemos um aumento do número dos trabalhos sobre a inserção profissional na educação infantil. Porém, como já foi sinalizado, é necessário fazer uma ressalva sobre esse dado. O número de trabalhos encontrados no ano de 2014, na sua totalidade, são provenientes do CONGREPRINCI, evento com temática específica sobre o professorado principiante e sua inserção na carreira, ou seja, não podemos dizer que a quantidade da produção sobre a temática vem crescendo, levando em consideração, apenas e/ou principalmente a produção apresentada no evento citado. De qualquer forma, mostraremos no gráfico o que estamos afirmando. Houve um pequeno crescimento, sim, mas não tão expressivo conforme mostra a linha ascendente para o ano de 2014.

Gráfico 1 – Trabalho sobre PI na educação infantil (2000 a 2014).



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir do banco de dados do GEFPAPe (2014).

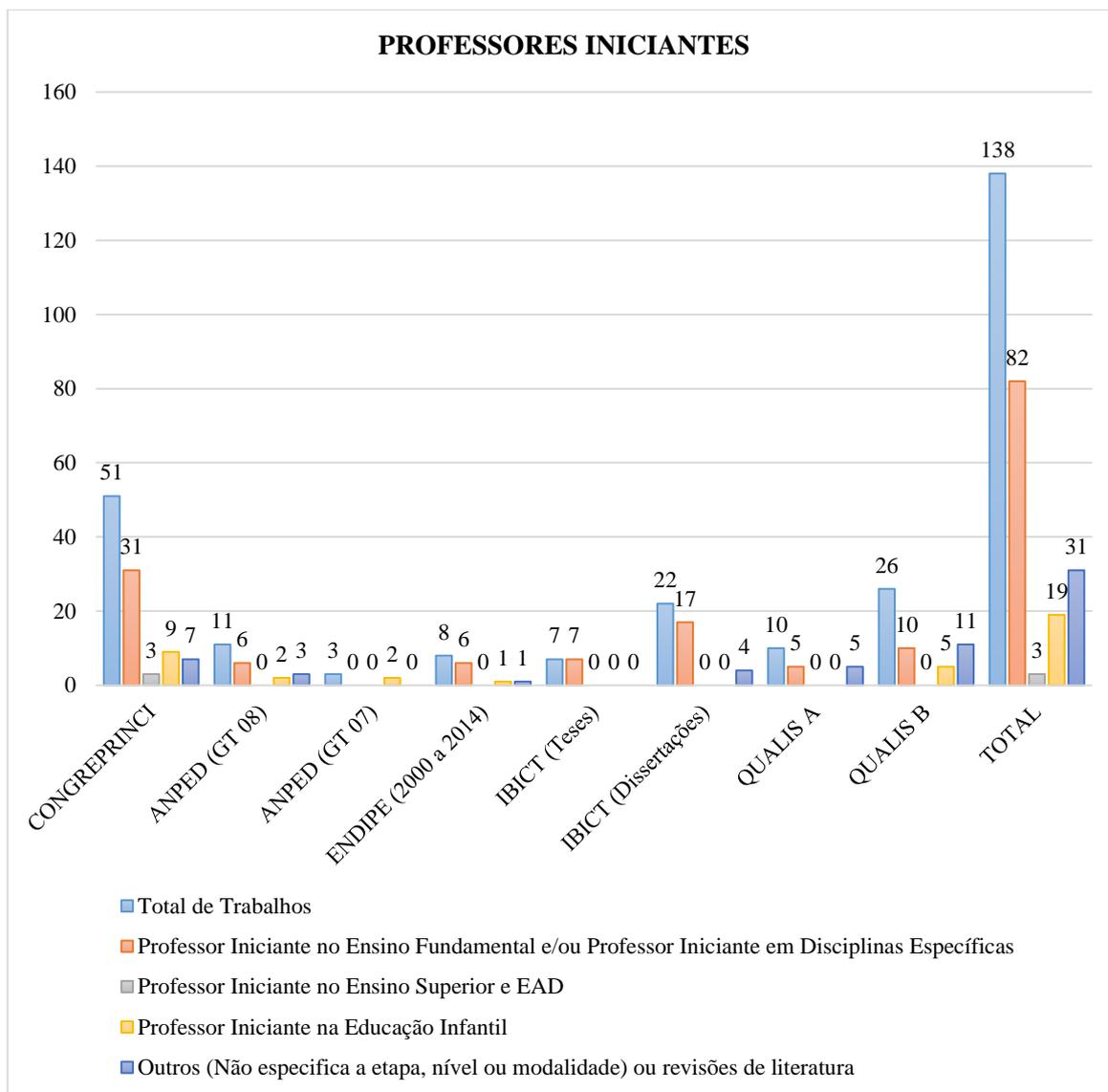
No geral, foi possível constatar que são escassos os estudos que analisam, especificamente, a temática do professor iniciante na educação infantil. Nesse levantamento, encontramos dois em 2006, um em 2008, um em 2009, um em 2011, três em 2012, dois em 2013 e nove em 2014 (conforme representado no *Gráfico 1*). A partir dos dados apresentados, é possível afirmar que os estudos sobre o professor iniciante têm privilegiado a perspectiva da entrada de professores no ensino fundamental/médio e/ou por disciplinas específicas (línguas estrangeiras, Química, Física, Matemática, Educação Física, etc.).

A pouca incidência de trabalhos sobre os professores iniciantes na educação infantil pode sinalizar algumas relações com as especificidades históricas do campo, de forma geral, sempre à margem dos processos, das políticas e das pesquisas educacionais, ou, por que, talvez, esse não fosse, mesmo, o foco das pesquisas. Essa constatação prévia reforça a nossa reiterada necessidade de novas pesquisas no campo da formação e da atuação dos professores iniciantes, principalmente, a partir das novas políticas educacionais e de investigações sobre as especificidades da inserção de professores na primeira etapa da educação básica.

No *Gráfico 2*, para melhor visualização, foram apresentados os trabalhos sobre professores iniciantes, de acordo com os bancos de dados (eventos e periódicos), correlacionando os trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil aos demais

trabalhos por evento, também situando o montante de trabalhos sobre essa temática em outros níveis e modalidades.

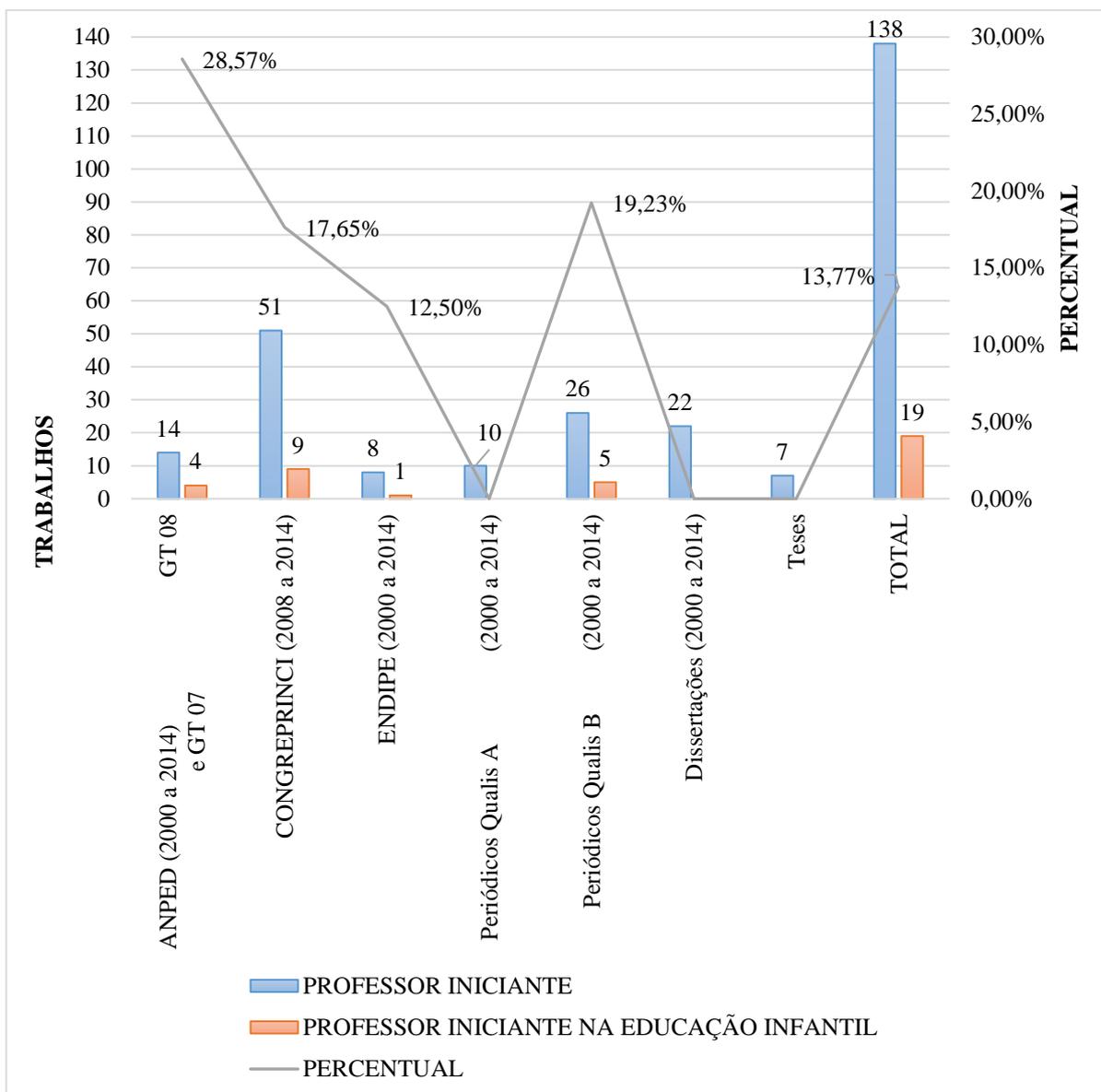
Gráfico 2 – Trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil (2000 a 2014).



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir do banco de dados do GEPFAPe (2014).

No *Gráfico 3*, podemos visualizar o comparativo percentual de trabalhos sobre educação infantil por evento e por banco de dados.

Gráfico 3 – Percentual por evento de trabalhos sobre PI na educação infantil.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir do banco de dados do GEPFAPe (2014), mostrando a quantidade de trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil em relação aos trabalhos que versam sobre a inserção na carreira de forma geral.

Na relação geral sobre professores iniciantes e, dentre esses, aqueles que iniciaram sua carreira na educação infantil, os trabalhos encontrados no banco de dados do GEPFAPe indicam que essa é uma temática que vem despontando no campo da pesquisa sobre percursos e processos formativos de professores.

No *Quadro 4*, podemos identificar que o maior percentual de trabalhos com a temática da inserção na educação infantil, em relação aos trabalhos que pesquisam esse tema em geral, encontra-se nos eventos nacionais da ANPED e ENDIPE. Essa observação indica que começa

a surgir, no campo da pesquisa sobre formação e atuação de professores no Brasil, o interesse em compreender esse fenômeno nessa etapa da educação básica, ainda que de forma incipiente.

Quadro 4 – Trabalhos, por evento, sobre professores iniciantes na educação infantil.

BANCO DE DADOS	PROFESSOR INICIANTE	PROFESSOR INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	%
ANPEd (2000 a 2014) GT 08 (1) e GT 07 (2)	14 trabalhos	04 trabalhos	28,57%
CONGREPRINCI (2008 a 2014) (3)	51 trabalhos	09 trabalhos	17,65%
ENDIPE (2000 a 2014)	08 trabalhos	01 trabalho	12,5%
Periódicos Qualis A (2000 a 2014)	10 trabalhos	---	---
Periódicos Qualis B (2000 a 2014)	26 trabalhos	05 trabalhos	19,23%
Dissertações (2000 a 2014)	22 trabalhos	---	---
Teses (2000 a 2014)	07 trabalhos	---	---
TOTAL	138 trabalhos	19 trabalhos	13,77%

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do banco de dados do GEPFAPe (2014).

Notas: Sinal convencional utilizado:

% Porcentagem.

--- Ausência de dados.

- (1) Formação de professores.
- (2) Educação de crianças de zero a seis anos.
- (3) O primeiro encontro do CONGREPRINCI ocorreu em junho de 2008, em Sevilha, no qual participaram investigadores e formadores de docentes preocupados com a formação docente dos professores principiantes.

A limitada quantidade de trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil, mais uma vez, exige considerar a importância e relevância da pesquisa sobre essa temática, e também nos aponta outra consideração importante, a qual diz respeito à condição e à especificidade do campo no Brasil, principalmente, a partir do final da década de 1980. Com o processo de saída da educação infantil da esfera das secretarias de assistência social para as secretarias de educação, houve a necessidade de um novo olhar para a área, fato que provocou, entre outras coisas, a ampliação do quantitativo de pesquisas e estudos.

A educação infantil, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 passou a ser assumida nas políticas educacionais como a primeira etapa da educação básica. Essa mudança na Legislação foi muito importante

para o campo, pois regulamentou a inserção das instituições que atendiam crianças de zero até seis anos no sistema regular de ensino. Consequentemente, houve a necessária preocupação, no campo das políticas educacionais, com a questão da formação e atuação de professores pela demanda emergente dessa categoria para atuar nessa etapa da educação básica.

No entanto, a forma como o Estado respondeu e está respondendo a essa demanda de formação, ocasionada pela escassez de professores para atuação na educação básica, e principalmente, para a educação infantil, de acordo com Freitas (2007, p. 1207), é o maior problema. Essa escassez, segundo essa autora, não pode ser “[...] caracterizada como um problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial. Ao contrário, é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores.”

Além dos problemas com a falta de professores para a educação infantil, o Estado também tem que se preocupar com aqueles profissionais que estão atuando sem a formação exigida por lei. Aos que ingressam na docência depois de formados, existe a necessidade de que o Estado constitua e mantenha processos formativos permanentes, pois, para esses professores iniciantes se apresenta uma delicada e complexa situação, na qual se confrontam o idealismo e a realidade das instituições educativas para crianças de zero até seis anos de idade. Esses professores experimentam sua inserção profissional se submetendo ao sistema normativo formal e informal, alguns enfrentam dificuldades para lidar com as crianças e seus familiares, outros iniciam um processo de imitação acrítica de condutas de professores experientes (apropriação de técnicas de ensino sem reflexão crítica e não fundamentada em conhecimentos científicos) e, em alguns casos, enfrentam um processo de isolamento dos colegas de instituição, não encontrando apoio nem mesmo na equipe gestora ou no sistema de ensino. Muitos dos desafios citados estão postos nos trabalhos que abordam a inserção na docência na educação infantil, os quais analisaremos com maior profundidade no tópico seguinte.

1.4 Principais temáticas e subtemas identificados na produção sobre professores iniciantes na educação infantil

A realização da classificação por eixos temáticos foi uma metodologia realizada para o processo de análise e ordenação do material (produção científica sobre professores iniciantes). Nesse tipo de análise, segundo Duarte (2004a, p. 222), pode-se tomar o conjunto de informações recolhidas e organizá-las, primeiramente, em “[...] três ou quatro grandes eixos temáticos,

articulados aos objetivos da análise. [...] A partir daí, proceder-se-ia à construção de subeixos temáticos, cada vez mais precisos e específicos em relação ao objeto de pesquisa [...]”.

Nas produções da ANPED, no período de 2000 a 2014, da totalidade de 14 trabalhos sobre o professor iniciante, abarcando os dois GTs, encontramos quatro trabalhos, sendo dois no GT 07 – Educação de crianças de zero a seis anos (nos anos de 2008 e 2012) e dois no GT 08 – Formação de professores (nos anos de 2006 e 2009), conforme apresentado nos *Quadros 4 a 8*.

Nos eventos do ENDIPE, encontramos apenas um trabalho sobre o professor iniciante na educação infantil, no ano de 2012, conforme apresentado no *Quadro 6*.

No levantamento inicial realizado pelo GEPFAPe, o grupo acumulava apenas os dados referentes ao CONGREPRINCI realizado em 2014²⁶. Nesse evento, encontramos nove trabalhos que trataram sobre a inserção de professores na educação infantil.

Em relação aos periódicos Qualis A e B, encontramos cinco trabalhos, conforme pode ser observado no *Quadro 8*.

Percebemos que, em periódicos Qualis A e B, foram poucos os trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil, com cinco trabalhos Qualis B e nenhum trabalho Qualis A. Isso reforça a necessidade de estudos, e também nos instiga a buscar a natureza dessa escassez de trabalhos no campo da educação infantil, levando em consideração que a inserção profissional nessa etapa da educação básica é marcada por muitas dificuldades, que envolvem fatores diversos, entre eles: a estrutura física, o material pedagógico, as políticas educacionais, o financiamento e a formação de professores.

A partir da leitura completa de todos os trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil, os mesmos foram agrupados a partir das principais temáticas e subtemas que emergiram dos objetos investigados. Os dados apontaram a incidência nas seguintes temáticas: exercício profissional, condições de trabalho e representações sociais.

Dos 19 trabalhos, 17 apresentaram como temática principal o exercício profissional. Do restante, um trabalho trouxe a temática das condições de trabalhos, e um trabalho tematizou a questão da representação social (4,5 %).

²⁶ Ao realizar o primeiro levantamento bibliográfico, o GEPFAPe acumulava apenas os dados referentes ao evento de 2014, realizado em Curitiba - Paraná. Posteriormente, foi planejada uma atualização da revisão bibliográfica com a inclusão dos trabalhos apresentados nos encontros realizados no Chile em 2012 (cinco) e República Dominicana em 2016 (oito).

Quadro 5 – Trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil: GT 07 da ANPED.

Temáticas (1)	Ano	Título do trabalho	Subtemas	Autores	Instituição	Agência financiadora
Condições de Trabalho	2008	O ingresso de profissionais na Educação Infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos.	Dinâmica de provimento de cargos.	SILLER, Rosali Rauta; COCO, Valdete	UFES SME	---
Exercício Profissional	2012	Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes em foco.	Formação inicial; Inserção na carreira; Formação continuada.	NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; ALMEIDA, Ordália Alves	UEMS UFMS	FUNDECT-MS

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de informações do banco de dados do GEPFAPe (2014).

Notas: Sinal convencional utilizado:

--- Ausência de dados.

(1) As temáticas foram identificadas na análise dos trabalhos publicados no GT 7 – Educação de Crianças de zero a seis anos, da ANPED.

Quadro 6 – Trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil: GT 08 da ANPED.

Temáticas (1)	Ano	Título do Trabalho	Subtemas	Autores	Instituição	Agência financiadora
Exercício Profissional	2006	Processos de formação de professoras iniciantes	Desenvolvimento Profissional; Descobertas; Desafios e Dificuldades.	NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça	UNESP (1) Mackenzie UFSCar	FAPESP
Condições de Trabalho	2009	Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação.	Adaptação; Apropriação; Desenvolvimento Profissional e Acompanhamento	CÔCO, Valdete	UFES	---

Fonte: Quadro elaborado com informações do banco de dados do GEPFAPe (2014).

Notas: Sinal convencional utilizado:

--- Ausência de dados.

- (1) As temáticas foram identificadas na análise dos trabalhos publicados no GT 8 – Formação de professores.
 (2) Unidade de São José do Rio Preto.

Quadro 7 – Trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil publicados no ENDIPE.

Temáticas	Ano	Título	Subtemas	Autores	Instituição	Agência Financiadora
Exercício profissional (1)	2012	Desafios enfrentados por professoras iniciantes no processo de docência.	Descobertas, Desafios e dificuldades.	CALIL, Ana Maria Gimenes Correa; ALMEIDA, Patricia Albieri Almeida	UNITAU FCC Mackenzie	---

FONTE: Quadro elaborado a partir de informações do banco de dados do GEPFAPe (2014).

Notas: Sinal convencional utilizado:

--- Ausência de dados.

- (1) O ENDIPE 2012 foi organizado por eixos temáticos sendo: 1) Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula; 2) Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores; 3) Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições.

Quadro 8 – Trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil no CONGREPRINCI.

Temáticas	Ano	Título	Subtemas	Autores	Instituição	Agência Financiadora
Exercício Profissional	2014	A Inserção na carreira docente.	Saberes Docentes; Descobertas; Desafios; Dificuldades; Desenvolvimento Profissional.	MACENHAN, Camila; TOZETTO, Susana Soares	UEPG	---
	2014	Professores iniciantes e seus saberes para o trabalho em creches.	Saberes Docentes.	VOLTARELLI, Monique Aparecida; MONTEIRO, Maria Iolanda	USP UFSCar	---
	2014	Docência da Educação Infantil: desafios no início da carreira.	Descobertas; Desafios; Dificuldades	ZUCOLOTTI, Valéria Menassa; CÔCO, Valdete	UFES	---
	2014	A formação inicial do professor de Educação Infantil e alguns impasses no exercício da docência.	Saberes Docentes.	MACHADO, Ilze Maria Coelho	PUCPR	---
	2014	Professores iniciantes na Educação Infantil.	Desenvolvimento Profissional.	ROSA, Adriana Aparecida da; NADAL, Beatriz Gomes Nadal	UEPG	---
	2014	Desafios de professores iniciantes da Educação Infantil e dos anos iniciais da Educação Fundamental.	Saberes Docentes; Descobertas; Desafios; Dificuldades.	SILVEIRA, Marco Aurelio; RAUSCH, Rita Buzzi	FURB	---

Temáticas	Ano	Título	Subtemas	Autores	Instituição	Agência Financiadora
Representação Social	2014	Professores iniciantes e as primeiras experiências de docência: o papel da escola no processo de inserção/inclusão no Ambiente Escolar.	Experiências	SOUSA, Rozilene de Moraes; RAMPAZO, Vilma de Souza ROCHA, Simone Albuquerque da	UFM OBEDUC	---
Exercício Profissional	2014	<i>Llegar a ser Directora, Las Educadoras en Los Inicios de La Profesión.</i>	Saberes Docentes; Descobertas; Desafios; Dificuldades.	MONTAÑO, Sánchez Leticia	DIE- CINVESTAV -IPN	---
	2014	Professores da Educação Infantil e sua inserção profissional: desafios e contribuições.	Saberes Docentes.	RIBEIRO, Lindalva Souza; FIDELIS, Sandra Novais Sousa; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço	UEMS	---

Fonte: Banco de dados do GEPFAPe (2014).

Notas: Sinal convencional utilizado:

--- Ausência de dados.

Quadro 9 – Trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil - Periódicos Qualis B.

Temáticas	Ano	Periódico/ Qualis (1)	Título	Subtemas	Autores	Instituição	Agência Financiadora
Exercício Profissional	2006	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/ B1	Processos de formação de professores.	Desenvolvimento Profissional; Descobertas; Desafios; Dificuldade.	NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI; Maria Da GRAÇA Nicoletti	UNESP (3) Mackenzie UFSCar	---
	2011	Debates em Educação/B5	Trabalho docente e formação de professores: os professores iniciantes e suas práticas.	Desenvolvimento Profissional.	NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIN, Ana Paula Gaspar; ALMEIDA, Ordália Alves.	UEMS UNIDERP ANHANGUERA UFMS	---
	2012	Série-Estudos (2) /B2	Professor iniciante: o ser e estar na profissão docente.	Descobertas; Desafios; Dificuldades; Desenvolvimento Profissional.	BROSTOLIN, Marta Regina.	UCDB	---
	2013	Interfaces da Educação/ B4	Educação Infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante.	Experiências.	BROSTOLIN, Marta Regina; OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa de.	UCDB	---
	2013	Interfaces da Educação/B4	Narrativas do início da docência: uma	Experiências.	PERRELLI, Maria Aparecida de Souza;	UCDB UEMS	---

Temáticas	Ano	Periódico/ Qualis (1)	Título	Subtemas	Autores	Instituição	Agência Financiadora
			Investigação-formação com alunas concluintes de um curso de Pedagogia.		TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; REBOLO, Flavinês.	UCDB UCDB	

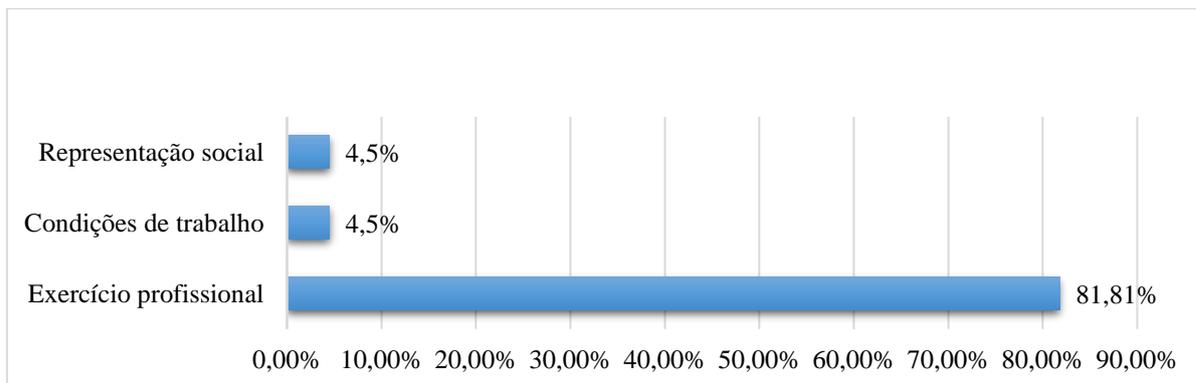
Fonte: Banco de dados do GEPFAPe (2014).

Notas: Sinal convencional utilizado:

--- Ausência de dados.

- (1) O Qualis-Periódicos é um sistema usado para classificar a **produção científica dos programas de pós-graduação** no que se refere **aos artigos publicados em periódicos científicos**. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação, sendo baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>.
- (2) Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB.
- (3) Unidade de São José do Rio Preto.

Gráfico 4 – Temáticas principais sobre professores iniciantes na educação infantil.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir de dados compilados pelo GEPFAPe (2014).

1.4.1 *Exercício profissional na educação infantil*

As pesquisas que apresentaram como temática principal o “exercício profissional” focalizaram o exercício docente como um conceito vinculado às questões envolvidas na ação e no desempenho da função de ser professor, considerando-a como função específica, instituída e constituída socialmente, vinculada à institucionalização da escola e de seus processos decorrentes (PENNA, 2010). Concordamos com o verbete elaborado por Penna (2010), quando o autor indica que o uso dessa expressão nas pesquisas, geralmente, refere-se às ações ou práticas desenvolvidas pelos professores, as quais dizem respeito ao desempenho da função docente na sala de aula e na escola. E, que a mesma, considera os saberes, os conhecimentos e a formação necessária para o desempenho da função, estando relacionada aos significados e sentidos apropriados e atribuídos à função do professor; às condições de trabalho e à escola.

É importante destacar que a incidência dessa temática nas pesquisas sobre professores iniciantes na educação infantil sinaliza que, no campo da educação, existe a necessidade de compreensão do exercício profissional como uma prática social, histórica e contextualizada. Isso pode contribuir para a compreensão do processo que envolve as ações docentes, nos mais variados aspectos, e principalmente nos anos iniciais do exercício da carreira docente, estabelecendo mediações e relações com a escola e processos mais amplos (TARDIF; LESSARD, 2005).

Oliveira (2008) nos alerta que há uma demanda emergente em estudos que se debruçam sobre o exercício docente, para que se possa compreender, entre outros aspectos, as relações dessa atividade com base nas reformas educacionais implantadas nas últimas décadas. Fato que

pode estar relacionado também com a perspectiva da racionalidade técnica na formação de professores.

De acordo com os gráficos, os dados e os apontamentos anteriores, a temática do “Exercício Profissional” aparece em 81,8% dos trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil, configurando-se na temática mais representativa. A partir dessa constatação, destacamos os principais achados das pesquisas agrupadas a partir dessa temática.

Em um primeiro momento, apresentamos a identificação dos processos e achados das pesquisas, apresentando um pequeno resumo, para que, posteriormente, fosse apresentada a análise síntese, no sentido de revelar os múltiplos enfoques e perspectivas sobre a inserção de professores, mostrando, a partir das grandes temáticas identificadas, as facetas sobre as quais o fenômeno do professor iniciante na educação infantil tende a ser estudado e analisado.

Na pesquisa de Rosa e Nadal (2014), as autoras buscaram compreender como se constitui o processo de iniciação profissional dos professores de educação infantil, nas instituições, para identificar as principais dificuldades enfrentadas nos primeiros anos da docência. A partir disso, buscaram conhecer as fontes e recursos utilizados pelos docentes no enfrentamento dos desafios postos no exercício da docência, nessa fase tão singular da carreira. As autoras consideraram que a formação nos primeiros anos de docência é primordial para o desenvolvimento profissional. Também indicaram que os professores desenvolvem recursos para enfrentamento dos desafios e das dificuldades, envolvendo o choque de realidade no estabelecimento de rotinas, gestão da classe e a insegurança inicial nos encaminhamentos. As autoras constataram que os elementos da formação inicial se mostraram insuficientes ou desconhecidos das necessidades/realidades do exercício da docência no início da carreira, motivando uma ação docente sustentada em experimentações práticas, observações e imitação das práticas de outros professores, na execução de um exercício profissional assistemático e individualista.

Voltarelli e Monteiro (2014) investigaram como as professoras iniciantes desenvolvem sua aprendizagem da docência na creche, elencando os pontos que mais contribuem para essa aprendizagem. Também pesquisaram quais as maiores dificuldades para a docência na educação infantil, apresentando práticas e saberes desenvolvidos pelos professores no enfrentamento de alguns dilemas. Apontaram para a importância do envolvimento dos futuros professores com o campo de atuação docente, também na formação inicial (estágios), e destacaram a importância da socialização das experiências com os demais professores das instituições, no processo de inserção docente, pois isso, de acordo com os sujeitos investigados, facilitaria o processo de inserção, possibilitando conhecer melhor a instituição, ao mesmo

tempo que coloca o professor iniciante em contato com as questões organizacionais mais amplas. As autoras também salientaram a importância da reflexão sobre a prática, uma vez que, essa reflexão permite aos professores pensar os planejamentos a partir dos conhecimentos sobre a infância e o desenvolvimento infantil. De acordo com os resultados da pesquisa, os professores ressaltaram a importância do trabalho colaborativo e da necessidade do planejamento com a participação de todos os docentes da instituição, valorizando a troca de experiências. Em relação aos saberes essenciais para atuar com as crianças pequenas, os sujeitos da pesquisa indicaram a necessidade de terem conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, além das especificidades das faixas etárias, pois isso possibilitaria que eles pudessem pensar atividades e planejamentos que tenham como objetivo desenvolver atividades estimulantes e potencializadoras de autonomia, e do desenvolvimento integral das crianças. Os resultados da pesquisa colocaram em xeque a formação do pedagogo para atuar na educação infantil, apontando a insuficiência da formação inicial no que diz respeito aos conhecimentos sobre criança, infância e educação infantil. Concluíram apontando para a ideia de que os saberes docentes provêm de diversas fontes de aprendizagem, tais como a formação inicial, a formação continuada, os saberes das experiências prévias à formação, os saberes da prática e os curriculares.

Ribeiro, Fidelis e Nogueira (2014) desenvolveram uma pesquisa que analisou os contextos de inserção profissional da educação infantil em Campo Grande - MS a partir do olhar dos professores dessa Etapa, buscando compreender em que medida o caráter assistencialista do atendimento influencia as políticas de formação e atuação dos professores. As autoras afirmaram que, na atualidade, a compreensão sobre o professor de educação infantil está frequentemente vinculada aos cuidados maternos, uma imagem que permeia o senso comum, ainda presente no ambiente escolar. Para as autoras, de acordo com a atual configuração da educação infantil nas políticas públicas e na prática educacional, é fundamental que os professores compreendam seu exercício profissional para além da afetividade. O que está em jogo, segundo elas, é o desenvolvimento humano em suas várias dimensões, potencialidades e características. Ressaltaram que a educação infantil possui especificidades e características que a diferenciam das outras etapas de ensino, e que essas especificidades se estendem para a formação e atuação dos professores. As autoras citaram Oliveira-Formosinho (2011) para listar as características específicas do papel do professor na educação infantil, sendo elas: a) o âmbito alargado do papel da educadora da infância, a qual deve assumir responsabilidade pelo conjunto total das necessidades da criança e das correspondentes tarefas desenvolvimentais; b) a diversidade de missões e ideologias; c) a vulnerabilidade das crianças,

d) o foco na socialização, e) a relação com os familiares; f) as questões éticas que revelam a vulnerabilidade das crianças e; g) o currículo integrado. Em outras palavras, as autoras estão apontando que quanto mais nova é a criança, maior é o campo das responsabilidades que compõem a função do professor, sendo a maior delas, a articulação entre as ações de educar e cuidar.

Montaño (2014) apresentou um estudo sobre a construção de saberes de professoras iniciantes na cidade do México, inseridas na função de gestão, simultaneamente, à atuação como docentes. A partir da pesquisa, foram identificadas as preocupações centrais dessas professoras nos cargos de direção. A investigadora concluiu que os saberes que envolvem o conhecimento da função diretiva devem ser apreendidos na formação inicial. No estudo de caso citado, as professoras afirmaram que enfrentaram os desafios da gestão resolvendo os problemas cotidianos, à medida que os mesmos foram surgindo, aprendendo, na prática, como realizar tais tarefas. Os resultados da pesquisa apontaram para a compreensão de que o exercício profissional de professores vai além do ensinar, e que tal ato permeia os processos e as ações de gestão pedagógica, administrativa e social, implicando uma visão mais ampla do que atualmente se considera para a formação de professores.

Zucolotto e Côco (2014) realizaram uma pesquisa sobre o exercício profissional na educação básica, tendo como foco os estudos e as discussões sobre a formação inicial, e continuada, na constituição dos sujeitos docentes, além do desenvolvimento de suas funções na realização do trabalho, e nas relações com as instituições educativas. Em suas análises, as autoras partiram da compreensão de formação enquanto processo que se desenvolve, coletivamente, ao longo da vida profissional. As autoras focalizaram o estudo na educação infantil, por acreditarem que nessa etapa da educação básica há uma especial necessidade de processos específicos de formação – inicial, continuada e no desenvolvimento profissional – em decorrência das especificidades das crianças de 0 até 6 anos de idade e de sua formação. Em seu estudo, tiveram como objetivo de pesquisa conhecer as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras da educação infantil no início de carreira, explorando os fatores que contribuíram para o enfrentamento dos desafios encontrados no exercício da docência. Em sua conclusão, informaram que as dificuldades perpassam, em primeiro lugar, a escolha dentro da “não-escolha”, ou seja, alguns professores informaram que, inicialmente, não tinham interesse em atuar na educação infantil, mas que, por motivos adversos, acabaram indo para essa etapa da educação básica. Para as autoras, existe um contexto de choque de realidade (institucional e de ensino-aprendizagem), o qual leva os professores a ensinar diante das possibilidades reais encontradas nas instituições, havendo necessidade de muitas adequações.

Além de tudo isso, identificaram as condições de trabalho como fatores importantes para a escolha da permanência, ou da não permanência na educação infantil. As autoras perceberam, com base nos dados da pesquisa, que a forma como os professores lidam com as dificuldades e os desafios postos, perpassam a opção do abandono da carreira nos primeiros anos. Além disso, perceberam a contradição presente no mesmo movimento citado, ao verificarem uma postura diferenciada dos professores que tentavam modificar sua forma de pensar e atuar em face às necessidades das crianças, assumindo novas crenças, estratégias e focos para o ensino.

No trabalho de Silveira e Rausch (2014) o foco investigativo recaiu sobre os desafios de professores iniciantes na educação infantil e do ensino fundamental. Foram identificados, a partir da pesquisa, os principais desafios, sendo eles: a) o trabalho colaborativo na escola; b) a infraestrutura escolar; c) a relação entre instituição e família; d) a formação continuada; e) a educação especial e; f) a valorização do professor. A identificação desses desafios, segundo os autores, pode promover reflexões significativas para o contexto da formação inicial e continuada de professores, pois, acreditam que a ação de se transformar em docente não é um processo estanque, mas sim, um processo ativo, envolvendo muitos aspectos, tais como características pessoais, situação de vida e mudança de consciência durante as fases da carreira profissional.

Para Macenhan e Tozetto (2014) o objetivo foi pesquisar a forma como acontece o processo de inserção na carreira profissional docente, demonstrando as características, a orientação e os modelos que os professores desenvolvem nos seus processos de inclusão no mundo da docência. Os autores também perpassaram pelas dificuldades dos professores e as formas de superação das mesmas. Em suas análises apontaram alguns tópicos significativos para os professores iniciantes, no processo de superação das dificuldades e desafios no início de carreira, sendo eles: a) as memórias dos estágios; b) a partilha com professores mais experientes; c) as lembranças da experiência de quando foram alunos; d) alguns perfis de antigos professores. A pesquisa também investigou os recursos teórico-práticos aos quais os docentes da educação infantil recorrem nos momentos de tomada de decisão, reafirmando a importância da formação inicial e continuada para a construção dos saberes docentes. Em relação à formação inicial e continuada, a conclusão das autoras indica que as ações citadas possibilitam aos professores irem além do senso comum, ressaltando que a partilha e a socialização no exercício da profissão também contribuem nesse processo.

Na pesquisa de Machado (2014) foi evidenciada a formação inicial do professor da educação infantil, e sobre como essa formação influencia alguns impasses no exercício da docência. Para essa pesquisadora, a educação infantil é uma etapa muito importante no processo

educativo de crianças. Esse campo, segundo a autora, vem buscando sua identidade para uma efetiva consolidação – como espaço de ampliação de experiências –, com intencionalidades educativas. E, portanto, considerando serem importantes e oportunas as investigações sobre a formação dos professores, para essa etapa, destacando a repercussão dessa formação no exercício docente. Em sua análise, a autora enfatizou a importância de conhecer como os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas, e como essa formação se revela em suas ações profissionais. A autora concluiu, a partir dos dados da pesquisa, que os aspectos mais relevantes da formação de professores para atuação na educação infantil, foram, justamente, as afirmações de que a temática da educação infantil, na formação inicial, foi pouco abordada (os cursos formativos priorizavam o ensino fundamental), reconhecendo as implicações na ação profissional dos sujeitos da pesquisa. Foram identificadas menções dos professores investigados sobre os aspectos – demasiados teóricos –, na formação e na valorização da prática dos estágios enquanto momentos que possibilitaram aos professores acesso ao cotidiano de uma instituição de educação infantil. Tais fatos se revelaram em processos de insegurança no exercício da docência com crianças muito pequenas. A pesquisa também revelou que a educação infantil apresenta peculiaridades e distinções para os encaminhamentos pedagógicos, incluindo o conteúdo a ser priorizado no trabalho dos professores. A formação inicial direcionou a ação pedagógica para modelos de escolarização – nos moldes do ensino fundamental –, com ênfase na transmissão de conteúdos, contrariando as especificidades pedagógicas da educação infantil, ou seja, de acordo com essa pesquisa, a formação inicial não embasa os professores para a prática nesse contexto.

Nogueira, Melin e Almeida (2011) investigaram a construção do trabalho docente, seus desafios e fatores determinantes, no envolvimento de professores iniciantes na educação infantil e acadêmicos residentes. Os resultados da pesquisa, segundo as autoras, podem contribuir com os indicativos necessários para o desenvolvimento de processos formativos. A pesquisa ressaltou que toda ação formativa deve estar centrada na realidade dos professores, e que os conteúdos trabalhados na formação devem partir dos interesses dos mesmos. Segundo elas, a convivência com os professores iniciantes foi muito importante para o desenvolvimento de metodologias específicas, as quais auxiliam na aproximação da realidade vivida pelos professores. A pesquisa também buscou o reconhecimento da formação de professores como elemento fundamental na qualidade da ação educativa. Também evidenciou que o processo formativo se realiza na formação inicial, mas que sua consolidação só se torna possível quando os professores se defrontam com a realidade em que irão atuar, no convívio com as crianças, na organização institucional, no desenvolvimento de práticas educativas, na definição de processos

metodológicos, pois, segundo elas, é por meio da inserção na prática que os professores realmente adquirem consciência do fazer pedagógico.

Em sua pesquisa, Nogueira e Almeida (2012) apresentaram os processos de formação de professores – iniciantes e acadêmicos residentes –, realizados em uma pesquisa-formação. Nessa pesquisa foram ressaltadas a construção de diálogos articuladores entre a teoria e a prática na formação inicial, e no exercício profissional de professores iniciantes na educação infantil, por meio de acompanhamento pedagógico, da investigação e da aplicação de tecnologias sociais para a formação de professores. As autoras defenderam que a função dos formadores de professores é realizar processos formativos, alicerçados em saberes científicos, possibilitando aos professores atuarem criticamente em contextos sociais, tendo como princípio orientador um diálogo que estabeleça uma rede de formação e de aprofundamento de temáticas formativas, evidenciando as necessidades dos professores iniciantes. As análises realizadas, permitiram aos pesquisadores identificar as primeiras impressões dos acadêmicos residentes sobre as situações cotidianas das instituições educativas, além de pontuar constructos que marcam a rede de formação de professores, entre eles: a) as experiências vividas que contribuem para a construção da representação do ser professor na educação infantil; b) a percepção do papel do professor como agente de transformação social; c) a construção de olhares críticos sobre a realidade educacional; d) a importância na participação em projetos de pesquisa nos processos formativos e; e) pautas formativas elaborados pelo coletivo de sujeitos envolvidos.

Perrelli *et al.* (2013) desenvolveram uma pesquisa tendo como sujeitos as alunas do último ano do curso de Pedagogia, escolhidas entre aquelas que indicaram algum tipo de experiência docente. O objetivo do estudo foi identificar os elementos que contribuem para a aprendizagem dos professores, e os condicionamentos que indicaram essa aprendizagem. Os resultados dessa investigação apontaram para o impacto do início da carreira docente, marcado pelo entusiasmo e expectativa e, ao mesmo tempo, pela sensação de despreparo dos professores diante dos desafios da profissão. A pesquisa apontou a falta de apoio, e de acompanhamento pedagógico dos professores iniciantes, por parte da escola e da família, além de indicar variadas formas de sobrevivência dos professores diante das dificuldades encontradas na realidade do cotidiano escolar. As alunas do curso de Pedagogia puderam, por meio da pesquisa, refletir sobre o caráter inconcluso da aprendizagem da docência, e sobre as dimensões da formação inicial e da escola/ambiente de trabalho como espaços formativos complementares. As professoras iniciantes reconheceram a escola como sendo um espaço formativo e de aprendizagem da profissão, assim como, reconheceram a formação como sendo um processo que acontece ao longo da carreira, principalmente, por meio das trocas de experiências com

outros professores, de estudos individuais e do apoio do corpo técnico da escola. E, por fim, ressaltaram o papel ativo dos professores na aprendizagem de sua profissão.

Brostolin e Oliveira (2013) evidenciaram em sua pesquisa as dificuldades e os desafios dos professores iniciantes na educação infantil, identificando a forma como esses professores lidam com as situações desafiadoras do cotidiano escolar, e como se apropriam dos conhecimentos adquiridos na formação inicial. Os resultados indicaram que, apesar das dificuldades e das condições de trabalho (salário, adaptação das crianças e relacionamento com pais e/ou familiares), pode-se perceber uma sensação de satisfação pela profissão, evidenciada pelas professoras investigadas (cinco professoras de uma instituição de educação infantil), permitindo às autoras afirmarem que as experiências cotidianas permitem superar as perspectivas negativas. As autoras também ressaltaram a importância do apoio do coletivo da escola, possibilitando a criação de vínculos profissionais – necessários para as vivências exitosas e a permanência na carreira –, evidenciando, assim, a complexidade da profissão e do exercício da docência. Os problemas identificados, segundo as autoras, podem comprometer drasticamente a carreira do profissional, afirmando a importância do apoio e do acompanhamento dos coordenadores pedagógicos aos professores iniciantes nas instituições de ensino, fator importante para o fortalecimento dos vínculos profissionais e da promoção de momentos de estudos e reflexão sobre a prática pedagógica.

Brostolin (2012) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar as narrativas dos professores iniciantes que atuam na educação infantil, discutindo a profissão docente, a identidade e o desenvolvimento profissional. Os achados da pesquisa evidenciaram que a identidade dos professores é constituída em espaços de lutas e conflitos, ou seja, a identidade do professor é constituída durante toda a carreira, destacando o momento da escolha da profissão, da formação inicial e dos diferentes espaços institucionais, nos quais se desenvolve o exercício da docência.

Nono e Mizukami (2006), por meio de casos de ensino, discutiram os processos de formação de professores iniciantes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa metodologia permitiu que os professores realizassem descrições e análises de suas trajetórias profissionais, e que nesse processo emergissem as dúvidas, os equívocos e as contradições que orientam e caracterizam algumas práticas no início do exercício docente nas escolas. A pesquisa evidenciou que os professores, ao descreverem suas trajetórias profissionais e seus processos formativos, estabelecem relações entre as situações vividas no início da carreira, e as vividas com a escolarização que tiveram antes da formação inicial, entre elas, a própria graduação; as exigências e expectativas da prática; a instituição de trabalho; as

políticas públicas; os conhecimentos acessados para o enfrentamento das dificuldades; os dilemas e os obstáculos vivenciados nos primeiros anos de ensino. Esse processo, de acordo com as autoras, ajuda aos professores aceitarem a ansiedade e os conflitos, como características próprias da docência, e como fontes de aprendizagem profissional, para que possam desenvolver a segurança e a tranquilidade necessárias para enfrentarem as situações cotidianas do exercício profissional. A pesquisa possibilitou compreender que os acontecimentos que marcam o início da carreira dos professores adquirem fundamental importância para os processos de aprendizagem profissional. Os resultados também apontaram para a importância da estruturação das atividades de formação que considerem os conhecimentos dos próprios professores, indicando que os processos de aprender a ensinar também ocorrem na interação do professor com o contexto no qual leciona.

No trabalho de Calil e Almeida (2012), também foram apontados os desafios enfrentados por professores iniciantes no processo do exercício profissional. O diferencial, dessa pesquisa, é que a mesma foi realizada com professores em seu primeiro ano profissional, logo após a formação inicial. Os professores indicaram não terem nenhuma experiência no campo educacional de crianças pequenas. Os resultados apontaram para a necessidade de repensar os processos da formação inicial, principalmente os que envolvem as questões relacionadas à didática e às políticas públicas de apoio e acompanhamento dos professores iniciantes. Segundo os autores, essas ações cumpririam com o objetivo de minimizar o choque de realidade, e de potencializar os conhecimentos adquiridos e valorizar as experiências no âmbito da instituição escolar.

O artigo de Côco (2009) descreveu parte da pesquisa realizada no Estado do Espírito Santo, a qual envolveu três ações articuladas: a) o levantamento de estudos sobre a educação infantil no cenário local; b) o acompanhamento de editais públicos para provimentos de professores para essa etapa da educação básica e; c) a aplicação de questionários destinados aos gestores públicos municipais. Nesse trabalho, a ênfase foi dada para as variadas denominações alternativas para os formatos de vínculo, e para os requisitos formativos necessários para o provimento de professores para atuarem na educação infantil, além dos editais públicos e da análise dos projetos de formação continuada desenvolvidos para os profissionais. A pesquisa evidenciou que as mudanças no campo da educação infantil vêm fortalecendo essa etapa dentro das políticas municipais – em uma complexidade de fatores que também envolve a atuação dos professores – e, nesse processo, colocando em jogo uma pluralidade de discursos e de configurações das políticas educacionais – que começam a indicar processos de valorização do magistério, em diferentes modos –, permeando a configuração do trabalho docente na educação

infantil. Os dados da pesquisa apontaram para o desafio da configuração do trabalho do professor da educação infantil, desenvolvido com auxílio de outros profissionais (os quais nem sempre têm a formação adequada), na proposição de ações que articulem o educar e o cuidar, ou seja, na inauguração de um campo de trabalho pedagógico com atuação de diferentes profissionais junto às crianças. Esse modelo, segundo a pesquisadora, pode representar um risco de dilaceramento da área, por não favorecer as trocas de experiências. Também pode afastar e fragmentar os profissionais e as funções assumidas no trabalho pedagógico, distanciando-o de uma concepção de ações integradas de desenvolvimento. A pesquisa evidencia a necessidade de políticas que possam contribuir em tais questões, na elevação da condição dessa etapa frente as outras etapas da educação básica. A autora defende a concepção do trabalho docente na educação infantil como ação pedagógica em todos os âmbitos e processos dessa etapa, não perdendo de vista as atuais conquistas legais associadas às demandas de formação, e de condições necessárias para um bom exercício profissional, reafirmando, assim, a educação infantil como etapa fundamental no processo de formação dos indivíduos, e para a dinâmica da família e da sociedade como um todo. A autora constatou a necessidade da continuidade da luta pela qualificação do campo da educação infantil, como espaço educativo, transcendendo as funções de guarda e cuidado.

Por fim, apresentamos os apontamentos de Melin (2012), no artigo intitulado “Diálogos e acompanhamento: a escrita de professores iniciantes a serviço da formação docente”, no qual aparecem os resultados parciais da pesquisa realizada com os professores que atuam na educação infantil e com os acadêmicos residentes. Os resultados desse estudo ressaltaram a construção docente, seus desafios e fatores determinantes. Os achados dessa pesquisa também apontaram para os aspectos imprescindíveis à formação e ao exercício docente na fase inicial da carreira, além de indicar novos caminhos para a pesquisa e para a formação de professores, reafirmando a ideia de que o principal no processo formativo é realizado na graduação, porém, sua consolidação se dá na realidade educacional vivenciada pelos professores, na convivência com as crianças e na organização e desenvolvimento da prática educativa.

Uma observação importante sobre o conceito de exercício profissional – eixo temático que mais se destacou na revisão da literatura – refere-se ao seu caráter limitado e reducionista na apreensão da singularidade do trabalho docente na educação infantil no início de carreira. Na esperança de superarmos esse modelo de análise e suas insuficiências, assim como, evitarmos os aspectos frágeis identificados, acreditamos que, para analisar a condição do trabalhador no campo da educação é fundamental discutir a categoria trabalho, pois entendemos

que os processos de formação e atuação do professor estão perpassados por essa categoria ontológica.

1.4.2 Condições de trabalho na educação infantil

Sobre condições de trabalho ou condições de trabalho docente, nos ancoramos na conceituação de Oliveira e Assunção (2010), ao afirmarem que essa temática parte do conceito de condições de trabalho em geral, presente na obra de Marx especificamente no tocante aos processos de trabalho, implicando em um conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários. Para essas autoras, as condições de trabalho estão inseridas em um conjunto de relações, envolvendo o processo de trabalho e as condições de emprego, tais como processos de contratação, remuneração, carreira e estabilidade. A importância dessa temática indica estar diretamente relacionada à necessidade de conhecermos os impactos das condições de trabalho sobre os professores, e de sua relação com a profissão docente. Devemos considerar que as condições de trabalho, da mesma forma que o exercício profissional da docência, são temáticas que estão situadas em um contexto histórico social, o qual implica considerar que as condições de trabalho resultam de uma determinada forma de organização social, em nosso caso, no modo de produção capitalista. De acordo com Antunes (2007), vivemos, na atualidade, em um quadro de precarização estrutural e de flexibilização da legislação social do trabalho, aumentando, inmensuravelmente, os mecanismos e as formas de intensificação, com os reflexos na saúde física e mental dos trabalhadores, ocorrendo, entre outras coisas, a insatisfação dos professores com seu trabalho.

Kuenzer e Caldas (2009) entendem

[...] por condições de trabalho o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola. Tal equalização se realiza, teoricamente, pela adequada relação fins e meios: entretanto, se as novas exigências educativas anunciadas pelas mudanças tecnológicas e societárias do atual momento histórico têm sido frequentemente assinaladas pelas políticas educacionais, o mesmo não tem ocorrido com as condições de exercício da prática educativa, que deve agregar novas funções sem o correspondente suporte prático. (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 32)

A partir desse entendimento, e na análise dos trabalhos sobre os professores iniciantes que atuam na educação infantil, identificamos apenas 01 (um) artigo que tem como temática

principal as condições de trabalho dos docentes, sendo intitulado *Ingresso de profissionais na educação infantil, o que indicam os editais dos concursos públicos* (CÔCO; SILLER, 2008).

Em seu artigo, Côco e Siller (2008) apresentaram a dinâmica de provimento de cargos para as instituições públicas de educação infantil, contextualizando-a por meio da análise dos editais. Nesse trabalho, apresentado no GT 07 – Educação de crianças de zero a seis anos – da ANPEd, as autoras apresentaram os dados de uma análise documental sobre educação infantil, com o objetivo de identificar as ramificações, os temas e as táticas frente às demandas da realidade, procurando compreender a educação infantil como direito social. Os resultados preliminares apontaram para a importância dada pelos municípios ao provimento de cargos no magistério, por meio de concursos públicos, demonstrando respeito às políticas educacionais. No entanto, em uma análise mais acurada, as pesquisadoras identificaram muitos desafios postos para o campo, para além dos avanços nas políticas públicas. Os desafios encontrados dizem respeito aos mecanismos economicistas adotados pelos gestores municipais, quando não dispõem de recursos para a área de educação infantil. Esse fato implica na constituição da profissionalidade docente, e no exercício profissional evidenciado a partir das análises das decisões dos gestores, reforçando a ideia da educação infantil mais vinculada à concepção de cuidado, do que subordinada à dimensão educativa na configuração das atribuições e remuneração dos professores. As autoras citaram as questões relacionadas à formação, à jornada de trabalho e ao salário para profissionais de categorias distintas, atuantes com o mesmo grupo de crianças (profissionais de apoio). Esse fato, segundo as autoras, prejudica a realização da integração das ações pedagógicas. Segundo elas, essas distinções não favorecem ou fortalecem o campo da educação infantil, ou seja, no campo das políticas públicas temos a constatação da educação infantil não sendo prioridade, buscando o reconhecimento de que seja uma área que necessita de profissionais qualificados com conhecimentos especializados.

1.4.3 Representação social da prática docente na educação infantil

Representação social ou representação social da prática docente é um conceito que diz respeito a “[...] uma visão de mundo ou conhecimento que os professores elaboram coletivamente sobre o conjunto de suas ações, crenças e atitudes, também definido como ‘teoria do senso comum [...]’” (CAMPOS, 2010, p. 01), para o autor, o senso comum estaria relacionado ao trabalho realizado pelos docentes, ou ao trabalho que deveriam realizar, de acordo com seu sistema sociocognitivo.

[...] Trata-se de um saber funcional, orientado para a ação, com a finalidade de permitir aos professores orientarem e justificarem suas práticas educativas no cotidiano. O termo representação social deve ser aplicado exclusivamente para uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos no quadro da vida cotidiana (CAMPOS, 2010, p. 01).

Sobre representações sociais no campo da educação, Alves-Mazzotti (2008) afirma que:

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 60-61).

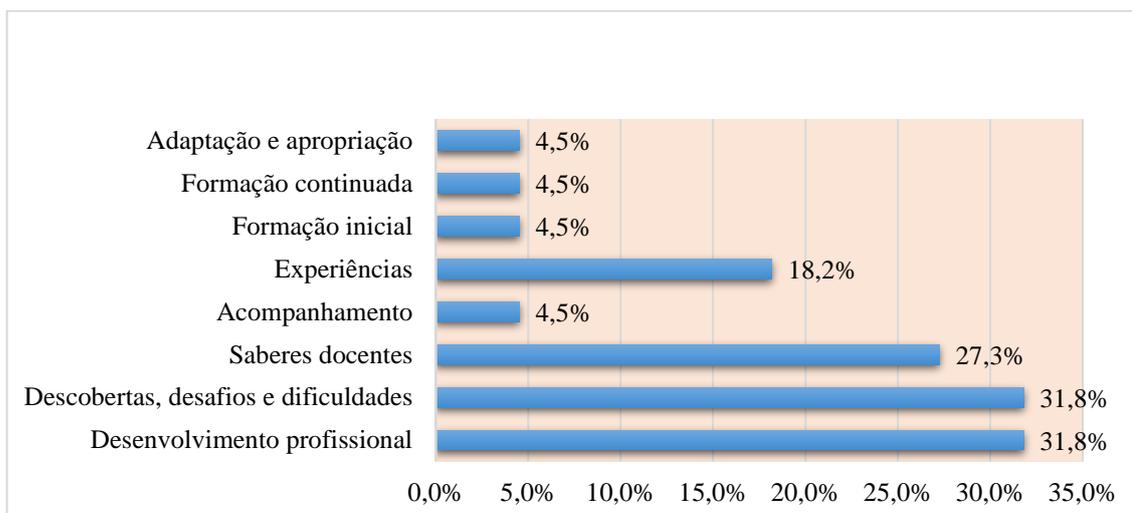
A temática da representação social está presente em apenas 01 (um) trabalho apresentado no CONGREPRINCI. As autoras Souza, Rampazo e Rocha (2014) pesquisaram os professores iniciantes, suas primeiras experiências de docência e o papel da escola nesse processo. Para isso, analisaram os relatos – das expectativas, das ideias e dos anseios dos professores – quanto à profissão nos primeiros anos de docência e em suas trajetórias narradas em memoriais. Essa pesquisa está vinculada ao *Projeto do Observatório da Educação*, intitulado *Egressos da licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em Narrativas: a universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente*.

1.4.4 Subeixos temáticos/subtemas revelados pelas pesquisas

Uma vez identificados e apresentados os grandes eixos temáticos, apresentaremos, a seguir, os subtemas que mais se destacaram na revisão da literatura.

Em relação aos subtemas identificados nos 19 trabalhos sobre os professores iniciantes na educação infantil, verificamos a predominância de dois aspectos: 1) Descobertas/desafios/dificuldades (31,8%) e; 2) O desenvolvimento profissional (31,8%). Em menor quantidade, encontramos questões relacionadas aos saberes docentes (27,3%), e às experiências formativas no campo do trabalho (18,2%). Também surgiram subtemas relacionados a programas e processos de acompanhamento pedagógico (4,5%); formação inicial e continuada (4,5%); e processos de adaptação e apropriação (4,5%), conforme demonstrado no *Gráfico 5*:

Gráfico 5 – Subtemas evidenciados nas pesquisas sobre PI na educação infantil.



Fonte: Gráfico elaborados pela autora a partir do banco de dados do GEPFAPe (2014).

O conceito de desenvolvimento profissional docente, já mencionado na presente investigação, é compreendido como um processo de aprendizagem da docência, ou seja, de formação profissional contínua. Segundo esse conceito, os professores passam por diferentes etapas e processos formativos, tais como os conhecimentos prévios – vividos em ambiente escolar em período anterior ao início da formação profissional na condição de aluno; a formação inicial – em instituições formadoras; ao período de inserção profissional – início da carreira; e sua formação continuada (MARCELO GARCIA 1999; ANDRÉ 2003; VAILLANT; GARCIA, 2012).

O subtema “descobertas, desafios e dificuldades”, foi bastante discutido a partir dos marcos teóricos, nos ajudando a analisar o material bibliográfico. Tais conceitos dizem respeito aos processos que envolvem o início da carreira docente, dentre os quais dois movimentos se destacaram: o de sobrevivência, e o das descobertas (HUBERMAN, 1992, TARDIF, 2002; MARCELO GARCIA, 2012). Tal conceito também tem relação com o choque de realidade, na confrontação inicial com a complexidade da situação profissional na instituição educativa.

Sobre o conceito de saberes docentes, as pesquisas relataram as formas acionadas pelos professores em início de carreira, na superação das dificuldades iniciais. O importante, aqui destacado, é a supervalorização dos saberes da experiência. Os conhecimentos teóricos constituídos na formação inicial foram pouco mencionados, e em algumas pesquisas, foram secundarizados. Também foram destacadas nas análises a supervalorização da aprendizagem pela prática no contexto institucional, ou seja, os saberes da experiência.

Sobre os principais referenciais teóricos, observamos que entre os autores mais citados nos 19 (dezenove) trabalhos foram: Tardif (84%), Huberman (63%), Garcia (79%) e Nóvoa (47%). Em menor quantidade, embora com significativa presença, apareceram: André (42%), Nono (42%), Mizukami (31%), Castro (31%), Imbernón (21%), Kramer (21%), Oliveira (21%), Guarnieri (21%), Josso (21%), Gatti (21%), e Bardin (15%). Vários outros autores foram citados, mas grande parte deles apareceram em apenas uma pesquisa. Os resultados indicaram certa concentração teórica em autores que discutem as seguintes temáticas: formação de professores, ciclo de carreira, desenvolvimento profissional, professor iniciante e inserção docente.

Em menor quantidade, foram identificados autores que discutem a infância e a educação infantil, reforçando nossa compreensão de que os trabalhos sobre inserção na docência não estão tomando como importante o destaque e o aprofundamentos sobre as especificidades das etapas ou níveis, quando discutem a inserção na carreira docente.

Os referenciais das pesquisas privilegiaram a perspectiva do ciclo da carreira advinda de estudos da sociologia do trabalho, dentre os quais, autores que defendem a perspectiva da epistemologia da prática, tendo como mote a reflexão na e sobre a ação, valorizando, principalmente os saberes da experiência.

Os pesquisadores pautaram-se em estudos de autores estrangeiros, muitos deles, diretamente vinculados ao tema da formação docente, trazendo para nossa realidade brasileira as etapas da formação de professores e a perspectiva do ciclo da carreira.

A partir dessa primeira constatação, nos indagamos se as temáticas discutidas nas pesquisas estão sendo pensadas de forma ampla, e se estariam sendo articuladas às dimensões macrosociais. Assim, foi possível inferir que os trabalhos analisados apresentaram as realidades da inserção, e do sujeito que a vivencia, sem que, as determinações, as conexões e as intermediações que as implicam e as explicam, apresentassem soluções, as quais nem sempre vão à causa real do fenômeno, ficando, em muitas análises, na superfície dos problemas encontrados no cotidiano dos professores, no exercício do seu trabalho.

1.4.5 Aspectos metodológicos e procedimentais para realização das pesquisas

Sobre as metodologias, os tipos de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados adotados nos trabalhos sobre professores iniciantes na educação infantil, elaboramos o *Quadro 9*, para dar maior visibilidade sobre os caminhos metodológicos e instrumentais percorridos pelos pesquisadores na elaboração de suas pesquisas e estudos.

Quadro 10 – Metodologias para realização das pesquisas sobre PI na educação infantil.

TIPOS DE PESQUISA E/OU PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
1. Pesquisa qualitativa: estudo bibliográfico e pesquisa exploratória. Procedimentos: Questionário com perguntas abertas.
2. Pesquisa descritivo-analítica de natureza qualitativa. Procedimentos: observação, diário de campo, análise documental e entrevista semiestruturada.
3. Abordagem qualitativa apoiada no método autobiográfico: memorial (pessoal, percursos formativos e desenvolvimento profissional).
4. Pesquisa documental e bibliográfica (narrativas autobiográficas).
5. Abordagem qualitativa. Procedimentos: questionário, análise de conteúdo.
6. Perspectiva etnográfica: Procedimentos: entrevistas e observações
7. Dialogia de Bakhtin. Procedimentos: entrevistas.
8. Realização de entrevistas semiestruturadas: análise de conteúdo.
9. Abordagem qualitativa do tipo exploratório: estudo de caso.
10. Procedimentos: entrevistas com roteiro semiestruturado e análise documental.
11. Instrumentos de pesquisa: utilização de casos de ensino.
12. Pesquisa-formação. Procedimento autobiográfico.
13. Pesquisa formação: abordagem autobiográfica.
14. Entrevista semiestruturada.
15. Pesquisa-formação, narrativas autobiográficas: meta reflexão sobre as experiências.
16. Casos de ensino.
17. Aplicação de questionários.
18. Pesquisa documental: análise dos editais públicos.
19. Pesquisa – formação.
20. Estudo exploratório: grupo de discussão

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2016.

Como análise preliminar, destacamos que a pesquisa-formação, os estudos autobiográficos e os casos de ensino são metodologias que se sobrepõem às outras, inaugurando novas formas de investigação dentro da abordagem qualitativa, podendo contribuir

imensamente nas investigações sobre os processos formativos. Porém, tais processos retrataram resultados voltados para situações bem delimitadas ou para contextos muito específicos.

As técnicas de coleta de dados mais utilizadas foram: entrevista, questionário, análise de documentos e observação. A maioria dos trabalhos utilizou duas ou mais técnicas combinadas. Isso revelou a preocupação dos pesquisadores em explorar as questões da formação, em sua complexidade, abordando-as sob diferentes perspectivas. No entanto, sentimos falta de mediações e de interconexões com fatores sociais mais amplos, tais como a historicidade do objeto investigado, os impactos das políticas recentes e as determinações ideopolíticas relacionadas ao modo de produção capitalista.

Verificamos que os estudos são bastante pontuais, e localizados em algumas temáticas, a partir de um número reduzido de sujeitos participantes das pesquisas. As análises são, geralmente, circunscritas aos professores, no que se refere às suas memórias, biografias de formação e representações sobre a realidade educacional. Apesar de os considerarmos aspectos importantes, advogamos que não podemos isolar as dimensões pessoais e subjetivas dos professores, na sua relação com a carreira e desenvolvimento profissional docente, das condições materiais e sociais em que se inserem e se constituem.

O mapeamento mostra que surgiram novas formas de coleta de dados, tais como os registros escritos, as entrevistas em grupo, as análises de memoriais autobiográficos, os casos de ensino, entre outras, combinadas com as entrevistas, os questionários e as observações. Todo esse acervo instrumental metodológico pode, sem dúvida, contribuir para a compreensão de situações vivenciadas no campo de trabalho do professor, além de enriquecer as análises. No entanto, precisamos ser cuidadosos para que não sejam as únicas formas de se apropriar da realidade, para que não sejam vistas como retrato da verdade, buscando, a partir dessa realidade relatada pelos professores, tratá-la como a aparência do fenômeno, na intenção de nos aproximarmos de sua verdadeira essência.

1.4.6 Síntese geral do estado do conhecimento sobre professores iniciantes na educação infantil

De modo geral, consideramos promissor o interesse das pesquisas em conhecer a complexidade da inserção na carreira vivenciada pelo professor iniciante na educação infantil, pois, isso revela uma crescente preocupação com esse fenômeno – já identificado como um elemento importante para a constituição das dinâmicas identitárias – e para o desenvolvimento profissional docente. Também achamos pertinente que as investigações comecem a desvelar

processos desse momento da carreira docente, mostrando os impactos da formação inicial na atuação e no exercício profissional do professor, nessa etapa específica da formação humana.

Muitos dos estudos analisados foram produzidos recentemente e giram, em sua maioria, em torno das dificuldades e desafios postos para o professor que inicia a carreira na primeira etapa da educação básica, trazendo elementos importantes sobre os conhecimentos necessários para os processos formativos, e para as práticas pedagógicas no campo do exercício profissional.

Pensamos ser importante destacar que a análise desse mote de publicações foi essencial para conhecermos um pouco mais sobre o que é ser uma professora iniciante na educação infantil, identificando quais as condições de trabalho postas para essa trabalhadora em início de carreira. Essa revisão trouxe elementos que podem contribuir, fundamentalmente, para a compreensão do processo de inserção, e assim, apresentar subsídios para se pensar estratégias efetivas de formação profissional, uma vez que, tal ação pode identificar inúmeros limites e possibilidades do exercício profissional na educação infantil no início de carreira.

No decorrer das análises, a aproximação das práticas e dos conhecimentos desenvolvidos pelos professores que atuam na educação infantil no início de carreira, e adentrar o cotidiano e suas condições de trabalho pode, sem dúvida, contribuir para se repensar os processos formativos, com vistas a dar visibilidade para essa etapa da formação humana – ainda em construção – e aos dilemas e dificuldades postas no campo do trabalho.

Entretanto, defendemos que as pesquisas não podem se limitar aos aspectos subjetivos e imediatos do cotidiano, e das representações dos professores. É urgente a busca efetiva de compreensão do contexto de produção desses discursos, dos conhecimentos e das práticas identificadas nas pesquisas. Acreditamos que ao interrogar as determinações por trás dos fatos, bem como suas implicações, seja possível desnudar a forma de conceber a realidade identificada nas investigações. Precisamos avançar nas pesquisas para além da constatação e da descrição dos fenômenos. Necessitamos interrogar quais são as relações das dificuldades e os desafios do professor iniciante na educação infantil, no que se refere às condições de trabalho nas instituições e a forma da organização do trabalho pedagógico para essa etapa da educação básica – com a cultura, conteúdo e práticas escolares –, a qual interfere na formação e atuação do professor de crianças de 0 até 6 anos de idade; e ainda com as políticas públicas e educacionais. Nossa compreensão é a de que os aspectos citados afetam o professor ao adentrar o mundo do trabalho, não sendo, necessariamente, previstos durante a formação inicial, causando um certo desconforto, ou como quiserem, um choque de realidade no processo de inserção na carreira. Concordamos com a perspectiva de Mainardes (2008), ou seja, em trazer o contexto mais geral

(realidade mais ampla) para compreender certos fenômenos sociais e suas especificidades. Segundo o autor citado devemos buscar, em termos gerais, as articulações entre o macro e o micro, implicando em:

a) tornar o local ou o particular (realidade que está sob investigação como ponto de partida para a compreensão das relações mais amplas); b) buscar compreender as relações entre o micro contexto e o contexto socioeconômico, histórico e político mais amplo, isso se constitui em um grande desafio porque parece haver uma tendência relativamente forte em considerar os objetos de pesquisa como isoladas ou desconectados de outros objetos, e da totalidade (MAINARDES, 2008, p. 241).

Outro fator importante a ser destacado na análise dessa produção, o qual não podemos perder de vista, refere-se a compreensão de que a ampliação da pesquisa sobre uma determinada fase do processo formativo não pode resultar na retração do número de investigações sobre outros momentos da formação, para nós fundamentais, os quais perpassam a formação inicial. A focalização em uma determinada dimensão pode contribuir para procedimentos de fragmentação do processo formativo, invisibilizando a causa real dos fenômenos em seu movimento histórico. A nosso ver, precisamos avançar de forma articulada nos estudos sobre a formação inicial e a inserção profissional de professores que atuam na educação infantil, ou seja, estamos chamando a atenção para que os processos investigativos sobre os professores iniciantes na educação infantil possam avançar, para além da compreensão, sugerindo que o professor em início de carreira reage às adversidades, pensa sobre sua prática, e sensibiliza-se no exercício docente, ou no que faz para superar suas dificuldades (não que esses aspectos não sejam importantes). Também não podemos, do ponto de vista histórico e dialético, isolar os processos do aprender ser professor, de suas dificuldades e avanços, sem considerar as categorias “totalidade”, “contradição” e “mediação”, pois tais categorias envolvem o fenômeno do início da docência na educação infantil. E, caso não as consideremos, correríamos o risco de apresentar um conhecimento parcial, unilateral e insuficiente da realidade investigada.

A análise geral da produção acadêmica sobre o professor iniciante na educação infantil revelou que o interesse pelo processo de inserção, nessa etapa da carreira, é bastante tímido. Os estudos analisados, geralmente, não relacionam os problemas identificados e relatados pelos professores que atuam com crianças pequenas – incluindo as especificidades dessa etapa –, os quais, a nosso ver, parecem equivocados. É discutível pressupor que a inserção se dá, indistintamente, em qualquer nível, etapa ou modalidade de educação, e que essa inserção profissional não carrega elementos que dizem respeito às especificidades do campo de atuação.

Com isso, não estamos querendo dizer que os processos formativos de professores (formação inicial principalmente) deveriam dar conta de todas as especificidades de cada etapa, queremos, apenas, apontar que a negligência sobre esse fato pode nos fazer crer serem insignificantes os aspectos relacionados à historicidade do campo da educação infantil, bem como, à formação de seus professores, a qual possui elementos bem específicos e distintos do ensino fundamental. Nessa etapa, as marcas culturais que relacionam o ensinar à maternagem e ao trabalho doméstico – em âmbito privado, nas políticas sociais e educacionais constituídas historicamente para a infância e a educação infantil – interferem tanto na forma como estão organizadas as instituições quanto na formação de seus professores, e nas condições de trabalho nas respectivas instituições.

Para nós, é fundamental articular a percepção dos professores – de suas opiniões, memórias, narrativas, representações, saberes, conhecimentos e práticas – aos aspectos nem sempre aparentes, tais como as marcas históricas, políticas, culturais e sociais, por meio das quais são determinados os fenômenos sociais.

Sobre as temáticas e as tendências da inserção profissional, identificadas nos trabalhos encontrados, ressaltam-se, principalmente a necessidade de aprofundarmos nossas investigações sobre o exercício profissional, articulando-o às condições de trabalho, às representações sociais e às necessidades formativas para atuação nessa etapa da educação básica.

A tendência fundamental revelada na produção científica – eixo de preocupação e análise de estudos e investigações –, a partir do campo de conhecimento e das práticas desenvolvidas na inserção docente na educação infantil, voltou-se para a questão da formação do professor, principalmente no que tange à interação com o ambiente escolar (chamados saberes da docência), e às trocas de experiências com professores mais experientes, ressaltando os conhecimentos adquiridos com a experiência docente em seu exercício profissional, e buscando responder aos principais desafios presentes nos primeiros anos de atuação nas instituições de educação infantil. Outra tendência identificada, buscou as saídas institucionais e/ou políticas que estão sendo produzidas para diminuir os dilemas vivenciados na inserção dos novos profissionais.

Na direção contrária ao que foi identificado nos estudos revisados, incluindo os temas e tendências que vêm marcando as pautas de discussão, acreditamos que a formação do professor não é um processo estático, pois, concordamos com a ideia de que ele, de fato, se realiza em diferentes espaços, porém, sem que haja o privilégio de um espaço de formação em detrimento de outros existentes, e principalmente em detrimento da formação inicial. Assim, acreditamos

num *continuum* de aprendizagens que se realizam durante toda a carreira, se constituindo, principalmente na formação inicial e continuada sem desconsiderar a importância dos conhecimentos advindos da experiência docente. Também acreditamos que o processo de inserção profissional dos professores não é uma responsabilidade individual dos mesmos, mas sim, um desafio coletivo – institucional e das atuais políticas educacionais –, evitando, assim, uma compreensão equivocada da inserção profissional. Por exemplo, na condição individual e solitária de cada professor, na qual se culpabiliza e/ou se auto responsabiliza pela sua formação, e conseqüente desenvolvimento profissional posterior à formação inicial, suscitando a necessidade de práticas integrativas que envolvam as instituições formadoras e as instituições educativas.

A síntese panorâmica sobre as pesquisas que tratam da inserção profissional na educação infantil apresentou a necessidade de compreendermos as relações entre as categorias “trabalho” e “trabalho docente” na educação infantil, entendendo o trabalho docente como uma categoria que abrange os aspectos que vão além do exercício em sala de aula ou, no caso da educação infantil, na relação direta com as crianças nas instituições educativas. De acordo com Oliveira e Assunção (2010), o conceito de trabalho docente abrange tanto os sujeitos que atuam nas instituições educativas, quanto suas atividades laborais. Nessa perspectiva, esse é o tema que trataremos no próximo capítulo. Essa necessidade foi gerada, principalmente, pela ausência de tal discussão nas pesquisas analisadas, relacionada ao sentido do trabalho docente para aquele que inicia a carreira na educação infantil, apontando, para nós, o caminho a seguir, com a possibilidade de avanços teóricos e empíricos na análise de nosso objeto de estudo.

2 TRABALHO COMO CATEGORIA ONTOLÓGICA E O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na persecução do objetivo de compreender o trabalho docente como categoria importante no campo da formação de professores, e também de levantar pistas para a identificação e análise dos significados e sentidos apropriados e elaborados sobre o trabalho docente por professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil, vamos, ainda que sem a pretensão de originalidade, discutir, neste capítulo, a categoria trabalho em Marx (2013). Por meio dos estudos de Marx e de outros pensadores marxistas, entende-se que é possível apreender essa categoria no âmbito da sociedade capitalista contemporânea.

Para nós, esse entendimento é base fundamental para uma compreensão ampliada do trabalho docente em geral, incluindo suas atuais condições na educação infantil. Ou seja, nossa intenção principal é compreender a categoria trabalho, e então discutir a categoria trabalho docente, apresentando reflexões sobre as determinações que podem implicar nas questões que emergem (dificuldades, desafios e descobertas) da inserção de professores no campo do trabalho docente na educação infantil, revelando os significados e sentidos desse trabalho para professoras iniciantes/ingressantes.

Partimos do pressuposto defendido por Frigotto (2009, p. 169) “[...] de que os sentidos e significados do trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas [...]”. O autor pondera, coerentemente, que essa compreensão é “[...] um ponto central da batalha das ideias na luta contra-hegemônica à ideologia e à cultura burguesas [...]”. Partir desse pressuposto significa,

[...] compreender e tratar as relações de produção e de reprodução sociais, a linguagem, o pensamento e a cultura de forma histórico-dialética e, para não cairmos numa discussão abstrata, atemporal ou – nos termos de Marx – escolástica, que o sentido do trabalho, expresso pela linguagem e pelo pensamento, só pode ser efetivamente real no campo contraditório da práxis e num determinado tempo e contextos históricos (FRIGOTTO, 2009, p. 169).

Na presente pesquisa, assumimos o conceito de trabalho docente como prática social imersa em contextos ideológico, econômico, político e cultural. A concepção citada diz respeito não somente ao trabalho do professor – restrito a uma sala de aula ou agrupamentos de crianças –, ela engloba os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas, e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especificidades e responsabilidades, condições de classe e gênero, determinando suas experiências e identidades

quanto às atividades laborais realizadas (OLIVEIRA, 2010). É, portanto, um todo articulado e atravessado por diferentes aspectos e contradições que compõem a lógica da sociedade capitalista. Dizendo de outra forma, estamos entendendo o trabalho docente como “[...] uma prática social contraditória, à medida que se efetiva no interior de uma sociedade de classes marcada por interesses antagônicos e se articula como os interesses burgueses e com os daqueles que constituem a classe dominada [...]” (FRIGOTTO, 1989, p. 11).

Concordamos com Frigotto (2009, p. 173), quando indica, acertadamente, que “[...] captar os sentidos e significados do trabalho na experiência social e cultural das massas de trabalhadores é tarefa complexa e implica analisar como se produz a sociedade nos âmbitos da economia, da cultura, da política, da arte e da educação [...]”. Somente assim é possível apreender os significados em sua historicidade e compreender como são apreendidos na vida real pela classe trabalhadora.

Sobre o trabalho docente na educação infantil, é importante considerar que, a partir da Constituição Federal, de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, essa etapa passou a ser considerada como a primeira fase da educação básica. Assim, instituiu-se uma nova compreensão relativa à formação e atuação de professores para essa demanda. As mudanças no campo da legislação são consideradas como aspectos importantes e determinantes para as transformações das concepções sobre o trabalho docente nessa etapa da formação humana, trazendo novos significados e sentidos essenciais ao campo descrito.

Os documentos legais (Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN); Parecer CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Parecer CEB nº 2, de 29 de janeiro de 1999; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Parecer CNE/CEB 4, de 16 de fevereiro de 2000, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil; Parecer CNE/CEB nº 20/2009, com a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Parecer CNE/CEB nº 12/2010, com as Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil), a partir da década de 1990, regulamentaram a inserção das instituições que atendiam crianças de 0 até 6 anos de idade nos sistemas de ensino, em consequência disso, aumentaram as preocupações no campo das políticas educacionais, das

práticas e das pesquisas acadêmicas sobre a questão da formação e atuação de professores, e também sobre as condições de trabalho nessa etapa da educação básica.

Estamos considerando como condições de trabalho, “[...] o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo [...]” (CALDAS, 2007, p. 10), uma vez que envolvem elementos concernentes às condições materiais, aos equipamentos e recursos materiais e pedagógicos, como também, aspectos ligados à carreira (formas de admissão, contratação, atribuições, jornada de trabalho, salário, formação inicial e continuada, e valorização do magistério). Na atualidade, vivemos um contexto que apresenta, cada vez mais, situações instáveis e precárias para os trabalhadores em geral e da educação – em especial, com perda de direitos e conquistas, ampliação do desemprego estrutural e desvalorização social –, tudo isso orquestrado pela lógica destrutiva do capital (ANTUNES, 2001).

A partir dessa compreensão ampla sobre as condições de trabalho, em específico, das condições de trabalho dos professores que atuam na educação infantil, é importante ressaltar que, de acordo com indicadores educacionais e pesquisas recentes, a educação infantil é a etapa educativa que agrega o maior número de professores que ainda não possuem a formação mínima estabelecida pela legislação nacional. Em algumas pesquisas é marcante a questão da desvalorização dos professores dessa etapa, os quais acumulam as piores condições de trabalho, a maior jornada de trabalho e salários inferiores em relação aos demais professores de outros níveis e etapas da educação, conforme apontam os dados de pesquisas de Gatti e Barreto (2009), Oliveira e Vieira (2012), Vieira (2013) e Oliveira (2013). Com tanta precarização e intensificação do trabalho, justifica-se ainda mais nossa inquietação sobre como se dá a inserção de novos professores nessa etapa, e quais os significados e sentidos apropriados e atribuídos ao trabalho docente pelos professores que adentram esse campo.

No entanto, para iniciarmos essa discussão, antes foi preciso compreender o trabalho do professor iniciante na educação infantil dentro de uma totalidade que envolve o trabalho na sociedade capitalista em seu sentido amplo “[...] ou seja, trata-se de compreender e apreender o trabalho docente como processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência [...]”, isso implica “[...] compreendê-lo inscrito na totalidade do trabalho, tal como se objetiva no modo de produção capitalista.” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 20).

2.1 Trabalho, trabalho docente e sua subsunção ao capital: o trabalho alienado

Neste tópico organizamos uma primeira e importante aproximação, no âmbito de nossa problemática de estudo, sobre as diferentes dimensões dos significados e sentidos do trabalho dentro de uma perspectiva marxista.

De acordo com Frigotto (2009, p. 173), o texto de Nosella (1989) foi uma importante contribuição sobre a questão dos sentidos do trabalho dentro do debate Marxista, argumenta ter sido o primeiro texto dentro do GT Trabalho e Educação da ANPEd a demarcar “[...] a historicidade dos sentidos e significados que assume o trabalho”. Frigotto (2009) aponta que, posteriormente, surgiram novos estudos que buscaram compreender e explicitar a origem e o desenvolvimento do sentido que temos hoje de trabalho, qual seja: “[...] reduzido a emprego como quantidade de tempo pago por uma determinada atividade” (FRIGOTTO, 2009, p. 174). O autor também nos indica a leitura da obra de Lukács sobre a ontologia do ser social em Marx, destacando ser uma importante referência para a compreensão da categoria trabalho na sua dimensão ontocriativa, em contraposição a forma histórica que assume no modo de produção capitalista.

Mészáros (2005) é outro autor que contribui imensamente para o debate sobre os sentidos do trabalho. Em especial, ao apresentar uma importante distinção entre trabalho como mediação de primeira ordem (dimensão ontológica) e mediação de segunda ordem para designar as formas históricas que o trabalho foi assumido na sociedade.

Não podemos deixar de mencionar a importante contribuição dos estudos de Antunes (2001), nos quais são investigadas as contradições entre a afirmação e a negação do trabalho na sociedade contemporânea. Em seus estudos, o autor reafirma a centralidade do trabalho para compreensão do tempo presente, explorando as novas formas de interpretação do trabalho entre as atividades produtivas e improdutivas, fabris e de serviços, laborais e de concepção, produção e conhecimento científico.

Esses estudos, de acordo com Frigotto (2009, p. 175), apontam a constituição dos sentidos assumidos pelo trabalho na sociedade, afirmando que: “[...] é com o desenvolvimento das relações sociais produtivas capitalistas que o trabalho assume o sentido de emprego remunerado e trabalhador para designar a classe trabalhadora [...]”.

Para Marx (2013, p. 255) o trabalho é, antes de tudo, “[...] um processo entre homem e natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...]”, num confronto orgânico com a matéria natural. Nessa relação, o homem transforma a natureza e a si mesmo, ou seja: “Agindo sobre a natureza externa

e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza [...]”. De acordo com Marx e Engels (1984), o ato fundante que diferencia o homem de outros animais é justamente a produção material dos meios de vida. Sobre isso, o excerto de Marx e Engels (1984) é de extrema pertinência.

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1984, p. 15).

O trabalho representa, portanto, uma mediação eterna e necessária do homem com a natureza, sendo um ato criativo e teleológico pelo qual o homem se objetiva (MARX, 1993). Assim, nas relações dos homens com a natureza, o trabalho é a atividade pela qual o homem garante a produção da vida e a sobrevivência do gênero humano.

Atualmente se discute na academia e em postulados teóricos pós-modernos a questão da não centralidade da categoria trabalho no mundo contemporâneo, a partir, principalmente, das modificações das relações de trabalho²⁷. Algumas teses chegam a afirmar que o trabalho teria perdido a estruturação das relações sociais, sua principal característica. No entanto, segundo Antunes (1995), com o qual concordamos plenamente, as modificações no mundo do trabalho não significaram transformações profundas nas relações sociais, especialmente nas relações sociais de produção. Os resultados das investigações de Antunes (1995) são fundamentais para nos ajudar a compreender as grandes transformações do mundo do trabalho na atualidade. Também nos ajudam a compreender a centralidade, o valor e a riqueza enquanto categoria trabalho e como prática fundante do ser social. Segundo ele, “[...] a recusa radical do trabalho abstrato não deve levar à recusa da possibilidade de conceber o trabalho concreto como dimensão primária, originária, ponto de partida para a realização das necessidades humanas e sociais.” (ANTUNES, 1995, p. 80).

Antunes (1995) afirma que a categoria trabalho em Marx é fundamental para compreendermos a exploração na sociedade capitalista. Nesse contexto, o trabalho abstrato assume uma forma distinta do trabalho concreto, se constituindo, em tal condição, como a própria negação da essência humana, assumindo a forma de trabalho alienado, o qual é a própria

²⁷ “Habermas, Lyotard, Boaventura de Sousa Santos, entre outros, proclamam o ideário pós-moderno e seus traços constitutivos: a) a crítica à razão moderna b) a descrença na objetividade; c) a negação da história como processo; d) a relativização do trabalho como fundamento das práticas societárias; e) a compreensão da verdade como discurso e das lutas reais como batalhas argumentativas [...]” (NETTO, 2004, p.156-157).

impossibilidade da existência do desenvolvimento da omnilateralidade, isto é, das possibilidades de realização do homem. Na relação com o trabalho abstrato, as objetivações assumem também um caráter estranhado, e assim, a criação oprime o criador e nessas “[...] circunstâncias históricas o trabalho não se apresenta como uma objetivação criativa, mas como alienação” (HÚNGARO, 2008, p. 52).

No dicionário do pensamento marxista de Bottomore (1988) encontramos várias especificações sobre o trabalho alienado, as quais indicam que a forma assumida pelo trabalho na sociedade capitalista aliena o homem em relação à natureza e a si mesmo de sua própria função ativa, ou seja, aliena o homem de sua atividade vital e da própria espécie. O trabalho abstrato também aliena o homem do seu próprio corpo, de sua natureza externa e de sua vida espiritual e humana.

Assim, compreendemos que para Marx (2010), a alienação pelo trabalho impede o desenvolvimento humano, e, portanto, impede o desenvolvimento singular e genérico dos homens. E, nessa ótica, apresenta-se como desrealização. Um projeto de sociedade que se pretenda emancipador envolve necessariamente a luta pela superação do trabalho alienado, porém, é sempre importante frisar que o trabalho concreto como atividade humana consciente é ontologicamente insuprimível (LUKÁCS, 1979).

Lukács (1979) nos ajuda a compreender o aspecto circunstancial, ao qual o trabalho está submetido sob o marco do capital, afirmando que o trabalho em dadas situações

[...] históricas, mediações e complexos sociais, mesmo que anteriormente tenham impulsionado o desenvolvimento sócio-genérico, podem passar a exercer um papel inverso, freando ou dificultando o desenvolvimento humano (LUKÁCS, 1979, p. 54).

Sobre o que caracteriza a alienação do trabalho, o próprio Marx (2010, p. 82-83) pontua que:

Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e por conseguinte, ele não se realiza em seu trabalho, mas nega a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato, de logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa.

O trabalho em sua dimensão ontológico-filosófica é central para compreensão das relações sociais. De acordo com Húngaro (2008), na teoria Marxiana, trabalho é a categoria que articula os complexos sociais na produção material da vida social. O trabalho é assim concebido como elemento fundante²⁸, uma objetivação fundamental para entendermos a sociedade e os processos de exploração do homem pelo homem (MARX, 2001), assim como, e ao mesmo tempo, é importante compreendê-lo dentro da lógica capitalista de produção, ou seja, o trabalho alienado. Esse entendimento é fundamental para os movimentos que almejam a superação da dimensão alienada do trabalho e para os que apontem possibilidades da emancipação humana.

Para compreender o trabalho docente dentro do enfoque aqui proposto, nos baseamos em estudos que ampliam e diversificam as categorias marxianas para compreensão do trabalho no modo de produção capitalista na contemporaneidade, sendo eles, (ANTUNES, 1995, 2001; SAVIANI, 1994, 2003; MASCARENHAS, 2002; FRIGOTTO, 1998). E, principalmente em Marx (1993, 2010, 2013) – para apropriação das categorias: trabalho manual e intelectual, material e não material, produtivo e improdutivo –, no intuito de compreender como o trabalho docente – incluindo o trabalho docente na educação infantil – pode ser inserido nesse debate.

Concordamos com Silva (2006, p. 29) na acepção do trabalho como atividade “[...] constituinte do ser genérico, do ser humano, que na sua forma alienada torna-se estranha àquele que a realiza [...]”, os quais, mesmo nesta condição “[...] constituem-se como ações pelas quais os homens agem socialmente, criam a realidade histórico-mundial e constituem identidades [...]”.

Nos Manuscritos econômico-filosóficos, Marx (2010, p. 97) escreve que “[...] a essência subjetiva da propriedade privada, a propriedade privada como atividade para si, como sujeito, como pessoa, é o trabalho [...]”. Assim, foram inauguradas questões essenciais sobre o lugar do trabalho na composição da organização econômica da sociedade capitalista, sendo, portanto, subordinado à propriedade privada. A reflexão do autor parte da compreensão de que a sociedade capitalista, sendo composta de duas grandes classes fundamentais, a dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade, já implica por si só, uma divisão social do trabalho, principalmente entre o trabalho manual e intelectual, pois, na sociedade capitalista,

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria

²⁸ A concepção de trabalho como elemento fundante para a compreensão da sociedade também está posta no último capítulo da obra “Dialética da Natureza” de F. Engels (1979) na qual esse autor afirma ser o trabalho a fonte de toda riqueza existente “[...] juntamente com a natureza, que lhe proporciona a matéria que ele transforma em riqueza. Porém, é infinitamente mais que isso. É a condição fundamental de toda vida humana, e é em tal grau que, em certo sentido devemos dizer, o trabalho criou por si mesmo o homem [...]” (ENGELS, 1979).

tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2010, p. 80).

O debate contemporâneo acerca do trabalho e a categorização marxiana, como se sabe, é muito complexa e tem longa história. Para situar-nos nesse debate, pensamos ser necessário refletir sobre a forma como se organiza o modo de produção capitalista e a relação entre as classes sociais, para compreender o trabalho docente e a localização do trabalho nas relações sociais de produção e reprodução da sociedade. Sobre esse aspecto, Marx mostrou que no capitalismo,

[...] para extrair valor do consumo de uma mercadoria, nosso possuidor de dinheiro teria de ter a sorte de descobrir no mercado, no interior da esfera da circulação uma mercadoria cujo próprio valor de uso possuísse a característica peculiar de ser fonte de valor, cujo próprio consumo fosse, portanto, objetivação de trabalho e, por conseguinte, criação de valor. E o possuidor de dinheiro encontra no mercado uma tal mercadoria específica: a capacidade de trabalho, ou força de trabalho (MARX, 2010, p. 242).

A força de trabalho ou capacidade de trabalho são conceitos entendidos por Marx (2010, p. 242) como “[...] complexos das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo [...]”. Mas, para que essa mercadoria esteja à venda é necessário que o próprio possuidor dessa força de trabalho a coloque em tal situação, ou seja, “[...] na medida que é colocada à venda ou é vendida pelo seu próprio possuidor, pela pessoa da qual ela é a força de trabalho [...]”. Ainda, de acordo com Marx, para que alguém venda algo diferente de sua própria força ou capacidade de trabalho é necessário que esse alguém, por sua vez, detenha meios de produção, ou seja, que tenha sobre sua posse matérias-primas e/ou instrumentos de trabalho.

Para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro tem, por tanto, de encontrar no mercado de mercadorias o trabalhador livre, e livre em dois sentidos: de ser uma pessoa livre, que dispõe de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de, por outro lado, ser alguém que não tem outra mercadoria para vender, livre e solto, carecendo absolutamente de todas as coisas necessárias a realização de sua força de trabalho (MARX, 2010, p. 244).

O excerto apresentado mostra a relação entre compradores da força de trabalho (possuidores de dinheiro, meios de produção e matéria prima) e vendedores dessa força de trabalho (trabalhadores), e essa relação, segundo Marx (2010),

[...] não é uma relação histórico-natural, tampouco uma relação social comum a todos os períodos históricos, mas é claramente resultado de um desenvolvimento histórico anterior, produto de muitas revoluções econômicas, da destruição de toda uma série de formas anteriores de produção social (MARX, 2010, p. 244).

Na sociedade do século XIX, pensada por Marx, tinha-se claro a divisão entre o trabalho manual que produzia a riqueza social e, portanto, produtor de mais valia e do trabalho intelectual que controlava e explorava o trabalho operário. Nesse contexto, estava nitidamente demarcada a inter-relação entre o capital e o trabalho a partir da divisão social do trabalho entre as classes (proprietários e não proprietários dos meios de produção).

Em relação à produção de valor, é necessário compreender o trabalho produtivo e improdutivo. Em Marx, produtivo é o trabalho que amplia a acumulação e valorização do capital, ou seja, produz valor de troca e mais-valia, enquanto que o trabalho improdutivo é justamente o oposto, aquele que não produz valor de troca e mais valia.

Para Fontana e Tumolo (2008),

O conceito de trabalho produtivo, portanto, não se refere aos aspectos concernentes ao trabalho concreto – trabalho do metalúrgico, do camponês, do palhaço, do professor, do homem, da mulher, trabalho manual ou intelectual etc. –, ou às características do valor de uso que foi produzido – se tem ou não uma “forma corpórea”, se é automóvel, arroz, entretenimento, ensino etc. –, se serve para satisfazer esta ou aquela necessidade – do estômago ou da fantasia. Também não diz respeito aos setores de atividade econômica: primário, secundário ou terciário, como é o caso do setor de serviços. Esses elementos, pertencentes ao processo de trabalho, não permitem, em absoluto, a compreensão de trabalho produtivo, uma vez que este é, necessariamente, trabalho referente ao processo de produção de capital. Isso significa dizer que o trabalho produtivo está presente em toda e qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino (FONTANA; TUMOLO, 2008, p. 166-167).

Segundo Kuenzer e Caldas (2009), o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho, cuja função é produzir valores de uso e valores de troca. Sobre a produção de valores de uso, as autoras anunciam que:

Para produzir valores de uso no processo de trabalho, a atividade do homem realiza uma transformação sobre o objeto de sua ação, subordinada a um determinado fim: a

realização de um produto ou de um serviço para atender necessidades humanas. uma parte da natureza será adaptada às necessidades do homem por meio da mudança de sua forma. Esse processo não tem como finalidade produzir excedentes para acumular riqueza (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 22).

Quanto à produção de valor de troca, Kuenzer e Caldas (2009) pontuam que há que se considerar a mudança de circunstâncias, pois é com o advento do capitalismo que o “[...] processo de trabalho passa ser a produção de valor de troca, valor que se autoexpande, com a finalidade de acumular riqueza por meio da produção do trabalho excedente, que será apropriado pelo capitalista.” E é sob o marco do capital que o capitalista “[...] detém a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho [...]”, aspecto que determina “[...] o processo de alienação do trabalhador, que perde controle de seu trabalho, das decisões sobre ele e, em decorrência, a posse do produto de seu esforço” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 22).

Nesse processo, ao produzir relações sociais alienantes, o trabalho passa a ser a negação do humano, ao mesmo tempo que continua a produzir o próprio homem, afirmando-o como indivíduo e como categoria (MARX; ENGELS, 1984).

Sobre o trabalho material e não material, podemos dizer, de forma bem ampla, que o trabalho material – como o próprio termo diz – tem a ver com sua materialidade, concretude e com a circulação das mercadorias entre a produção e o consumo, dizendo de outro modo, é o que produz mercadorias tangíveis. No caso do trabalho não material, o produto não se separa do produtor. Segundo Marx (*apud* Duarte *et al.*, 2011 p. 43) para compreendermos a presença do capitalismo no domínio da produção não material é importante destacar que esta pode ser de dois tipos:

1. Resulta em mercadorias, valores de uso que tem uma forma distinta dos produtores e consumidores e independente destes; essas mercadorias podem existir, pois, durante um intervalo entre a produção e o consumo e nesse intervalo circular como mercadorias vendáveis, tais como os livros, quadros, em uma palavra, todos os produtos artísticos distintos da execução artística ou do artista que os executa. [...] **2. A produção não pode separar-se do ato de produzir, como ocorre com todos os artistas, oradores, atores, professores, médicos, sacerdotes etc.** (DUARTE *et al.*, 2011, p. 43, grifo nosso).

Saviani (2003) pontua acerca da necessidade de entendimento das categorias de produção material e não material para compreensão da especificidade do trabalho educativo em seu texto: Sobre a natureza e a especificidade da educação.

Sobre trabalho material, Marx (2013) explica que:

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto de trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador parecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é um fio (MARX, 2013, p. 258).

Em relação ao trabalho docente, ao considerar as categorias marxianas em sentido estrito, concordamos que existe uma natureza e especificidade distinta do trabalho material e produtivo pensado por Marx, mesmo que o compreendamos como parte de uma totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido à sua lógica e às suas contradições e não escapando da dupla face do trabalho na produção de valores de uso e valores de troca (KUENZER; CALDAS, 2009). O trabalho do professor possui especificidades, as quais dizem respeito ao ser do professor, uma vez que não atua sobre a natureza (matéria-prima), pois ao atuar com pessoas (natureza humana), seu trabalho envolve sujeitos em processo de formação, ou seja, de humanização. Ainda podemos dizer que ao final do trabalho do professor não resta um produto que se separa do trabalhador, ou seja, o produto do trabalho do professor está enlacrado nele mesmo, portanto, é um trabalho não material. E a depender da natureza administrativa das instituições – se são públicas ou privadas (ou ainda da natureza das mediações) – pode ser (imediatamente/diretamente) improdutivo e (mediatamente/indiretamente) produtivo (FRIGOTTO, 2009).

Uma especificidade importante do trabalho do professor em relação ao trabalho produtivo e material indica que nas instituições públicas – apesar de todo o processo de fragmentação, precarização, intensificação e regulação do trabalho –, por ser (imediatamente) improdutivo e não material, o trabalho docente ainda conserva relativa autonomia em relação ao controle externo. A perda do controle e da autonomia sobre o trabalho são características marcantes do processo de flexibilização na sociedade capitalista contemporânea. Em linhas gerais, entende-se por flexibilização os processos que pressupõem o aumento do poder regulatório do capital e do mercado que buscam determinar unilateralmente as condições de trabalho.

Sobre a especificidade da educação e do ensino nos escritos de Marx, é importante destacar e reforçar, de acordo com Lombardi (2010, p. 235), “[...] que a problemática educacional não é tratada em si mesma, mas é parte integrante do quadro teórico fundamental da análise de Marx sobre o processo de subordinação do trabalho ao capital [...]”. De acordo com os estudos do autor citado:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce pronto, mas tem que tornar-se homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (LOMBARDI, 2010, p. 232).

Partindo do suposto de que o trabalho docente, conforme Kuenzer e Caldas (2009), está presente na totalidade da categoria trabalho no modo de produção capitalista, ou, explicando melhor, partindo da compreensão de que o trabalho do professor também se constitui como expressão da divisão técnica e social do trabalho²⁹ – tal como está constituída na sociedade capitalista, mesmo não produzindo mercadorias (ou seja, mesmo possuindo natureza distinta da produção material) –, podemos efetivamente inferir que esse trabalho está atravessado por contradições, sendo, ao mesmo tempo, marcado pela dupla face ou movimento pendular dessa atividade (ANTUNES, 1995), quais sejam: realização e desrealização, humanização e desumanização. Assim, estamos assumindo que o trabalho docente no capitalismo indica, ” [...] que a força de trabalho assume, para o próprio trabalhador, a forma de uma mercadoria que pertence a ele, e que, por conseguinte, seu trabalho assume a forma de trabalho assalariado” (MARX, 1984, p. 141).

Podemos dizer, ainda, ancorados nas análises de Oliveira (2003; 2004), que no modo de organização capitalista, o trabalho docente está submetido a processos de maior intensificação, precarização, flexibilização e fragmentação, podendo resultar em processos de alienação e sofrimento.

No entanto, é extremamente importante ponderar que tais processos não se dão totalmente sem movimentos de resistência dos professores. De acordo com Caldas (2007), nas relações de dominação presentes na sociedade capitalista, o trabalho docente pode conter, simultaneamente, dois movimentos contraditórios: reações de desistência³⁰ e comportamentos de resistência³¹. Ou seja, o trabalho docente não serve exclusivamente aos interesses das

²⁹ A divisão do trabalho está relacionada com a complexidade e o desenvolvimento da produção na sociedade. Distingue-se dois tipos de divisão da produção: Divisão técnica e divisão social do trabalho. A divisão da produção social é a divisão da produção em diferentes ramos, esferas ou setores. A divisão técnica do trabalho é a divisão do trabalho dentro de um mesmo processo de produção.

³⁰ Caldas (2007, p. 03), a partir, principalmente dos estudos de Wanderley Coddó (1999), compreende a desistência como perda do sentido do trabalho pelo professor e o descomprometimento com as organizações ou instituições, assim como, com os destinatários do trabalho docente.

³¹ A compreensão de comportamentos de resistência, expressão utilizada por Caldas (2007), parte dos estudos de Henry Giroux (1983) e Michael Apple (1989) e está sendo utilizada no sentido crítico-emancipatório ou como espaço de luta contra-hegemônica.

relações de dominação do capital, pois, exatamente na contramão disso, também possui e expressa interesses e significados que buscam possibilidades emancipatórias. Assim, “[...] a escola passa a ser interpretada não como um espaço totalmente controlado pelo capital, nem tampouco como o terreno da plena realização, mas como lugar contraditório da reprodução e contestação.” (CALDAS, 2007, p. 3-4).

Esta análise impõe a necessidade de compreensão da natureza própria do trabalho educativo, produzido e reproduzido através da tensão dialética entre as determinações estruturais da realidade social e suas próprias determinações específicas, que produz a alienação e, ao mesmo tempo, engendra espaços de autonomia relativa (CALDAS, 2007, p. 07).

No entanto, não podemos negar que o trabalho docente está submetido ao forte impacto das transformações e avanços materiais alcançados na sociedade capitalista contemporânea e, portanto, às alterações em sua natureza, formas de organização e nas consequentes relações e condições de trabalho (OLIVIERA, 2004) que objetivam, sobretudo, mas não somente, responder às demandas mercadológicas da sociedade capitalista contemporânea. De acordo com Frigotto (1989),

A inserção da educação (escolar e não escolar) no movimento global do capital, a nosso ver, existe e se dá por um processo de diferentes mediações. O vínculo não é direto pela própria natureza e especificidade da prática educativa, que não se constitui numa prática social fundamental, mas numa prática mediadora (FRIGOTTO, 1989, p. 33).

A partir do exposto, percebemos que o nosso objeto de estudo – o trabalho docente no período de inserção de professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil – não é um fenômeno isolado de um contexto mais amplo, pois envolve o trabalho e seus significados e sentidos na sociedade como um todo. Esse objeto possui suas particularidades e apresenta – na categoria trabalho analisada por Marx e nas análises sobre trabalho docente e condições de trabalho desenvolvidas por vários autores (CALDAS, 2007; KUENZER; CALDAS, 2009; HYPÓLITO, 2012; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; ALVES, 2012) – muitas pistas para ser compreendido. Efetivamente, para que isso se processe é muito importante demarcar nossa concordância com a compreensão de Lombardi (2010) sobre as questões educacionais na obra de Marx e Engels, pois, somos contrários ao entendimento da educação como uma dimensão estanque e separada da vida social, partindo do pressuposto que:

[...] não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Afirmo, assim, que não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens (LOMBARDI, 2010, p. 222).

Compreendemos, a partir das contribuições teóricas de Marx, que elementos complexos e multifacetados se inscrevem na categoria trabalho no âmbito do modo de produção capitalista. Trazendo esse debate para o campo do trabalho docente, reafirmamos que o entendimento da categoria trabalho e seu movimento pendular (trabalho concreto/trabalho abstrato) é basilar para uma compreensão ampliada do trabalho docente e sua manifestação no campo da educação infantil.

É no contexto do modo capitalista de produção que o trabalho docente na educação infantil deve ser analisado. Partimos da ideia de que a escola e as instituições de atendimento da educação infantil são locais de trabalho, e que os professores são trabalhadores inseridos em relações de trabalho por comporem a classe-que-vive-do-trabalho³² (ANTUNES, 1995, 2001). Portanto, são afetados diretamente ou indiretamente pelas grandes transformações vividas pela sociedade e pela nova forma de ser da classe trabalhadora nos dias de hoje, reafirmando a importância e atualidade das postulações de Marx (1978, 1984) sobre o trabalho na sociedade capitalista e as formas de subsunção formal e real³³ do trabalho ao capital. Sem desconsiderar, é claro, a natureza e especificidade do trabalho docente que não se concretiza na transformação direta da matéria natural (SAVIANI, 2003). No seu trabalho, o professor atua com outros sujeitos em processos de aprendizagem e desenvolvimento, em geral menos experientes em relação aos conhecimentos científicos e à cultura, dizendo de outra forma, o objetivo do trabalho docente é a formação humana.

³² Classe-que-vive-do-trabalho: Expressão cunhada por Ricardo Antunes (1995, 2001, 2004) – diante do que ele chama de uma nova morfologia da classe trabalhadora –, para designar a forma de ser da classe trabalhadora na atualidade. Essa expressão pretende dar contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha. Inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho em troca de salário e que são despossuídos dos meios de produção, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos. Inclui o operariado industrial produtivo, o trabalhador rural assalariado, os assalariados de serviços, trabalhadores precarizados, improdutivos, *part time* e até mesmo os desempregados.

³³ Para Marx (1978, p. 51), “[...] o processo de trabalho converte-se em instrumento do processo de valorização, do processo de autovalorização do capital – da fabricação de mais-valia. O processo de trabalho é subsumido ao capital (é seu próprio processo), e o capitalista se enquadra nele como dirigente, condutor; para este, é ao mesmo tempo, de imediato, um processo de exploração de trabalho alheio. É isso a que denomino subsunção formal do trabalho ao capital. É a forma geral de todo processo capitalista de produção; mas é ao mesmo tempo uma forma particular, a par do modo de produção especificamente capitalista, desenvolvido, já que a última inclui a primeira, mas a primeira não inclui necessariamente a segunda [...]”.

Mesmo que o trabalho do professor possua uma especificidade que o diferencia do sentido estrito de trabalho proposto por Marx no século XIX, isso não o isenta de ser um trabalho que passou pelo processo de assalariamento (seja na instituição pública ou privada), sendo submetido a processos de alienação, aproximando-o da condição de proletariado, termo entendido como expressão concentrada dos sofrimentos que infligem os trabalhadores (trabalho produtivo) no modo de produção capitalista (VÁSQUEZ, 1977). Nessa perspectiva, as observações de Marx sobre o trabalho do professor são lapidares, pois:

[...] um mestre escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este inverta seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação. O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia. Ser trabalhador produtivo não é nenhuma felicidade, mas azar. (MARX, 1984, p. 584)

De acordo com os estudos de Lombardi (2010, p. 231), em Marx, a educação é:

[...] um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais (LOMBARDI, 2010, p. 231).

Concordamos com a ideia de que, “[...] os professores atuam na escola realmente existente e não numa idealizada por eles [...]”. E, nessa escola, o papel do professor “[...] se constrói frente a uma contradição: a escola concreta é unilateral, burguesa por essência, portanto, está longe de ser a escola necessária ao máximo desenvolvimento humano [...]” (SANTOS JÚNIOR, 2015, p. 20).

Conforme nossa análise, é possível afirmar – a partir da compreensão dos excertos anteriores – que o trabalho dos professores, na forma do capitalismo atual, se depara com os impactos e transformações do mundo do trabalho. Tal situação compromete e altera sua forma de ser, sua natureza e formas de organização, modificando também as relações e condições de trabalho (LANCILLOTTI, 2008; OLIVEIRA, 2004).

Retomando os estudos de Antunes (2004), no sentido de entendermos o caráter do trabalho docente na sociedade capitalista, consideramos serem importantes as ponderações do autor em relação ao imbricamento, na sociedade atual, entre trabalho produtivo e improdutivo.

Mesmo não desconsiderando as postulações de Marx no Capítulo IV (inédito) do Capital 1, os trabalhadores produtivos são aqueles que participam diretamente do processo de criação de mais-valia e da valorização do capital. O autor afirma que a classe trabalhadora na atualidade,

[...] transcende em muito as atividades industriais, dada a ampliação dos setores produtivos nos serviços e abrange também os trabalhadores improdutivos, cujo trabalho não cria diretamente mais-valia, uma vez que são utilizados como serviço, seja para uso público, como os serviços públicos, seja para uso capitalista (ANTUNES, 2004, p. 342).

Ainda, segundo Antunes (2004, p. 342), mesmo “[...] os trabalhadores improdutivos, criadores de antivalor no processo de trabalho, vivenciam situações muito aproximadas com aquelas experimentadas pelo conjunto dos trabalhadores produtivos [...]”. Ou seja, de acordo com esse autor, assistimos a uma “[...] crescente imbricação entre trabalho produtivo e improdutivo no capitalismo contemporâneo [...]” (ANTUNES, 2001, p. 102-103), havendo diminuição da distinção entre proletários e assalariados, além de uma noção ampliada da classe trabalhadora.

Estamos construindo o entendimento de que o trabalho docente na educação infantil – assim como nas demais etapas, modalidades e níveis da educação na instituição pública – é trabalho não material, porque o produto não se separa do produtor e por constituir-se em trabalho improdutivo (nas instituições públicas e na relação direta e imediata) no sentido estrito, porque não produz mais valia na relação capital/trabalho, sendo, portanto, produtivo por considerar as relações indiretas e mediatizadas (FRIGOTTO, 1989).

Sobre a relação do trabalho não material do professor como trabalho material, os apontamentos de Saviani (2003) são bastante elucidativos:

[...] o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica ‘trabalho material’. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto do conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica ‘trabalho não material’. Trata-se da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não material (SAVIANI, 2003, p. 16).

A partir desse entendimento, nos questionamos: De que forma o trabalho docente está subsumido ao sistema social produtor de mercadorias? Quais são as características desse movimento no campo do trabalho docente na educação infantil? De que forma os determinantes econômicos, políticos, sociais, ideológicos e culturais significam o trabalho na educação infantil e como esses significados sociais são apropriados pelos professores? E, por fim, quais são os sentidos pessoais atribuídos ao trabalho docente na primeira fase da educação básica no início de carreira? Essas questões situam o trabalho docente na educação infantil no interior do conflito histórico entre capital e trabalho.

Para orientar uma tentativa de resposta provisória a esses questionamentos, nos reportamos a Saviani (1994, 2003, 2009), importante estudioso e referência no campo educacional que se dedicou intensamente a tal temática. Saviani (2009) nos apresenta importantes considerações sobre como o modo de produção põe determinações no ser social ao afirmar que:

[...] o princípio fundamental inerente ao conceito de modo de produção é que aquilo que os homens são decorre diretamente do modo como eles produzem sua existência. Em consequência, o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca, até as formas da consciência. Portanto, a forma de manifestação da educação também irá variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção (SAVIANI, 2009, p. 111).

Podemos inferir que atualmente existem diversas formas de subordinação do trabalho docente ao capital, um exemplo disso são as reformas educacionais implementadas a partir, principalmente, da década de 1990, que mantêm sua ênfase em um novo perfil de professor, com habilidades e competências para atender aos objetivos amplamente requeridos pelo mercado (FONTANA; TUMOLO, 2008) – por meio de processos e tentativas de transferência da educação da esfera política para a esfera do mercado –, negando sua condição de direito social e transformando-a em mercadoria (GENTILI, 1998). O que está em jogo, de acordo com Shiroma e Evangelista (2004) – inclusive nas políticas educacionais –, é a tentativa de redefinir novos aspectos profissionais, novas relações e novas práticas pedagógicas no sentido de construir uma nova cultura organizacional para o trabalho nas instituições educativas.

Ainda, pairando sobre todos esses processos, segundo Fontana e Tumolo (2008), “[...] está a condição do professor como assalariado no sistema público ou privado [...]”. Tal fato representa que, “[...] por estarem subjugados por uma relação contratual baseada no assalariamento os professores estão, na atualidade, submetidos a relações similares àquelas

estabelecidas por outros trabalhadores assalariados” (FONTANA; TUMOLO, 2008, p. 6). De acordo com Oliveira (2004):

Parte-se da premissa de que com a reestruturação produtiva assistida de forma mais ostensiva nas duas últimas décadas, novas demandas têm sido apresentadas à educação escolar com relação aos seus objetivos, refletindo em mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho na escola. Tais mudanças trazidas pelas reformas educacionais mais recentes têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores (OLIVEIRA, 2004, p. 1127).

No entanto, considerando a contradição existente no interior dos processos de subordinação do trabalho ao capital, concebemos que o trabalho docente é práxis humana e, por isso, contém a possibilidade de transformação humana, entendendo-o também como espaço de resistência (CALDAS, 2007). Ou seja, postulamos a possibilidade de processos de emancipação dentro dos espaços contraditórios que se manifestam no dia a dia do trabalho do professor. De acordo com David (2012), o trabalho do professor se realiza na escola e essa instituição tem sua marca

(como espaço social de conflito de classes) e seus educadores (como trabalhadores intelectuais). Nessa perspectiva, a instituição educativa escolar é concebida como um lugar social de fundamental importância para a realização da atividade humana (trabalho transformador) no que se refere à sistematização, organização e produção da ciência e da cultura na sociedade capitalista e um dos espaços mais avançados na disseminação da cultura. Portanto, representa um espaço de fundamental importância para os trabalhadores, os excluídos e os que estão à margem da sociedade do capital para a apropriação da riqueza não-material produzida socialmente pelos diversos grupos humanos (DAVID, 2012, p. 43).

Assim como David (2012) e Antunes (2001), compreendemos que o trabalho docente possui a contraditória processualidade do trabalho na sociedade capitalista, pois ao mesmo tempo emancipa e aliena, humaniza e sujeita, liberta e escraviza o homem.

Essa contraditória processualidade coloca o trabalho docente – na categoria de trabalho capitalista – como qualquer outro na instituição pública ou privada. Os professores vendem sua força de trabalho, e, portanto, estão subsumidos por todas as contradições que derivam dessa venda, uma vez que os professores contribuem, direta (na instituição privada) ou indiretamente (na instituição pública) para processos mais amplos de acumulação e valorização do capital. No entanto, compreendemos que no trabalho docente existem espaços que permitem processos de luta pela superação das condições de exploração do homem pelo homem. Dizendo de outra forma, o trabalho docente está “[...] entre as determinações da alienação e as possibilidades de libertação [...]” (CALDAS, 2007, p. 01).

De uma forma geral, podemos dizer que todos os trabalhadores estão subsumidos à lógica do capital, seja direta ou indiretamente, atuando para a reprodução do modo capitalista de produção. Mesmo os professores que atuam nos espaços públicos são trabalhadores subsumidos pela relação capital e trabalho, estando todos no bojo do capitalismo manipulatório, ao mesmo tempo em que postulamos, conforme apontamentos de Frigotto (1989) que,

[...] a escola, ainda que contraditoriamente, por mediações de natureza diversa, insere-se no movimento geral do capital e, neste sentido, a escola se articula com os interesses capitalistas. Entretanto, a escola, ao explorar igualmente as contradições intentes à sociedade capitalista, é ou pode ser um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção. Mais que isso, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho. Isto nos indica, então, que a escola que não é por natureza capitalista no interior deste modo de produção tende a ser articulada com os interesses do capital, mas exatamente por não ser inerente ou orgânica deste modo de produção, pode articular-se com outros interesses antagônicos ao capital. Nisso se expressa o caráter diferenciado da prática educativa escolar em relação à prática fundamental de produção social da existência e sua especificidade mediadora (FRIGOTTO, 1989, p. 24).

Assim, estamos afirmando que o trabalho do professor não escapa a essa lógica da acumulação para o capital, porque ao se realizar produz conhecimentos e/ou trabalhadores para o capitalismo desde a mais tenra idade (natureza mediata e indireta). Segundo Kuenzer e Caldas (2009) essa vinculação é ainda mais ampla, pois decorre dessa afirmação que o trabalho docente (sob a égide do capitalismo) se realiza pela venda da força de trabalho do professor para instituições privadas; pela qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista; pelo disciplinamento com vista à subordinação; pela produção de ciência e tecnologia vinculada aos interesses da burguesia. Por outro lado, o trabalho do professor também pode se organizar no sentido de formar indivíduos críticos dentro de uma perspectiva de superação da sociedade capitalista – em contraposição à premissa anterior de atendimento único à lógica mercadológica –, porque, ao reproduzir a sociedade capitalista, a educação reproduz também suas contradições internas. E, nessa perspectiva, concordamos com Duarte (2007, p. 8) ao afirmar que,

[...] a reprodução da sociedade é também a reprodução das contradições que permeiam a sociedade. Uma dessas contradições é a existente entre o fato de que, por um lado, a sociedade capitalista forma o indivíduo reduzindo-o a alguém que ocupa um lugar na divisão social do trabalho e, por outro lado, essa mesma sociedade produz, contraditoriamente, no indivíduo, necessidades de ordem superior, que apontam para a formação da individualidade para-si, isto é, para a formação de um indivíduo [...] que mantém uma relação consciente com sua vida cotidiana, mediatizada pela relação

também consciente com as objetivações genéricas para-si (ciência, arte, filosofia, moral e política) (DUARTE, 2007, p. 8).

Para Duarte (1999, p. 124), “[...] trata-se do trabalho educativo explorar intencionalmente as contradições sociais que se refletem nos conhecimentos e que contenham, potencialmente, o impulso para a superação das relações alienadas próprias à cotidianidade capitalista [...]”.

Ainda, para pensarmos o trabalho docente sob a égide da sociedade capitalista, vejamos os momentos do processo de trabalho explicitados por Marx (2013, p. 256): “[...] em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou trabalho propriamente dito, em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios [...]”. No processo de trabalho do professor temos a intencionalidade, que pode ser também traduzida pela prévia-ideação, ou seja, o professor antecipa em sua mente o produto de seu trabalho. Conforme Saviani (2003, p. 15) “[...] o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade de sua ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional [...]”. Em sua análise, o autor continua a afirmar que a educação é “[...] um fenômeno próprio dos seres humanos [...]”, o que para ele significa dizer que “[...] a educação é uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho [...]”.

Duarte (1999, p. 124), afirma que “[...] a ação do professor sempre carrega um posicionamento sobre os conhecimentos, sobre a realidade humana e sobre o processo formativo das novas gerações (independentemente do grau de consciência que o professor tenha desse fato).”

O fato de o trabalho do professor estar subsumido por determinações e contradições do modo de produção capitalista é uma realidade que nem sempre é compreendida pelos professores – em formação e muito menos no início da carreira –, pois, muitas vezes, esse processo de alienação pode se estender por todo o desenvolvimento profissional.

Nas instituições de educação infantil, uma vez que estamos compreendendo as atividades na educação infantil como trabalho docente, buscamos expressar as contradições e as possibilidades que incidem sobre esse trabalho em suas múltiplas formas sociais dentro do modo de produção capitalista.

Os professores da educação infantil (podemos dizer que os trabalhadores em geral, em determinadas situações históricas) não podem compreender totalmente as determinações sociais que incidem sobre seu campo de atuação profissional, e, geralmente, as respostas dadas às

dificuldades e desafios que emergem no início de carreira voltam-se para questões presentes na cotidianidade e imediaticidade (HELLER, 2004). Tais questões levam a processos de alienação e crise com as demandas do trabalho docente que se manifestam, em alguns casos, com movimentos de acomodação, abandono da profissão e desmotivação. Os professores, conforme foi possível perceber em vários exemplos dos trabalhos analisados no primeiro capítulo, não compreendem plenamente várias das questões que estão envolvidas nas suas condições de trabalho, revelando que há uma tendência em considerar as dificuldades e desafios do trabalho descolados de relações sociais mais amplas, desconectados de outros aspectos importantes da totalidade social.

Assim, estamos concordando com a perspectiva de Caldas (2007) sobre a possibilidade de estudos sobre a especificidade do trabalho docente, a partir das categorias que fundamentam a investigação sobre os processos de trabalho.

[...] o trabalho docente nem é tão específico a ponto de não poder ser estudado a partir das categorias gerais que orientam a investigação dos processos de trabalho na sociedade capitalista, nem, ao contrário, tão abstrato, que não exija a categorização do seu dinamismo interno e suas relações específicas com a estrutura social. (CALDAS, 2007, p. 9)

Na revisão bibliográfica sobre a inserção na docência (realizada no primeiro capítulo da presente tese) percebemos que as dificuldades, os desafios e as descobertas dos professores da educação infantil frente a sua inserção profissional são analisados de forma descontextualizada, como se não existissem relações com a ordem social mais ampla, com a historicidade do campo e/ou da formação de seus profissionais, incluindo no rol dessas determinações as questões de classe social e relações de gênero. De acordo com Caldas (2007, p. 28), “[...] as características do trabalho educativo e suas possibilidades de realização passam a ser consideradas a partir do professor, entendido como sujeito particular [...]”, a autora defende que “[...] a escola, a cultura escolar e a ambiência do professor são reificadas e apartadas; o contexto social é no máximo mencionado como entorno ou comunidade com o qual se deve interagir [...]”. Para essa autora, o novo panorama democrático que permeia as atuais análises e políticas educacionais na direção da transformação da escola e da sociedade, entra em contato com uma crise monumental do capital e seus impactos para a educação e a maioria dos trabalhadores.

Fatores como “[...] o desemprego, a reestruturação produtiva, diminuição de fundos públicos, subprodutos da saída neoliberal para a crise de acumulação vivida pelo capitalismo desde o começo dos anos 70 [...]” (CALDAS, 2007, p. 20), influenciam fortemente as condições

de trabalho em geral e as condições do trabalho docente em particular. Pois, o trabalho docente não escapa ao desenvolvimento da mundialização do capital, do capitalismo global e da reação em cadeia dos impactos da crise para todos os trabalhadores. Com a desvalorização das mercadorias, o processo de reestruturação produtiva atinge fortemente o mundo do trabalho como um todo, surgindo o estranhamento da força de trabalho por ser também mercadoria.

No contexto atual, há uma expansão dos setores de serviços (MASCARENHAS, 2002; ANTUNES, 2001) e dentro dessa categoria de trabalhadores está o professor. Junto a isso, cria-se um contingente estrutural de desempregados, com pouco ou nenhuma formação acadêmica. Enfim, novos agentes do processo de globalização do capital e vítimas das mutações do capitalismo global e seus impactos para as condições de trabalho no mundo todo, em específico, nas instituições de educação das crianças da classe trabalhadora.

Kuenzer e Caldas (2009), ao discutirem as categorias comprometimento e desistência no trabalho docente, apresentam dados de uma pesquisa realizada em 2007, indicando os motivos pelos quais os professores se sentem desmotivados no e pelo trabalho. As autoras apontam que “[...] é possível aprofundar a compreensão de como a relação com o trabalho, consigo, com os pares e com o mundo pode ter gerado dinâmicas de resistência e desistência [...]” (p. 29). O que reforça a ideia de que os significados e sentidos sobre o trabalho docente são históricos e dinâmicos, ocorrendo dentro da dinâmica e confluência entre a objetividade e a subjetividade, do imediato e do genérico, da alienação e da emancipação.

Ao indicarem os motivos que provocam situações de desânimo e sofrimento no professor, Kuenzer e Caldas (2009) nos apresentam o que os aproxima, ao mesmo tempo em que proclamam sua inventividade e o seu comprometimento. As autoras indicam seis fatores que atuam sobre o trabalho docente, sendo eles: 1) a desvalorização da educação; 2) as condições de trabalho; 3) a carga mental de trabalho; 4) as relações sociais de trabalho; 5) as políticas educacionais e o controle do trabalho; 6) a segurança e a violência. Todos os fatores citados repõem a necessária questão posta pela referida pesquisa:

[...] como enfrentar coletivamente esses problemas que invadem os poros do cotidiano escolar sem o que não é possível fecundar as condições de resistência de perspectiva da construção de uma escola de qualidade para o conjunto da população (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 48),

Em nossa investigação sobre os significados e sentidos do trabalho docente apropriados, elaborados e atribuídos pelas professoras iniciantes/ingressantes que atuam na educação infantil, foram reafirmados alguns desses fatores como constituintes de sentidos alienantes que

inibem ou dificultam a apropriação do significado social concreto do trabalho docente realizado com crianças de 0 até 6 anos de idade.

Consideramos que a atividade docente na educação infantil pode ser compreendida como trabalho, entendendo-o: a) “[...] como uma práxis humana, material e não material que objetiva a criação das condições de existência, e que portanto não se encerra na produção de mercadorias [...]” (KUENZER, 1998, p. 55); b) como ofício de “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]” (SAVIANI, 2003, p. 11), e; c) na educação infantil como “[...] prática social específica, no terreno da reprodução social, que carrega consigo a contradição estruturante da sociedade capitalista [...]” (CALDAS, 2007, p. 2).

De acordo com Caldas (2007),

A partir destes pressupostos, a compreensão do trabalho docente, enquanto processo humano concreto, ou seja, condicionado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, não só afirma a perspectiva marxista como adentra um terreno árduo de embates teóricos, entre objetividade e subjetividade; estrutura e ação humana (CALDAS, 2007, p. 8).

Nessa perspectiva, é muito importante a compreensão dos professores sobre a subordinação do seu trabalho à ordem capitalista e suas contradições internas, pois isso pode ajudar a desvelar os fatores reais que condicionam o trabalho docente. Ou seja, os determinantes que estão relacionados com as principais dificuldades e desafios no início da carreira e no processo de desenvolvimento profissional posterior a esse momento, assim como pode explicitar os significados histórico-sociais atribuídos ao trabalho realizado com crianças de 0 até 6 anos de idade sob circunstâncias alienantes.

Basso (1994, p. 35) afirma que a alienação está na dissociação entre significado e sentido do trabalho, pois depende de determinações que envolvem o grau de desenvolvimento das forças produtivas na sociedade. Essa autora defende que “[...] sob relações sociais de dominação, o significado e o sentido das ações podem separar-se, tornando-as alienadas.”

Os estudos de Leontiev (1978, p. 101-102) indicam que nas sociedades primitivas, “[...] onde não havia divisão social do trabalho e relações de exploração do homem, existia uma coincidência entre o sentido e o significado das ações [...]”. No entanto, na sociedade capitalista “[...] caracterizada pela divisão social do trabalho e divisão em classes, há a ruptura da integração entre o significado e o sentido da ação [...]”. Leontiev afirma que, nessas condições, o sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado, pois, conforme Marx (1984),

o trabalho, em tais circunstâncias, é entendido pelo trabalhador apenas como meio de existência, e, assim sendo, não pode desenvolver novas capacidades e necessidades humanas (no sentido das potencialidades do gênero humano).

Para Heller (1985),

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção. Esse abismo não teve a mesma profundidade em todas as épocas nem para todas as camadas sociais [...] (HELLER, 1985, p. 32).

Nessa direção, Basso (1994) afirma que se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor for apenas o de garantir sua sobrevivência, e se esse trabalhador não tiver consciência de sua participação na produção das objetivações genéricas, o sentido do seu trabalho será alienado e distante, porque não estabelece uma relação com o seu significado social, pois, não estabelece relações conscientes do indivíduo com a genericidade. É justamente nessa busca da relação consciente com as objetivações produzidas socialmente e mediadas pelas circunstâncias e condições efetivas, que Basso (1994) indica que as práticas sociais (incluindo o trabalho docente) podem superar os mecanismos de alienação. Essa possibilidade depende de condições objetivas e subjetivas.

Esse é o grande desafio que se coloca no horizonte quando pensamos no trabalho docente na educação infantil. Acreditamos que, a partir da análise dos significados e sentidos apropriados e atribuídos pelos professores de educação infantil em início de carreira, poderemos identificar e explorar algumas contradições inscritas nesse processo, buscando avançar na proposição de um trabalho docente na educação infantil que contribua, de alguma forma, para com o processo de superação e transformação da realidade posta.

Uma última questão se faz importante e paira sobre nossa investigação a todo momento: por que investigar os significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil especificamente no início da carreira?

Para responder a essa questão estamos pressupondo que existem diferenças no processo de elaboração/atribuição dos sentidos ao trabalho docente nesse momento ímpar da carreira dos professores que atuam na educação infantil, e que compreender os significados e sentidos do trabalho docente nessa fase inicial da carreira pode ser bastante significativo: i) para o processo de formação de professores (formação inicial e continuada) ao fornecer elementos epistemológicos e metodológicos necessários para o trabalho docente de forma a fornecer

possibilidades de elaboração da práxis criativa e superação do choque de realidade; ii) para os processos de atratividade e valorização do trabalho docente, pois, podem revelar elementos do pertencimento e resistência na profissão; iii) para o processo de constituição da identidade docente concreta no trabalho educativo na educação infantil concebido como atividade vital humana (DUARTE, 1999; SAVIANI, 2003) e; iv) para o processo de desvelamento das possibilidades e limites do compromisso social dos docentes com a classe que vive do trabalho, e, para tanto, a necessária compreensão da relação dialética que configura a dupla face do trabalho docente como dois lados da mesma moeda que compõem uma totalidade por contradição (KUENZER; CALDAS, 2009).

3 ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, discutiremos a especificidade do trabalho docente na educação infantil como uma singularidade, ou seja, enquanto expressão singular do fenômeno investigado, tentando relacioná-la com as dinâmicas identitárias que se apresentam no início de carreira. Nessa lógica, partimos da seguinte questão: Há especificidades no trabalho do professor que atua na primeira etapa da educação básica? Para iniciar essa discussão, entendemos que o trabalho do professor na educação infantil possui aspectos comuns que estão presentes na vida de qualquer professor independentemente do nível, etapa ou modalidade em que atue. Tais aspectos estão relacionados ao campo de formação, papel e função social dos professores e da educação, aspectos contextuais e conjunturais. Ao mesmo tempo, postulamos a existência de especificidades que dizem respeito ao trabalho docente na educação infantil (conhecimentos específicos na formação, campo de atuação, eixos estruturantes do trabalho pedagógico, sujeitos do ato educativo e as formas de organização do trabalho pedagógico). De acordo com Cerisara (2002), é muito importante compreender que:

A instituição de educação infantil enquanto espaço educativo institucional, com uma especificidade própria, diferenciada tanto da família quanto da escola, e tendo objetivos dirigidos ao desenvolvimento de atividades ligadas ao cuidado e à educação das crianças (CERISARA, 2002, p. 18).

A matriz principal para se pensar a categoria singularidade como expressão das especificidades do trabalho docente na educação infantil está na compreensão da relação dialética do complexo categorial singularidade-particularidade-universalidade posta inicialmente nas obras de Engels em *A dialética da Natureza*³⁴ (1979), em *A Sagrada Família*³⁵,

³⁴ Em *A Dialética da Natureza*, Engels (1979) dá exemplos para a interpretação racional do mundo e seus fenômenos. Usando como exemplo a produção de calor pelo atrito para explicar o pensamento dialético na produção de um conceito, ele afirma o seguinte: “Podemos conceber o primeiro julgamento como sendo de singularidade: registra-se o fato isolado de que o atrito produz calor. O segundo julgamento, como sendo de particularidade: uma forma especial de movimento – mecânico – apresenta a propriedade de se transformar, sob condições especiais (pelo atrito), em outra forma de movimento, segundo está comprovado, pode e é compelida a transformar-se em qualquer outra forma de movimento (ENGELS, 1979, p. 183).

³⁵ Exemplo de Marx e Engels (2011, p. 73) para caracterizar a relação dialética singular-particular-universal. “Quando, partindo das maçãs, das peras, dos morangos, das amêndoas reais eu formo para mim mesmo a representação geral “fruta”, quando, seguindo adiante, imagino comigo mesmo que a minha representação abstrata “a fruta”, obtida das frutas reais, é algo existente fora de mim e inclusive o verdadeiro ser da pera, da maçã etc., acabo esclarecendo – em termos especulativos – “a fruta” como a “substância” da pera, da maçã, da amêndoa, etc. Digo, portanto, que o essencial da pera não é o ser da pera, nem o essencial da maçã é o ser da maçã. Que o essencial dessas coisas não é sua existência real, passível de ser apreciada através dos sentidos, mas sim o ser abstraído por mim delas e a elas atribuído, o ser da minha representação, ou seja, “a fruta”. É certo que meu entendimento finito, baseado nos sentidos, distingue uma maçã de uma pera e uma pera de uma amêndoa, contudo minha razão especulativa considera esta diferença sensível algo não essencial e indiferente. Ela vê na

de Marx e Engels (2011), e, posteriormente, na obra: *Para uma Ontologia do ser Social*, de Lukács (2013). Esses estudiosos descrevem, nas citadas obras, elementos para se pensar a teoria do conceito/juízo na compreensão do pensamento dialético. Os apontamentos de Lukács (2013) acerca da dialética singular-particular-universal nos ajudam a compreender essa relação categorial ontológica, mostrando-nos, conforme afirmam Pasqualini e Martins (2015, p. 363), que “[...] a epistemologia materialista histórico-dialética pressupõe a compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade no desvelamento de sua concretude.” Assim, pensamos que a ideia de singularidade do trabalho docente na educação infantil fundamenta-se, necessariamente, na compreensão de que a singularidade se constrói na universalidade e a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como processo de mediação (OLIVEIRA, 2005). Teríamos, assim, as especificidades do trabalho docente na educação infantil (singularidade), na relação com a dimensão ontológica do trabalho em Marx (universalidade); e suas determinações circunstanciais e contextuais (particularidade). Ou seja, a singularidade do trabalho docente na educação infantil é uma síntese complexa e multifacetada da universalidade que se concretiza nesse trabalho histórico, e socialmente. Sendo assim, compreendemos que tal singularidade é produto histórico-social, pois é apropriada (por meio dos significados sociais sobre o trabalho educativo nessa etapa da formação humana) e objetivada pelos professores de educação infantil ao longo de sua carreira (sentidos pessoais/subjetivos sobre o trabalho), sendo mediados por processos históricos, sociais, políticos, ideológicos e culturais. Portanto, compreendemos que é a partir da concepção do trabalho como atividade historicamente situada e mediada pelas relações em sociedade que são elaborados os significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil.

A dialética singular-particular-universal é uma perspectiva epistemológica enquanto teoria do conhecimento (PASQUALINI; MARTINS, 2015). É uma forma de conhecer aquilo que é exclusivo, único, distinto e singular relacionado ao trabalho do professor – que atua com crianças de 0 até 6 anos de idade – na sua relação com aquilo que é universal (dimensão ontológica) mediados por concepções de infância e sua educação, aspectos políticos, históricos, culturais, ideológicos e sociais. Concordamos com Lukács (2013), ao afirmar que para se chegar à compreensão da realidade que queremos desvelar, de forma autêntica e verdadeira, devemos buscar explicitar os nexos existentes entre as dimensões singular, particular e universal dos fenômenos investigados.

maçã o mesmo que na pera e na pera o mesmo que na amêndoa, ou seja, “a fruta”. As frutas reais e específicas passam a valer apenas como frutas aparentes, cujo ser real é “a substância”, “a fruta” [...].”

Isso significa que todo fenômeno singular contém em si determinações universais. A tarefa do pesquisador é desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 364).

A partir desse entendimento, podemos inferir que há uma relação entre a singularidade do trabalho docente na educação infantil e as questões correlatas aos significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos a esse trabalho pelos professores em início de carreira.

Entendemos que o processo de inserção de novos professores na educação infantil se dá em um contexto de mudanças significativas na ordem social contemporânea. Em decorrência disso, há uma premência/urgência no campo da formação de professores (ainda que existam movimentos contrários) de ajustar esse processo às atuais demandas do modo de produção capitalista contemporâneo com o objetivo de inserir os futuros professores no panorama ampliado do atual mundo do trabalho. Compreendemos assim, que a forma como o conjunto dos homens produz sua existência e sua humanidade impactam na vida de todos os trabalhadores, sejam eles produtivos ou improdutivos, cuja produção seja material ou não material.

3.1 Especificidades do trabalho docente na educação infantil como expressão de sua singularidade

As especificidades do trabalho docente na educação infantil expressam sua singularidade na relação com a universalidade ontológica da categoria trabalho. Para desvendar essa singularidade, necessitamos explicitar os nexos que a medeiam, ou seja, revelar as particularidades que atuam sobre esse fenômeno. De acordo com Pasqualini e Martins (2015), a partir da definição da atividade de trabalho formulada por Marx, na qual o trabalho é o intercâmbio entre homem e natureza, através do qual o homem, por sua atividade, transforma a natureza na busca por satisfazer suas necessidades e, nesse processo, transformar a si mesmo. Assim, pode-se dizer que “[...] essa é uma definição universal de trabalho, que se concretizará e se expressará de formas diversas nas ocorrências singulares de tal atividade – inclusive na possibilidade de alienação do trabalho” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365).

Para compreendermos as particularidades e singularidades do trabalho docente na educação infantil, precisamos contextualizar esse campo de trabalho. De acordo com o que já foi apresentado nos capítulos anteriores, a educação infantil foi “[...] concebida como assistência por longo período [...]”, principalmente para as crianças filhas da classe trabalhadora

e “[...] se desenvolveu de forma periférica ao sistema escolar, como lugar de guarda, ou mesmo relegada à informalidade, à filantropia, ao voluntariado e a arranjos domésticos [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 9). De acordo com Oliveira (2013, p. 9), “[...] essa experiência marcou profundamente esta etapa da educação básica, imprimindo determinadas identidades a esse trabalho que, ainda hoje persistem [...]”. Segundo a pesquisadora citada, a educação infantil “[...] sofre de indefinição em relação a importantes aspectos de sua organização, de seus objetivos e de suas funções” (OLIVEIRA, 2013, p. 9).

Concordamos com Oliveira (2013), pois essa observação reforça nossa tese de que há aspectos específicos do trabalho docente nessa etapa da educação básica. Reforçar essa especificidade aponta para a necessidade de diferenciar a docência na educação infantil das etapas posteriores “[...] para além do arremedo da forma escolar clássica, do currículo disciplinar e da educação como ensino e aprendizagem [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 9).

Nossa insistência em demarcar aspectos específicos do trabalho docente na educação infantil não implica, necessariamente, na defesa de uma formação específica ou de uma pedagogia da infância (ROCHA, 1999) fora do contexto da formação do pedagogo.

O que defendemos é que a formação inicial e continuada de professores deva contemplar as necessidades e demandas da educação infantil em seus processos formativos conforme está disposto no Parecer nº 17/2012 – sobre as instituições incumbidas da formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil –, o qual indica a necessidade das instituições reverem os currículos dos cursos de preparação para o magistério para atenderem às novas demandas da educação básica, incluindo os processos de desenvolvimento e a aprendizagem de crianças menores de 6 anos (BRASIL, 2012). Nessa defesa, queremos diferenciar a existência de especificidades do trabalho docente na educação infantil das postulações que desvalorizam o papel e a função social da escola e dos professores. A intenção é provocar o debate sobre a importância de se tematizar aquilo que é singular na educação infantil e o que deve fazer parte dos processos formativos de professores, acreditando que esse debate poderia diminuir alguns dos embates vivenciados no início de carreira dos professores que se inserem enquanto trabalhadores docentes nessa etapa da educação básica.

De acordo com Parecer nº 17/2012, podemos observar a indicação de algumas especificidades do trabalho docente na educação infantil. O objetivo do documento foi “[...] orientar os sistemas de ensino e as instituições de educação infantil quanto aos aspectos fundamentais para a organização e funcionamento dessa etapa educacional [...]” (BRASIL, 2012). Ao dispor sobre as questões referentes à carga horária, à jornada de atendimento, à organização – enturmação das crianças, material pedagógico, formas de avaliação – e à

formação dos profissionais por meio de processos que comporiam uma identidade para essa etapa da formação humana, foram pontuadas importantes especificidades para a docência na educação infantil, conforme veremos no excerto a seguir:

As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfínteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito a sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediadas pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas. A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para os cuidados de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações. Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (BRASIL, 2012, p. 13-14).

Em uma dimensão extremamente importante e estruturante do trabalho docente na educação infantil, é possível perceber a necessária integração das práticas de educação e cuidado, as quais também são destaques na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos de forma a contribuir para o desenvolvimento das dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social [...] (BRASIL, 2006b, p. 02).

No entanto, para dar conta dessas e outras especificidades do trabalho docente na educação infantil, existem dificuldades e desafios culturais, políticos, estruturais e contextuais muito marcantes. Em recente pesquisa realizada nacionalmente³⁶, foram identificados aspectos muito preocupantes em relação à docência na educação infantil no Brasil. De acordo com a referida pesquisa, a educação infantil apresentou os piores vínculos empregatícios, os mais baixos salários, as mais precárias condições de trabalho e o maior percentual de profissionais que não detêm habilitação em nível superior (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

A partir do exposto, surgem novos questionamentos: É possível romper com uma atuação docente distinta da forma tradicional com a fragmentação disciplinar e a dissociação das ações de cuidado e educação? Como superar a concepção ainda muito presente no senso comum de que para atuar com crianças de 0 até 6 anos não é necessário ter formação específica? De que forma a singularidade do trabalho docente na educação infantil se relaciona com as questões postas no trabalho docente no início de carreira, e qual relação com as dinâmicas identitárias dos professores e professoras dessa etapa? E, principalmente, de que forma os professores dessa etapa elaboram sentidos pessoais a partir dos significados construídos histórico e socialmente para o trabalho educativo realizado com as crianças de 0 até 6 anos? Todas as questões propostas sinalizam as contradições entre o trabalho docente – prescrito em políticas públicas e em centros de formação de professores – com as condições postas na realidade cotidiana desse trabalho. Essas contradições compõem diferentes formas de pensar, sentir e agir dos professores em relação ao trabalho realizado na educação infantil, principalmente no início de carreira.

3.2 Processos de formação de professores para o trabalho educativo na educação infantil e condições de trabalho no exercício docente

Atualmente, a educação infantil se insere no ensino regular como primeira etapa da educação básica, com o objetivo geral de formar integralmente a criança de 0 até 6 anos de idade em todos os aspectos do desenvolvimento. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da

³⁶ A pesquisa: Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, contou com apoio do Ministério da Educação (MEC), em projeto institucional de cooperação técnica com a Secretaria de Educação Básica (SEB). O trabalho foi realizado em conjunto com oito grupos de pesquisa dos sete estados pesquisados, a saber: GESTRADO/UFMG, GESTRADO/UFPA, GETEPE/UFRRN, NEDESC/UFPA, NEPE/UFES, NUPE/UFPR, GEDUC/UEM-PR, GEPETO/UFSC. Na pesquisa citada buscou-se conhecer a divisão técnica do trabalho nas unidades educacionais, a emergência de postos, cargos e funções derivados de novas exigências e atribuições, bem como as atividades desenvolvidas pelos docentes. Também, procurou-se conhecer as condições de trabalho dos docentes: os meios físicos, os equipamentos disponíveis, os recursos pedagógicos, entre outros fatores que interferem diretamente na realização do trabalho docente.

Educação Nacional (LDB), de 1996, a educação infantil é oferecida em creches para atendimento de crianças de até 3 anos, e pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade. De acordo com as Diretrizes Nacionais, a educação infantil é:

A primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009c, p.12).

Sobre a formação exigida para o profissional que atua na educação infantil, o art. 62 da LDB nº 9394/1996 estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A formação do profissional para atuação na educação infantil pode acontecer nos centros de formação de professores, universidades, faculdades e institutos superiores de educação, sendo ainda admitida a formação em nível médio na modalidade Normal, geralmente realizada em escolas profissionalizantes ainda existentes pelo país. Ou seja, o curso Normal nível médio, que já estava praticamente em vias de extinção em alguns estados, retoma o espaço educacional e, de certa forma, ganha muitos adeptos, pois, esse fato está articulado à necessidade atual de ampliar a quantidade de docentes para atuação na educação infantil e primeira fase do ensino fundamental, também influenciada pelas atuais políticas de formação de professores, principalmente no período pós LDB/1996.

No *Quadro 11*, podemos visualizar a atual situação das funções docentes na educação infantil em relação à escolaridade dos professores.

Quadro 11 – Número de Funções Docentes na Educação Infantil por Escolaridade (2014).

UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL			
Funções Docentes na Educação Infantil por escolaridade (2014)			Total
Ensino Médio	Ensino Médio	73.531	184.882
	Ensino Médio Normal Magistério/Magistério Indígena	111.351	
Ensino Superior	Graduação	191.741	311.057
	Especialização	117.703	
	Mestre	1.431	
	Doutor	182	

Fonte: Quadro elaborado a partir de indicadores do MEC/Inep/Deed (2014).

De acordo como o *site* Observatório do PNE³⁷, em relação aos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica no Brasil, aproximadamente 24% não possuem formação em nível superior. Ainda, sobre esse dado e de acordo com o MEC, cerca de 600.000 professores ou não possuem formação em nível superior ou atuam em áreas distintas em relação à formação inicial. Um percentual significativo desse montante está na educação infantil. Assim, pensamos ser fundamental a compreensão dessa realidade dentro do movimento das reformas educacionais propostas – principalmente, a partir dos anos de 1990 –, e, em específico, compreender as políticas de formação de professores para cumprimento das novas demandas educacionais.

Historicamente, há que se considerar que a formação em nível superior para atuação na educação infantil não constava em nenhuma diretriz até o ano de 2006. De acordo com Gatti (2010),

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores (GATTI, 2010, p. 1357).

³⁷ Dados obtidos no site. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/15-formacao-professores>. Acesso em: 28 de jul. 2016.

Assim, destacamos que a realidade de professores na educação infantil – formados em nível superior – tem história recente e se fez necessária a partir, principalmente, dos atuais documentos legais.

Apesar de constar na LDB/1996 a admissão do ensino médio na modalidade Normal para docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a partir da Lei citada, foram elaborados outros documentos legais (mandatórios ou não) que alternaram as configurações formativas de docentes para essa etapa.

A Constituição Brasileira de 1988 estabeleceu legalmente a educação em creches e pré-escolas como dever do Estado e direito da criança, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) reafirma a carta constitucional e contempla os direitos da criança à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. As metas do Plano Nacional de Educação (2001) apontaram a necessidade de formação em nível superior de seus professores, ampliando o percentual de atendimento para crianças – anteriormente de 0 a 3 anos – para 4 até 6 anos de idade. Temos ainda, no cenário atual, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, e as novas metas do atual Plano Nacional de Educação – de 2014 a 2024 – que colocam em cena as novas demandas para a educação infantil.

Ainda, em relação à educação infantil e à formação de seus professores, temos em 2006 a aprovação da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para os cursos de graduação em Pedagogia, atribuindo como função desse curso a formação para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A existência desse aporte legal reconfigura as instituições de educação infantil e o papel de seus professores, cuja formação adequada e de qualidade torna-se um dever, ressignificando assim, o trabalho docente nessa etapa. Para tanto, o curso de Pedagogia e o curso Normal Superior estão em pleno processo de ajuste às amplas funções a eles atribuídas pelas diretrizes específicas aprovadas pelo CNE, em 2006 (GATTI; BARRETO, 2009).

É importante ressaltar que os documentos legais e políticas educacionais citadas não se deram, simplesmente, porque o Estado se preocupa com a infância brasileira e sua educação, pois esse montante de documentos resulta, sobretudo, de um intenso movimento da sociedade civil e de seus representantes, cuja luta pelos direitos da criança e de suas famílias – e também da importante e crescente produção teórica brasileira sobre a infância e sua educação – ampliaram a concepção de infância, o papel e a função social dos professores e das instituições que atendem essa demanda educacional.

Concordamos com Campos (1999), em sua afirmação no prefácio do livro *Educação infantil pós-LDB: desafios e rumos*, que a inserção da educação infantil nas políticas educacionais e nas pesquisas a coloca no centro de importantes discussões e debates, além de sinalizar importantes condições de melhorias na qualidade do atendimento oferecido pelo Estado a essa etapa educacional.

Ainda em relação aos professores que atuam na educação infantil e sua formação, é importante informar que, uma parcela significativa, cerca de 80% dos licenciados saem das instituições privadas de ensino, de acordo com dados levantados por Gatti (2010) em seu artigo sobre a formação de professores no Brasil, suas características e problemas.

Outra questão importante, e geralmente não estudada, indica que uma parcela significativa dos licenciandos no Brasil se inserem no campo de trabalho antes mesmo da conclusão da formação inicial, ora contratados como auxiliares de atividades educativas em instituições privadas, ora como professores auxiliares ou até mesmo na regência de sala na educação infantil, uma vez que a legislação admite professores com formação em nível médio na modalidade Normal.

Essa situação parece contradizer fundamentalmente as demandas de formação e valorização dos professores, de acordo com as atuais metas do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 a 2024. No diagnóstico realizado para definição das metas está claro que a tão almejada qualidade da educação só será efetivada se houver uma política articulada de valorização dos profissionais do magistério, significando que, para o alcance das metas, é necessário, antes de tudo, uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada (FREITAS, 2007).

Em se tratando do processo de inserção profissional de professores nas Redes públicas de ensino (iniciantes/ingressantes), mesmo apresentando alguma experiência na docência, ocorre o tão propalado embate inicial dos professores e suas expectativas diante das atuais condições efetivas do trabalho no campo da educação infantil. Fato que os obriga, logo de cara, a perceberem que o trabalho pedagógico com crianças pequenas carrega em sua historicidade o movimento da não valorização de seus profissionais e do pouco investimento público para os recursos humanos, estruturais e materiais.

No campo da educação infantil é muito comum o trabalho docente se desenvolver num contexto de instituições precárias, com recursos materiais inadequados ou insuficientes, com baixos salários e jornadas de trabalho extensas, além dos aspectos já mencionados relacionados à formação inicial, cujo percentual considerável de professores não possui a formação mínima exigida para o trabalho com crianças pequenas. Assim, pensamos ser importante pontuar que

as condições de trabalho se relacionam com diversos fatores, e um deles é a necessidade da implantação e disponibilização de ambientes e materiais adequados.

No entanto, e de acordo com Hypólito (1991), as instituições de educação básica, no geral, apresentam,

[...] condições de trabalho, desde os aspectos físicos-materiais às condições de salários e carreira são, em geral, ainda muito precárias. Os salários e os planos de carreira existentes não estimulam os professores a buscarem algum tipo de aperfeiçoamento para melhorar profissionalmente (HYPÓLITO, 1991, p. 4).

Todos os aspectos mencionados anteriormente dizem respeito às contradições que constituem o trabalho docente na educação infantil. Essas condições permanecem no campo, mesmo considerando todas as mudanças e políticas que incrementaram, indubitavelmente, significativas melhorias para essa etapa da educação básica. Há, na atualidade – no âmbito das políticas educacionais e na sociedade como um todo – uma crescente compreensão da importância da educação infantil para a formação humana. Desse entendimento emergem questões pertinentes que dizem respeito aos profissionais que atuam nessa etapa da educação. Esses questionamentos relacionam-se diretamente à profissionalização, à formação (inicial e continuada) e às condições de trabalho.

Os estudos de Sampaio e Marin (2004, p. 31) mostram que, assim “[...] como o trabalho em geral, o trabalho docente tem sofrido relativa precarização das relações de emprego, o baixo salário é uma das questões mais visíveis da precarização do trabalho docente, e queixas dos docentes [...]”. As autoras também acrescentam que “[...] a pauperização da profissão significa a ‘pauperização’ da vida pessoal, nas suas relações entre vida e trabalho”.

Esses e outros fatores também estão relacionados com o desinteresse e a desvalorização social da carreira docente, resultando, muitas vezes, no baixo índice de interesse de jovens pelos cursos de licenciatura (SOUZA, 2014).

De acordo com as conclusões da pesquisa *Professores do Brasil: impasses e desafios*, coordenada por Gatti e Barreto (2009), as professoras da educação infantil são as que tem a menor média de anos de estudos (13 anos) e a maior média como chefes de família (95%). No conjunto de docentes, são as que recebem os menores salários. Outro dado importante apontado na pesquisa indica que, na educação infantil, o setor privado está mais presente em comparação aos demais níveis (42,9%). Em decorrência disso, nessa etapa encontra-se a menor proporção de professores estatutários (59, 4%), ou seja, regidos pelo estatuto do funcionalismo público. Esses estudos também indicam que a maior média de professores que ainda estudam está

justamente na educação infantil, este fato pode sinalizar que, mesmo não possuindo a formação em nível superior, muitos já atuam como docentes nas instituições educacionais. De acordo com as pesquisadoras, mais da metade dos que exerciam as funções docentes na educação infantil (54,3%) possuíam tão somente formação em nível médio. Em relação ao tempo de permanência no trabalho, a pesquisa aponta que esse é menor no setor privado (3 anos), lembrando que esse é o setor que está mais presente no atendimento da demanda da educação infantil. Essa prática traz desvantagens para o grande contingente de professores dessa etapa, porque no setor público, mesmo com todas as dificuldades, ainda se encontram garantias de certas vantagens no campo do trabalho, incluindo estabilidade no emprego, aposentadoria, atendimento de saúde e carreiras estruturadas.

Gatti e Barreto (2009, p. 70) ressaltam que a educação infantil – no que tange a formação de seus professores – merece muita atenção, pois há uma “[...] enorme lacuna quanto à formação de professores [...], uma vez que se trata do nível inicial da educação básica, que compreende vários anos de atenção à criança pequena [...]”. Os autores complementam que a formação oferecida nas instituições formadoras ainda não contempla “[...] devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches”. A pesquisa aponta que, além de haver dois grandes nichos de formação de professores – o de polivalentes do ensino fundamental e da educação infantil –, os cursos são predominantemente privados e esses, por sua vez, oferecem um menor percentual de aprofundamento sobre a educação infantil. Gatti e Barreto (2009) afirmam que “[...] poucos cursos de licenciatura em Pedagogia propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento e formação de competências na área de educação infantil [...]” (p. 153), e ressaltam que a demanda para complementação da formação é especialmente alta na educação infantil (p. 180).

O retrato mostrado anteriormente sobre formação e condições de trabalho na educação infantil – conjugado com as variadas funções que a escola pública e, em especial, as instituições de educação infantil assumem na atualidade –, indubitavelmente, tem a ver com processos de intensificação, precarização e diversificação das tarefas do professor no seu trabalho cotidiano. O professor que atua na educação infantil tem que corresponder, muitas vezes, às exigências que estão muito além de sua formação, as quais, na maioria das vezes, não condizem com a função e o significado social do professor ou das instituições educativas.

Na educação infantil, por exemplo, alguns professores são levados a assumirem diversas funções, as quais, muitas vezes, não têm nada a ver com a função de professor, por exemplo, desempenhar funções de assistência social, cuidados pela saúde da criança e sua família, bancar assuntos de psicologia, enfermagem, entre outros. Tais exigências e demandas comprometem

o trabalho docente e contribuem para diversos tipos de sofrimento e sentimento de impotência diante da realidade posta no campo do trabalho do professor, acarretando, entre outras coisas, a perda da identidade profissional (NORONHA, 2001).

Nesse contexto, reforçam-se processos de desqualificação e desvalorização do trabalho docente na educação infantil, apesar dessa etapa ser reconhecida – social e legalmente – como importante para a formação humana.

A nosso ver, a educação infantil apresenta um agravante que pode ter relações com a complexidade da etapa em relação às demais etapas da educação básica. De acordo com as novas políticas e atual compreensão de sua função social, essa etapa da formação humana está em pleno processo de construção e o professor recém-formado e recém inserido no campo de trabalho deve dar resposta a essa complexidade, incluindo a necessidade de uma proposta pedagógica de qualidade para crianças de 0 até 6 anos de idade, dentro das já conhecidas condições de trabalho na educação básica como um todo.

Muitos professores afirmam, conforme análise das pesquisas apresentada no primeiro capítulo, estarem em fase de aprendizagem do exercício docente na educação infantil, principalmente, com a experiência no cotidiano das instituições, auxiliados, muitas vezes, pela coordenação e/ou direção das escolas, assim como, pelos colegas mais experientes e disponíveis para dar esse apoio. Ou seja, os professores afirmam que a formação propriamente dita para atuar na educação infantil está nos conhecimentos adquiridos principalmente na prática institucional (FERREIRINHO, 2004).

Nesse caso, apresentamos uma indagação que nos faz pensar sobre a precarização do trabalho dos professores iniciantes na educação infantil. Ora, se o campo está em construção, se as instituições de formação estão ainda em processo de melhoria e adequação para formação de novos professores; se há, nas instituições, professores com formação insuficiente e, muitas vezes, desconhecida com as teorias que dão suporte para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil; então, como garantir qualidade no atendimento educacional de crianças pequenas, quando o que se sabe da docência nessa etapa, foi ou está sendo apreendido pelo que é repassado ou orientado por professores que também passaram por processos defasados e/ou insuficientes para atuarem na atual conjuntura da educação infantil? Essa indagação nos coloca diante de outro dilema que diz respeito ao objeto de nossa investigação, qual seja: nesse contexto, como estão sendo constituídos os sentidos dos professores iniciantes sobre seu trabalho?

Adentrando alguns aspectos – que trataremos com maior profundidade posteriormente, pois dizem respeito a singularidade do trabalho docente com crianças pequenas –, acreditamos

que as especificidades do trabalho nessa etapa da formação perpassam também pelo perfil do sujeito que vivencia a educação infantil, pelos processos de aprendizagem e desenvolvimento, e pela indissociabilidade entre as ações de cuidar e educar. Também, não podemos deixar de mencionar que há especificidades na formação desse professor (que, em geral, os cursos de formação de professores não têm atendido plenamente) e nas condições de trabalho em que atuam esses profissionais (*locus* de trabalho, jornada de trabalho, carreira, salário e valorização). Em consequência dessas especificidades são geradas novas necessidades formativas, as quais dizem respeito aos processos específicos de ensino-aprendizagem para crianças de 0 até 6 anos de idade e às formas distintas e específicas de organização, planejamento e gestão dessa etapa da educação básica.

Sobre a formação de professores é importante destacar que não ocorre somente nos cursos, mas também dentro de relações sociais capitalistas, lembrando que, na sociedade capitalista coexistem projetos de formação em disputa e que o projeto hegemônico é o que atende aos interesses da burguesia. A contradição existente nos processos formativos dos professores se funda, por um lado, no compromisso de uma educação de qualidade para aqueles que vivem do trabalho e, por outro, nos processos hegemônicos da formação de trabalhadores para o mercado de trabalho desde a mais tenra idade.

Outra consideração importante é assentir que a formação do professor é um processo sempre inconcluso, o qual se inicia antes mesmo da formação inicial, passando pela mesma, e se estendendo pela inserção na carreira e em processos de formação continuada.

A partir do exposto, percebemos que a formação e atuação do professor da educação infantil possui vários fatores em comum com todos os demais professores, independentemente do nível, etapa ou modalidade de atuação. No entanto, esse processo formativo possui dimensões específicas do trabalho com crianças pequenas em instituições também específicas para esse atendimento, ou seja, o trabalho docente na educação infantil possui suas especificidades e essas, por sua vez, relacionam-se com a historicidade do campo, com a formação e atuação de seus professores, e com a especificidade dos processos de aprendizagem das crianças de 0 até 6 anos. Esses aspectos são marcantes e sinalizam significados históricos e sociais atribuídos ao trabalho docente realizado nessa etapa da educação básica, também presentes nos processos de inserção docente.

3.3 Contextos e políticas de formação de professores para a educação infantil

De acordo com Penin (2001, p. 318), foi a partir do século XVIII – com os marcantes acontecimentos sociais e políticos – que se constituiu uma demanda da população por escolas primárias e, junto a isso, a necessidade de “[...] uma melhor preparação dos professores para esse nível de ensino, que ocorreu em instituições não-universitárias, muitas delas junto às congregações religiosas, oferecidas pelos próprios religiosos [...]”. Conforme nos mostra Penin (2001, p. 318), “[...] no Brasil, o ensino superior e os cursos de formação de docentes para o ensino primário antecederam à instalação da universidade, que só ocorreu em 1931.”

Assim, podemos inferir que a formação de professores para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental no Brasil ocorreu inicialmente nos cursos secundários existentes. Segundo Penin (2001), no ocidente, foram se constituindo dois modelos de formação de professores, de um lado, o modelo que trata da educação elementar e infantil – fora das universidades e em instituições de nível médio (Escolas Normais, Institutos de Educação) –, e de outro lado, o modelo de formação – desenvolvido dentro das universidades ou instituições superiores – destinado à formação de professores para atuação nos cursos secundários ou médios.

Assim, as primeiras escolas Normais foram instituídas a partir da terceira década do século XIX, tendo como objetivo o aprimoramento da formação de professores para atuação no ensino primário e com crianças menores de seis anos. Essas escolas se espalharam pelo país até a implantação da LDB, de 1996 (PENIN, 2001).

Na atualidade, a formação profissional para a educação infantil ressurge com o clima instaurado após a Constituição de 1988 e a instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Tais dispositivos legais, ao inserirem a criança de 0 até 6 anos no interior do sistema escolar, buscam garantir o direito da criança à educação, e conseqüentemente, impor ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições e profissionais habilitados para atuar com essa faixa etária (KISHIMOTO, 1999).

De acordo com Kishimoto (1999), as políticas públicas no campo da educação infantil têm influenciado a formação inicial de professores, sendo essa, uma das questões que mais se destacam no cenário político atual.

Em concordância com essa ideia, Silva (2006) afirma que, com essas

[...] mudanças legais, possibilitadas também pelo contexto histórico da redemocratização do país da década de 1980, inicia-se um movimento político-acadêmico em torno da formação das educadoras em educação infantil. Esse

movimento visava o estabelecimento de alternativas de formação inicial e continuada para as profissionais dessas instituições com o objetivo de profissionalizá-las a fim de viabilizar uma educação infantil de qualidade para todas as crianças, respeitando as especificidades e necessidades da educação da infância, que se distingue qualitativamente do ensino fundamental e de práticas puramente vinculadas aos cuidados higiênicos e alimentares (SILVA, 2006, p. 21).

Barbosa (2011, p. 107) também mostra que, “[...] desde a década de 1980 a formação dos profissionais da educação infantil tem ocupado posição de destaque na educação brasileira [...]”, afirmando que houve um processo de ampliação de sua “[...] ênfase na legislação, políticas públicas, na atuação dos movimentos sociais e na produção científica.”

Gatti, Barreto e André (2011, p. 62) reafirmam que a preocupação com “[...] a educação e, em decorrência, com a formação de professores e suas condições de trabalho aparecem como uma questão importante na sociedade [...]”. Essa preocupação com a formação docente, segundo essas autoras, decorre principalmente “[...] das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo.”

Podemos nos perguntar quais motivos permeiam a preocupação com a formação dos professores nas políticas públicas e o que poderia explicar essa *prioridade*. Curado Silva (2008, p. 33) nos fornece algumas pistas a partir da realização de uma pesquisa sobre os professores da educação básica, em Goiânia. A pesquisadora afirma que *a prioridade* nas políticas é dada aos profissionais da educação, por serem os principais desencadeadores dos processos de reformas “[...] em decorrência do seu papel na formação dos sujeitos pela possibilidade de efetivar ou não as mudanças no campo educacional.”

De acordo com Souza (2012), muitos estudos e pesquisas vêm alertando para questões sobre as interfaces das políticas neoliberais com questões educacionais que atingem diretamente a educação infantil e os projetos de formação inicial e continuada de seus professores (ARCE, 2001; MARTINS, 2007; BARBOSA, 1997; ROSEMBERG, 2002; GATTI, BARRETO, ANDRE, 2011; GATTI, 2013). Um exemplo claro desse processo é o que dispõem as diretrizes para a formação de professores (BRASIL, 2002), nas quais percebemos uma centralidade conferida à educação básica como uma estratégia que visa auxiliar o crescimento econômico e a redução da pobreza, com forte apelo economicista nas diretrizes.

Concordamos com a compreensão de que a formação dos professores vem ocupando espaço destacado nas políticas nacionais e internacionais com as novas demandas de um mundo globalizado e informatizado. Reforçando essa ideia, Barreto e Leher (2003) afirmam que:

Um admirável mundo novo emerge com a globalização e com a revolução tecnológica que o impulsionam rumo ao futuro virtuoso. Essa crença está presente nos documentos do Banco Mundial e do Ministério de Educação do Brasil (MEC) e de grande parte da América Latina, ocupando lugar de pedra fundamental de toda construção argumentativa da política educacional das duas últimas décadas. A partir dessa premissa, organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, únicos meios de obter o passaporte para o seleto grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado (BARRETO; LEHER, 2003, p. 39).

Nesse contexto, vê-se que as reformas estruturais advindas do Estado, principalmente a partir de sua crise contemporânea, se relacionam diretamente com algumas políticas educacionais, e em específico com as políticas para a educação infantil. Isso repercute diretamente nas instituições, nos currículos, nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na formação de professores. Entender a lógica economicista presente nas políticas educacionais nos possibilita reconhecer que existe uma relação entre o conjunto de políticas econômicas e sua intervenção nas áreas sociais, entre elas a educação, assim como nos indica Barbosa (2008):

[...] discutir a constituição de políticas para a Educação Infantil é, sem dúvida, uma tarefa complexa, sobretudo quando analisamos os fatos e processos históricos de uma perspectiva dialética, que exige uma compreensão da realidade em movimento através de um olhar atento e crítico aos seus multideterminantes. Nesse caso, buscamos apreender vários elementos históricos constitutivos da configuração das políticas educacionais que, no caso da Educação Infantil, articula-se diretamente às políticas sociais mais amplas (BARBOSA, 2008, p. 380).

Oliveira (2003, p. 13) nos convida a entender que “[...] a análise dos condicionantes das reformas educacionais em curso nas redes públicas de ensino tem demandado grandes esforços de pesquisadores da área educacional [...]”, porém, no que se refere aos reflexos dessas reformas, a autora afirma que o trabalho docente propriamente dito não tem merecido o mesmo destaque. Segundo ela,

[...] as duas últimas décadas foram férteis em reformas educacionais no Brasil e nos países da América Latina, o que levou a uma verdadeira profusão de estudos e pesquisas sobre essas reformas. A princípio a preocupação em entender o contexto político e econômico que originou essas reformas parece ter sido predominante, baseando-se em estudos críticos dos programas, da legislação pertinente, dos seus estatutos políticos-pedagógicos e, mais recentemente, observa-se pesquisas mais direcionadas a análises da implementação prática de tais reformas. [...] Contudo, carecemos de maiores estudos para compreensão das interferências que tais reformas exercem sobre as relações de trabalho dos profissionais da educação, abarcando desde aquelas concernentes ao processo de trabalho na escola aos procedimentos normativos que determinam a carreira e a remuneração docente (OLIVEIRA, 2003, p. 13).

Melo (2004, p. 27), ao explorar a existência real de “[...] um projeto neoliberal de sociedade e de educação que se consolida de formas específicas, desde os anos 70, como um projeto hegemônico [...]”, defende que esse projeto é um “[...] elemento de um processo de mundialização do capital, modificando nossas vidas e interferindo no planejamento e realização de nossas políticas educacionais [...]”. Segundo essa autora, é importante compreender as teorias contemporâneas que explicam a relação entre Estado e sociedade civil, destacando, nessa compreensão, as teorias que consolidam o projeto neoliberal no intuito de compreender os reflexos dessas teorias no campo das políticas educacionais no Brasil e, principalmente, em relação às políticas de formação de professores.

As políticas de caráter neoliberal que nos atingiram de frente nos anos 90, na América Latina e Caribe, tiveram um impacto tão forte em tantos níveis de nossas vidas que provocaram – aliadas às profundas transformações sócio-políticas mundiais que se concretizaram nos anos 80, com o fim do socialismo real, o fim do desenvolvimentismo e a chamada crise da dívida externa para os países em desenvolvimento, concomitantes a um movimento de aprofundamento da globalização financeira, as mudanças na composição do capital e à fragmentação e desregulamentação do trabalho – uma debilidade, uma desesperança, uma acomodação em forma de ver e viver o mundo (MELO, 2004, p. 28-29).

A promulgação da LDB n. 9.394/96 se deu num período marcado “[...] de proposições e reformas no campo educacional e a partir dela, a formação de professores passou por um amplo debate nos segmentos da sociedade, discutindo-se projetos para a constituição da formação inicial dos professores [...]” (CURADO SILVA, 2011, p. 13).

Curado Silva (2011) defende que a formação inicial,

[...] não deve ser considerada mais decisiva do que outro tipo de formação, e nem garante, por si só, a qualidade do profissional. Entretanto, a formação inicial, numa perspectiva social, supera o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal porque se insere como um direito dos professores, possibilitando-lhes o início da construção de sua identidade e profissionalização. [...] A formação inicial compõe, junto com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis de valorização profissional e constituição do profissionalismo (CURADO SILVA, 2011, p. 13).

A preocupação de Curado Silva (2011, p. 15) é o surgimento, na atualidade, de “[...] projetos de formação inicial com interesses diversos, muitas vezes antagônicos e conflitantes porque representam classes diferentes no seio da sociedade, portanto, projetos políticos com direções opostas [...]”. A autora complementa sua tese afirmando que,

[...] a partir do contexto criado pelas políticas públicas neoliberais na formação do educador, parece haver, na verdade, a intensificação de uma visão pragmatista da formação deste profissional e um retorno ao tecnicismo configurado sobre novas formas. Porém, permanece um mesmo padrão de conteúdo efetuado na superficialidade da formação, o qual permite a continuidade da exploração (CURADO SILVA, 2011, p. 16).

Gatti, Barreto e André (2011), a partir de um estudo realizado com financiamento da UNESCO sobre políticas docentes no Brasil, reforçam que a formação inicial é um componente fundamental no desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação básica.

Há um importante aspecto a considerar: a formação inicial deve merecer atenção especial nas políticas docentes, porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 18).

Ao lado da importância dada à formação inicial de professores para a educação básica, assistimos, na atualidade, a eminente demanda por professores para esse nível de ensino e principalmente para a educação infantil. No Brasil, contamos com uma grande quantidade de cursos de graduação para formação de professores e, nesse contexto, os cursos de Pedagogia também se tornaram alvo de atenção. Alves (2012) aponta que:

O professorado, sua formação e seu trabalho docente estão cada vez mais em destaque nas políticas públicas, no meio acadêmico, na mídia e na sociedade em geral. De um lado, proclama-se a importância da educação para o desenvolvimento do país; as políticas educacionais declaram a centralidade do professor, associando a qualidade do ensino à sua atuação e formação. No exercício de suas funções, porém, as profissionais enfrentam a intensificação do trabalho, insatisfações, adoecimento, sofrimento e até desistências (ALVES, 2012, p. 73).

As estatísticas da formação profissional para a educação infantil, de 1998, dez anos após a Constituição Federal de 1988 e dois anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, segundo Kishimoto (1999), demonstravam a precariedade da situação dos professores dessa etapa no Brasil. De um total de 219.593 professores, apenas 20% dos professores tinham formação em nível superior, sendo que 67% eram formados em ensino médio, 8% com fundamental completo e 6% com fundamental incompleto. Conforme mostra o *Quadro 12*:

Quadro 12 – Formação dos professores da primeira etapa da educação básica.

Unidade da Federação	Total	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Médio completo	Superior completo
Brasil	219.593	13.474	15.984	146.205	43.930
%	100%	6,13%	7,27%	66,57%	20%

Fonte: Quadro elaborado por Kishimoto (1999, p. 62).

De acordo com os dados apresentados no *Quadro 12*, e na soma dos professores com o ensino fundamental e os que não haviam completado essa etapa de ensino, em 1998, tínhamos 13,4% (29.458) de professores sem a formação exigida na legislação – percentual muito significativo –, demonstrando a necessidade urgente de políticas de formação docente.

No ano de 2007, findo o prazo estipulado em documentos legais – como exemplo, a década da Educação (meta para a garantia dos direitos sociais, entre eles a educação e formação de professores) –, os dados censitários do MEC/Inep, de 2007, publicados em 2009, nos revelavam a situação ainda precária da formação dos professores que atuavam na educação infantil:

Nas creches brasileiras atuam 95.643 professores, 82,2% dos quais têm a formação requerida pela atual legislação para o exercício do magistério: 45% apresentam o magistério na modalidade Normal e 37,2% possuem nível superior com licenciatura. Do restante dos professores, 4,9% possuem nível superior sem licenciatura, 9,9% nível médio e 3,0% nível fundamental, o que representa, em relação às outras etapas de ensino, o percentual mais elevado de professores sem formação ou habilitação legal para o exercício da docência. Além disso, dentre os docentes desta etapa de ensino, apenas 11,8% possuem curso específico de formação continuada para atuar em creche (BRASIL, 2009a).

Sobre a formação dos professores da pré-escola, os dados indicavam que:

Dos 240.543 docentes da pré-escola, 86,9% possuem a formação exigida pela LDB, sendo 45,5 % com escolaridade superior e licenciatura e 41,3 % com o curso Normal ou Magistério. Os demais professores desta etapa, que não apresentam a formação adequada, encontram-se assim distribuídos: 5,6% têm nível superior sem licenciatura e 7,5% cursaram o ensino médio ou o ensino fundamental. [...] Vale ressaltar que 30.993 docentes possuem curso de formação específica para atuar na pré-escola, número mais elevado do que o encontrado em creches (11.292). (BRASIL, 2009b).

Sobre o perfil dos professores da educação infantil divulgado pelo Inep/2012, dados compilados de Vieira e Oliveira (2013) mostram que:

Os/as professores/as dessa etapa constituem 21% dos docentes da educação básica no Brasil. [...] eles compõem um universo informado de 443.405 docentes, majoritariamente mulheres (97%). Quase 70% são servidores das redes municipais de ensino; mais da metade (64%) possui formação em nível de ensino superior, sendo que, destes, 90% possuem licenciatura em educação/pedagogia; apenas 16% nas creches e 18% nas pré-escolas frequentaram algum curso/atividade de formação continuada com duração de, no mínimo, 80 horas, no último ano (VIEIRA; OLIVEIRA, 2013, p.133-134).

No *Quadro 2*, apresentado no primeiro capítulo, levantamos dados atualizados do Censo Escolar 2016 (notas estatísticas) sobre a formação de professores que atuam na educação infantil. Há um aumento significativo do percentual de professores com formação em nível superior para esta etapa da educação básica. Os dados mostram um percentual de 65,7% de professores com ensino superior completo e 19,2% de professores com formação em nível médio na modalidade Normal ou magistério, 5,9% de professores com formação em nível médio e 0,4% de professores com formação em nível fundamental.

É notório que houve um aumento do número de professores com formação em nível superior para atuar na educação infantil, todavia, esse número nos parece ainda insuficiente, dada a percepção da carência atual na área de professores capacitados para atuar com crianças de 0 até 6 anos de idade.

O novo PNE (Lei nº 13.005/2014), ao dispor na meta 1 sobre a universalização e ampliação da educação infantil, nos mostra a dimensão do campo, suas necessidades e desafios.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Dados levantados a partir de indicadores do IBGE e PNAD, de 2013, disponíveis no *site Planejando a próxima década*³⁸, mostram o percentual de crianças da educação infantil que estão nas instituições. Na pré-escola temos 81,4% de crianças atendidas, e na creche uma situação bem mais preocupante, pois apenas 23,2% de crianças estão inseridas em algum tipo instituição educativa.

Para atender a demanda de ampliação da educação infantil estipulada no Plano Nacional de Educação (PNE), cria-se, conseqüentemente, a necessidade de aumentar o número de professores (além da formação dos professores que já atuam nessa etapa sem a formação

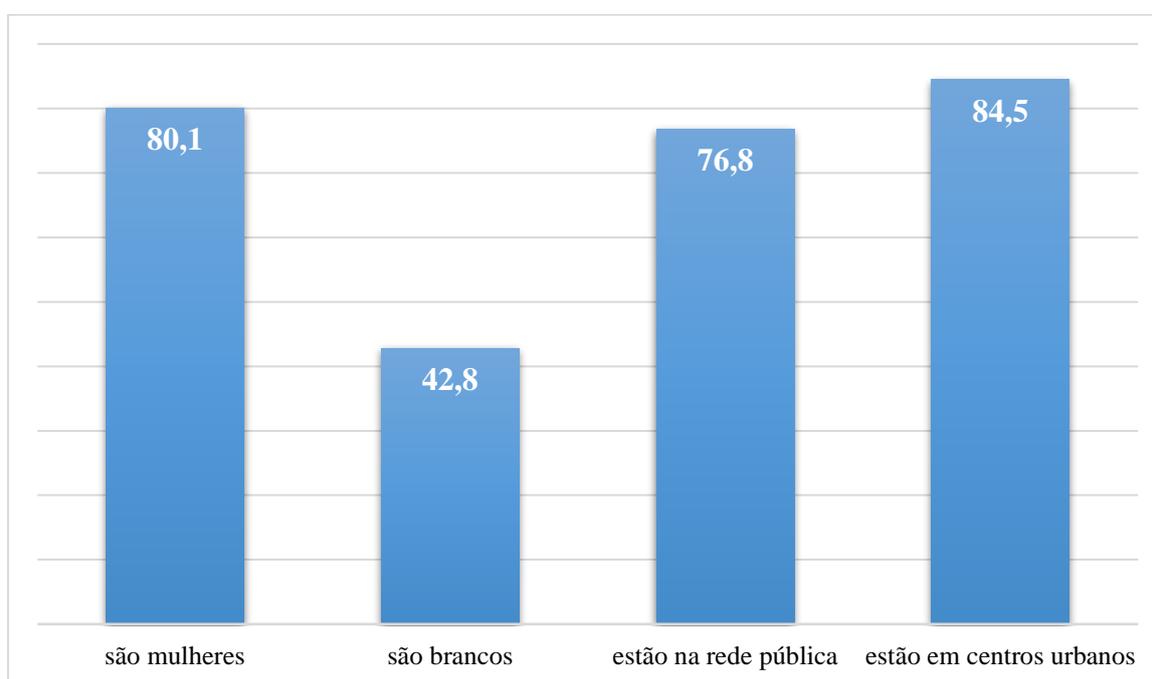
³⁸ *Site*: Planejando a próxima década. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: jul.2016.

mínima estabelecida por lei). Da mesma forma, institui uma preocupação ainda maior com as instituições formadoras e com a inserção dos novos profissionais no campo do trabalho docente.

A meta 15 do PNE busca “[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação [...]”, com o objetivo de assegurar “[...] que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam [...]” (BRASIL, 2014).

Uma informação importante sobre a formação de professores que atuam na educação básica no Brasil indica que uma grande parcela dos professores foi formada em instituições privadas (GATTI; BARRETO, 2009). Outro dado interessante indica que 76,8% desses professores atuam em instituições públicas. Conforme podemos observar no *Gráfico 6*, são apresentados alguns dados do Censo Escolar, de 2009, compilados e organizados pelo *Movimento Todos pela Educação*.

Gráfico 6 – Perfil dos professores brasileiros.



Fonte: Censo Escolar do INEP/MEC (2009), elaborado pelo *Movimento Todos pela Educação*.

No *Gráfico 6*, o que nos chama a atenção é o percentual de professores formados que atuam em instituições públicas, pois esse dado marca um desencontro entre as instituições formadoras e as instituições empregadoras.

Atualizando estes dados de acordo com o Censo Escolar de 2016, publicado no mês de fevereiro de 2017, temos o percentual de 75,6% dos docentes da educação básica que trabalham exclusivamente na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais. Quanto aos professores que atuam exclusivamente na rede privada o percentual é de 20,6%. O restante, ou seja, 3,8% atuam tanto na rede pública quanto na privada.

Quanto ao percentual de professores formados em instituições privadas, esse dado pode sinalizar um movimento de desresponsabilização do Estado para com a formação de professores da educação básica, fato que implica, entre outras coisas, a questão da qualidade dessa formação que é muito questionada nas pesquisas sobre formação de professores. Podemos inferir que muitos professores não estão sendo adequadamente capacitados para atuação na educação básica e muito menos na educação infantil. Afirmamos isso, levando em conta a complexidade que envolve o desenvolvimento infantil e os processos de ensino-aprendizagem para crianças de 0 até 6 anos de idade.

A partir das informações e dados sobre a formação de professores, podemos afirmar que todos esses fatos complexificam, ainda mais, a inserção de novos docentes nas instituições de educação infantil. Possivelmente, esses fatores têm relação com as demandas e dificuldades de muitos professores iniciantes, ao afirmarem que a formação inicial foi insuficiente ou inadequada para o trabalho com crianças de 0 até 6 anos de idade.

O curso de Pedagogia, após a publicação da LDB/96 e da promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (2006), foi definido como *locus* preferencial para formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, a própria LDB/96 admite a formação desse profissional em nível médio na modalidade Normal, e diante desses ordenamentos legais (pensando a partir dos marcos temporais das recentes políticas de formação) observamos que os problemas que cercam o desenvolvimento do campo de trabalho na educação infantil têm profundas relações com a formação de seus professores. Esses problemas são complexos, uma vez que resultam de aspectos específicos oriundos da trajetória da área, os quais, por conseguinte, trazem consigo influências de ordem política, educacional, econômica e cultural.

Podemos dizer, a partir do que já foi discutido, que a complexidade da formação docente na educação básica se agrava, ainda mais, quando se trata dos professores que atuam na educação infantil. Ao serem inseridos nas instituições, são muitas as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam nessa etapa, pois há muitos relatos da existência de uma distância entre as expectativas e a realidade educacional, ou seja, entre a idealização profissional e a realidade do trabalho docente nessa etapa educativa.

Geralmente, as instituições educacionais exigem dos docentes uma multiplicidade de tarefas, demandando desses profissionais conhecimentos e competências para exercer uma prática contextualizada que deve estar articulada “[...] às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares [...]” (GATTI *et al.*, 2011, p. 25).

Gatti, Barreto e André (2011) ressaltam que, juntamente com as novas exigências para o professorado estão as condições de trabalho com precarizações e a desvalorização social da profissão. As autoras refletem que a complexidade é maior ainda quando as pesquisas identificam que “[...] os próprios professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, especialmente os que lecionam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental” (p. 28).

É importante destacar que, no campo da educação infantil, por diversos fatores (ideológicos, históricos, culturais, entre outros), a função docente ainda é confundida com vocação, dom ou sentimentos maternos, fato que evoca outras questões que envolvem os processos formativos. A constituição da identidade profissional convive com processos de desvalorização dos professores que atuam com crianças de 0 até 6 anos de idade, muitas vezes, vistos somente como cuidadores. A educação infantil sempre foi vista como um campo marginal e desvalorizado por múltiplos motivos, entre eles, o papel e a função social assumidos historicamente pelas instituições de atendimento de crianças de 0 até 6 anos de idade, muitas vezes voltados, principalmente, para atividades que privilegiam a guarda, a alimentação e a proteção das crianças em detrimento aos aspectos educativos/pedagógicos.

A atuação de professores na educação infantil começou a apresentar mudanças significativas diante dos novos ordenamentos legais – (CF de 1988, ECA de 1990, LDB de 1996 e DCNEI de 2009, entre outros. Essa etapa da educação básica, agora legalmente inserida no sistema regular de ensino, vem se constituindo enquanto etapa importante nos processos de formação e desenvolvimento humano. A educação infantil e, conseqüentemente, a formação de professores para essa demanda, está se constituindo também num fértil campo de pesquisa com produções que contribuem para o questionamento e a reflexão sobre a função e o papel dos professores, das instituições educacionais, das instituições de formação profissional e do trabalho docente desenvolvido nessa etapa da educação básica.

Ainda nos anos de 1990, houve uma expansão das instituições com cursos de formação profissional para a educação infantil, sendo criados novos cursos, a maioria localizada na iniciativa privada (KISHIMOTO, 1999). Essa expansão está diretamente relacionada com as demandas e pressões das políticas de formação profissional para a educação infantil.

O processo de reformas estruturais no campo da economia e do Estado, a partir da década de 1990, impactou o papel social do Estado e das políticas educacionais e, com isso, a educação infantil, após a Constituição Federal de 1988 e LDB de 1996, emergiu como educação de crianças de 0 até 6 anos de idade. De acordo com Kishimoto (1999), houve aí uma urgência nos processos de formação de professores para atuar nessa etapa de ensino, com destaque na formação para o processo de “[...] integrar o cuidado e a educação, buscando dar continuidade à formação da criança em instituições [...]”. Segundo essa autora, no Brasil, os profissionais dessa etapa “[...] dispõem, ainda, de precária formação, com grande contingente de leigos [...]” e isso “[...] desnuda a premência de reformas institucionais e preparo dos profissionais” (p. 62).

A formação de professores e as concepções que estão por trás das políticas de formação docente para aqueles que atuam na educação infantil necessitam de análises mais rigorosas e aprofundadas. A compreensão desses aspectos, nessa etapa educativa, é importante e demarca a necessidade de superação de modelos de atuação docente existentes no Brasil. Tais modelos, que antecederam à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), direcionavam o atendimento institucional de crianças por dois caminhos distintos: o primeiro, baseado no assistencialismo para crianças de 0 a 3 anos e; o segundo, tendo como base a antecipação da escolarização nos moldes do ensino fundamental para as crianças de 4 até 5 anos de idade.

Atualmente, é necessário demarcar a importância da formação inicial dos professores para essa etapa da educação básica, a qual deve-se constituir como uma ampla formação teórico-prática que possibilite aos professores apreensão e ampliação da concepção de sociedade, educação, infância, aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil – para possíveis mudanças de concepções, práticas e posturas no trabalho docente –, constituindo-se assim, novos sentidos sobre o trabalho nessa etapa da formação humana.

Entendemos que a educação infantil e a formação de seus professores são fenômenos sociais em movimento e em processo de transformação e, por isso, é importante levar em consideração as modificações dos significados e sentidos atribuídos ao trabalho docente, às instituições educativas, ao papel da família, à infância e sua educação. Nessa compreensão, sem deixar de considerar o processo histórico de lutas e conquistas, envolvendo os movimentos sociais que exigiram os direitos das crianças e suas famílias a uma educação infantil de qualidade socialmente referenciada.

Acreditamos que o mecanismo influenciador/condutor das políticas educacionais para a formação de professores que atuam na educação básica e, em específico, na educação infantil é um aspecto importante que deve ser compreendido, ampliando assim, as possibilidades de

intervenções no sentido de superação do modelo posto nas políticas públicas para a infância, educação infantil e a formação de seus professores.

Compreender os projetos de formação de professores para a educação infantil é fundamental para pensarmos alternativas de constituição de projetos formativos voltados para os interesses de uma sociedade que se pretende justa e democrática, na qual as instituições educacionais também possam se constituir enquanto campos de disputa, face às contradições originárias na base econômica e social.

Acreditamos que o trabalho docente na educação infantil requer uma formação que garanta uma abordagem pedagógica específica e diferenciada do ensino fundamental e, para tanto, é necessário analisar com mais rigor e profundidade os impactos das políticas de formação de professores e suas proposições.

A partir do exposto, podemos inferir que a formação de professores para atuação na educação infantil revela-se estratégica para diferentes concepções – que embasam diferentes propostas, documentos e políticas elaborados pelo Estado – nem sempre condizentes com os interesses das camadas populares. Assim, podemos estar assistindo uma política de formação de professores instrumental, aligeirada, fragmentada, pragmática e superficial para atender aspectos quantitativos, sem a preocupação com uma qualidade socialmente referenciada³⁹ para atuação na educação infantil. O conjunto de fatores citados tem relações intrínsecas com as condições de trabalho e, conseqüentemente, afetando o processo de inserção na carreira e os significados e sentidos atribuídos ao trabalho docente nessa etapa da educação básica.

3.4 Inserção na carreira e desenvolvimento profissional docente na educação infantil

A temática da inserção na carreira docente, conforme apresentado no primeiro capítulo, é um tema que vem crescendo nas pesquisas, porém, no campo específico da educação infantil, ainda é um fenômeno pouco estudado. Os trabalhos que discutem a inserção na carreira na educação infantil, no geral, não tocam em profundidade as especificidades referentes ao trabalho docente nessa etapa da educação básica. As especificidades da educação infantil são geralmente abordadas de forma superficial e apartadas de contextos mais amplos (históricos e políticos). As análises, em sua grande maioria, não tencionam a singularidade do trabalho nessa etapa, sendo tratadas indistintamente em relação às demais fases da educação básica.

³⁹ Barbosa *et al.* (2014, p. 509) definem o que estamos chamando de educação de qualidade socialmente referenciada com “[...] aquela que tem por eixo o caráter emancipatório dos sujeitos histórico-sociais e que considera as diferentes condições concretas de existência desses sujeitos, voltando-se à formação omnilateral, objetivando a superação das desigualdades individuais e de classe e da desvalorização cultural [...]”.

Os processos que envolvem o início da carreira, em geral, são marcantes para todos os professores e se constituem como parte significativa da formação profissional. O aprendizado da docência ocorre principalmente na formação inicial, se estendendo ao longo da vida profissional dos professores. Esse processo tem sido chamado de desenvolvimento profissional docente (MARTÍNEZ, 2010).

A inserção profissional na educação infantil carrega em sua historicidade aspectos que diferenciam esse processo do ocorrido em outras etapas da educação básica. Para começar, o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade – principalmente para aquelas da classe trabalhadora – esteve, por muito tempo, vinculado ao campo da assistência social. Somente após a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 é que ficou estabelecido que a educação infantil é direito de todas as crianças brasileiras, constituindo-se como primeira etapa da educação básica. Com essas determinações legais surgiram novas demandas, principalmente de formação e da especificidade na atuação profissional, ou seja, surgiram questionamentos sobre qual formação seria necessária para atuação na educação infantil, e como deveriam ser estruturadas as condições de realização e organização do trabalho docente com crianças menores de 6 anos.

Ser professor na educação infantil tem um significado que foi fixado socialmente e construído historicamente. Para Cerisara (2002, p. 68), “[...] falar de professor de educação infantil é diferente de falar do professor das séries iniciais [...]”, fato que, segundo essa autora, “[...] precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho dos professores junto às crianças de 0 a 5 anos em instituições educativas sejam viabilizadas [...]”.

Após a LDB/1996, quando a educação infantil, nos documentos oficiais, deixa de fazer parte dos órgãos de assistência e passa a ser considerada como a primeira etapa da educação básica, temos, junto a isso, uma definição legal a respeito da formação do profissional para atuar nessa etapa da educação. Desde então, quem trabalha em contato direto com as crianças deve ter formação em pedagogia ou curso normal superior, sendo admitido para atuação nessa etapa a formação mínima em nível médio na modalidade Normal. Apesar da definição legal de qual deve ser a formação dos profissionais para atuarem com as crianças, muitos municípios continuam a fazer concursos para contratar profissionais – para atuarem na educação infantil – com a exigência de apenas o nível fundamental ou médio. Em tais concursos são apresentadas nomenclaturas diversas e diferentes planos de cargos e salários, contratando auxiliares de recreação, técnicos em desenvolvimento infantil, auxiliares de creche, monitores, recreacionistas, auxiliares de sala, auxiliares de atividades educativas, agentes educativos, pajens, etc. Nessa etapa, se configura um modelo de organização em que atuam profissionais

distintos junto às crianças, com diferentes condições de trabalho, variados planos de cargos e salários, constituindo uma hierarquia de cargos. A situação descrita, por si só, já configura uma especificidade dessa etapa em seus aspectos negativos.

Campos *et al.* (1983) discutiram, pela primeira vez, as questões correlatas à função das professoras de educação infantil em relação à questão da hierarquia de cargos, atribuições e papéis para professoras e auxiliares, apontando três fatores determinantes dessa hierarquização: 1) a atividade direta com o educando – quanto mais diretamente ligada às crianças, menor o prestígio do profissional; 2) a idade dos educandos – quanto menor o educando, menor o prestígio do profissional; 3) proximidade com o corpo – quanto mais imediatamente ligado à sobrevivência e, portanto, ao corpo do educando, menor o prestígio do profissional.

Em sua tese, Cerisara (2002) investigou a presença de profissionais de duas categorias distintas nas creches municipais de Florianópolis. De acordo com essa autora, foi importante investigar a inserção dessas profissionais nas instituições de educação infantil para compreender as relações que se estabeleciam entre elas, observando as vantagens e desvantagens dessa forma de organização para o trabalho com crianças de 0 até 6 anos de idade, no sentido de compreender os elementos que constituem a identidade profissional na educação infantil.

Para Rosemberg (1992) é necessário superar o modelo de atendimento educacional em que atuam duas profissionais, pois, segundo ela,

Esta hierarquia entre professora e monitora, que acaba gerando uma divisão de tarefas no cotidiano do atendimento (uma educa e outra cuida), tem sido rejeitada por suas consequências nefastas para as crianças (separação entre corpo e espírito) e na dinâmica de relacionamento pessoal (ROSEMBERG, 1992, p. 54).

Cerisara (2002, p. 23) também vai defender “[...] a inadequabilidade de manutenção de duas categorias funcionais – auxiliares de sala e professoras – no funcionamento das instituições de educação infantil, tal como essas estão atualmente configuradas [...]”. Ou seja, a autora defende que as profissionais que atuam diretamente com as crianças sejam professoras com formação condizente com as especificidades do trabalho com bebês e crianças pequenas.

Em relação aos professores que depois de formados se inserem pela primeira vez na educação infantil, a reflexão sobre o processo toma como ponto de partida os estudos sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira. Nos trabalhos analisados no primeiro capítulo, as questões da inadequabilidade da atuação de diferentes profissionais, da hierarquia de cargos e da divisão de tarefas frente às crianças nas instituições de educação

infantil não estão muito presentes. No entanto, consideramos essa temática muito importante para o campo, pois apesar de serem ainda poucos os trabalhos que se dedicam aos problemas da inserção nessa etapa da educação básica na produção científica nacional, os estudos a esse respeito têm crescido significativamente. As pesquisas que focalizam o professor iniciante na educação infantil dizem respeito principalmente ao choque de realidade, no qual os professores se defrontam com a distância que se anuncia entre as expectativas constituídas pelo professor em processo de formação e as realidades das instituições educativas.

Segundo alguns estudos analisados no primeiro capítulo, os professores iniciantes que atuam na educação infantil se sentem inseguros e não encontram apoio necessário entre seus pares e/ou na gestão escolar. Os desafios postos para esse profissional também incluem fragilidades na formação inicial, dificuldades na compreensão da unidade teoria e prática, condições de trabalho precárias e dificuldades em lidar com as necessidades das crianças de 0 até 6 anos de idade e suas famílias.

A inserção profissional docente na educação infantil carrega, de forma geral, as mesmas dificuldades e desafios postos para todos os professores que se inserem no campo do magistério. No entanto, as dificuldades parecem ser ampliadas devido ao que estamos chamando de especificidades dessa etapa de ensino, devido a grande queixa por parte dos professores da educação infantil, relatada nas pesquisas, de que a formação inicial, além de frágil e fragmentada, não prioriza os conhecimentos diretamente relacionados com as aprendizagens e desenvolvimento infantil. Ou seja, a educação infantil, em muitos cursos de formação de professores, é marginalizada (SILVEIRA, 2007; GATTI; BARRETO, 2009), havendo poucos professores e disciplinas que se preocupam com essa demanda.

Outra questão importante diz respeito à especificidade estruturante dessa etapa, cuja indissociabilidade entre as ações de cuidar e educar – questão ainda mal resolvida nas práticas pedagógicas de muitas instituições, sendo agravada pela situação da atuação de diferentes profissionais junto às crianças (professoras e auxiliares de atividades educativas) nem sempre com formação adequada e/ou exigida pela legislação atual – acarreta uma fragmentação ainda maior entre essas ações pela divisão das tarefas e do trabalho junto às crianças (CERISARA, 2002).

A Legislação nacional compreende a educação infantil composta pela creche (para atendimento de crianças de 0 a 3 anos) e a pré-escola (para crianças de 4 e 5 anos). O termo creche, apesar de todos os avanços nas políticas educacionais, ainda é fortemente associado à criança e ao seu cuidado pessoal (guarda, higiene, sono e alimentação). Esse cuidado, principalmente em berçários, muitas vezes é confundido com o trabalho de uma babá – o qual

requer atribuições gerais, tais como atenção, amor e carinho – e, em muitos casos, desconsidera os conhecimentos necessários obtidos inicialmente por meio de uma formação específica em nível de graduação, ou no caso admitido pela legislação, no curso Normal (magistério). Esses aspectos mencionados comprometem a atuação do profissional da educação infantil com a sobrecarga de tarefas – confundidas com tarefas do âmbito doméstico e da maternagem, sem uma reflexão crítica sobre essas atividades –, as quais, de certa forma, complexificam ainda mais a constituição de uma identidade profissional dos professores. Confusões que, muitas vezes, levam a uma compreensão equivocada – muito usual no senso comum –, indicando que para atuar nessa etapa da educação básica não se requer um profissional qualificado/habilitado, com formação em nível superior. Portanto, tal fato pode acarretar, entre outras coisas, uma maior desvalorização social e salarial dos professores e auxiliares de atividades educativas.

Para entender os desafios da inserção profissional nessa etapa da educação básica é preciso compreender, primeiramente, a especificidade do percurso histórico do surgimento das políticas e instituições de educação infantil (creches e pré-escolas), e as várias e intrincadas relações de gênero e classe social no processo de constituição identitária das professoras iniciantes nessa etapa, assunto que trataremos a seguir.

Para compreender a dimensão singular do trabalho docente na educação infantil e as formas pelas quais os professores são formados no e pelo trabalho docente, iniciaremos nova discussão, no próximo capítulo, buscando realizar um resgate da historicidade do campo a partir das políticas públicas para a infância e sua educação, no intuito de compreendermos alguns elementos constitutivos que implicam e explicam os significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente nessa etapa da educação básica, por meio do processo de inserção de professores.

4 SURGIMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS SIGNIFICADOS HISTÓRICO-SOCIAIS SOBRE TRABALHO DOCENTE NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, refletimos a partir do enfoque histórico e político sobre o surgimento das instituições de educação infantil no Brasil, entendendo que nesse processo foram constituídos e atribuídos significados históricos, políticos e ideológicos que marcaram e ainda marcam o campo do trabalho docente nessa etapa da educação básica. Silva (2006), em seus estudos, nos adianta que: a) as instituições de educação infantil foram constituídas sob as determinações ideológicas e históricas dentro do conflito entre capital e trabalho; b) o trabalho na educação infantil foi mediado por aspectos ideológicos e práticas de natureza assistencialista; c) a feminização/sexualização do trabalho docente na educação infantil reitera a divisão entre produção e reprodução. Para melhor compreendermos as afirmações apresentadas, com as quais concordamos, apresentamos um breve percurso histórico e político das instituições de educação infantil no Brasil.

4.1 Percurso histórico e político das instituições de educação infantil no Brasil

Neste tópico, destacamos a trajetória histórica e política do surgimento das instituições de atendimento à criança no Brasil – até a década de 1980 – com o objetivo de refletir sobre os aspectos políticos e sociais envolvidos na questão da educação de crianças de 0 até 6 anos de idade e de compreender as origens dos desafios que se colocam para o trabalho docente na educação infantil, destacando os aspectos reveladores de significados sociais atribuídos historicamente para essa atividade. De acordo com Barbosa (2008):

[...] resgatar a historicidade das instituições e dos contextos educativos significa, antes de tudo, compreendê-las em suas várias dimensões – social, cultural, ideológica, político-econômica –, em suas relações interindividuais e coletivas, em suas concepções sobre os processos biopsicossociais do desenvolvimento infantil. Além disso, a historicidade constitui um aspecto e, ao mesmo tempo, uma categoria teórica necessária para a desnaturalização dos conceitos de infância e educação, bem como para a compreensão das políticas atuais em educação infantil, cujas origens foram delineadas e implementadas ao longo da história brasileira (BARBOSA, 2008, p. 381).

A estruturação da força de trabalho na educação infantil, segundo Vieira e Souza (2010), “[...] reflete a estruturação histórica dos serviços voltados para o cuidado e a educação da criança pequena, os quais se relacionam com as tradições e as inovações socioculturais e com

os modelos de organização das políticas sociais [...]”. Segundo as autoras, esses modelos dizem respeito às concepções do “[...] papel do estado, da família e da sociedade na provisão de serviços de atenção à infância no âmbito das políticas educacionais e assistenciais” (p. 125).

De acordo com a pesquisa realizada por Souza (2012), as instituições para atendimento da infância não surgiram da mesma forma e muito menos com os mesmos princípios que a escola obrigatória. As próprias instituições destinadas à criança pequena (asilos, creches, jardins de infância, pré-escolas, entre outras) se diferenciaram entre si em muitos aspectos, entre eles: público alvo, funções, objetivos, métodos e fontes mantenedoras.

A forma singular do surgimento dessas instituições no Brasil pode nos fornecer pistas importantes para a compreensão de alguns aspectos relacionados ao campo da formação, da atuação e da constituição identitária dos professores que atuam com crianças de 0 até 6 anos de idade, assim como, evidenciar algumas especificidades do trabalho docente nessa etapa da educação básica. De acordo com Souza (2012),

O surgimento de creches, pré-escolas e instituições similares destinadas às crianças de 0 até 6 anos de idade pelo mundo teve estreita relação com vários aspectos, entre eles: as concepções de infância na história, estruturação familiar, configuração da população em determinados períodos históricos, processos de urbanização e industrialização nas cidades, relações de trabalho, relações de produção, relações de classe e relações culturais (SOUZA, 2012, p. 26).

Historicamente, até o final do século XIX, observa-se no Brasil um aparato institucional muito restrito destinado à infância, “[...] tanto do ponto de vista da proteção jurídica quanto das alternativas de atendimento existentes [...]” (KRAMER, 2003, p. 48). A preocupação com a infância teve início a partir da promulgação da Lei do Ventre Livre, sancionada em 1871 pela elite imperial. De acordo com Oliveira (2002, p. 92), no período antecedente à Proclamação da República, existiam poucas iniciativas isoladas de “[...] proteção à infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época, com a criação de entidades de amparo.”

As instituições denominadas creches surgiram para atender determinados interesses da burguesia nascente, cuja pretensão visava educar as crianças das camadas populares. Essas instituições eram tidas como substitutas das relações domésticas maternas, muitas delas de cunho filantropo-religioso surgidos – em tempos de predominância higienista – com o objetivo de patologizar a pobreza e criar cidadãos de segunda classe (FARIA, 2005).

De acordo com os estudos de Kishimoto (1988, p. 101), em 1879, no Estado de Pernambuco, há registros que identificam que a inspeção geral da instrução pública da época

sugere “[...] algumas modificações no sistema de ensino local incluindo escolas infantis [...]”. Segundo a autora, a função dessas escolas infantis tinha como princípio geral suprir a falta de educação doméstica, ou seja, era destinada às crianças pobres de ambos os sexos até a idade de 7 anos, objetivando, principalmente, o desenvolvimento corporal e intelectual com vistas a prepará-las para a escola primária.

No campo das políticas educacionais, em específico na Reforma de Ensino Leôncio de Carvalho, a partir do Decreto nº 7.247/1879, foi disposto a necessidade de se criar jardins de infância nos distritos para crianças de 3 a 7 anos. O papel do jardim de infância, de acordo com os documentos oficiais, se baseava na ideia de proteção e desenvolvimento da inteligência, sendo que, havia ainda a compreensão de que os pais ou os tutores legais não estariam habilitados para realizar tal tarefa (SOUZA, 2012). Foi nesse período que Rui Barbosa elaborou um Parecer sobre a Reforma do ensino primário (1879), no qual defendia a construção de jardins de infância como uma forma de contribuição para a formação de uma nova sociedade e como etapa educacional preliminar à escola (KUHLMANN JR., 2000).

Kramer (2003, p. 48) afirma que, a partir de 1889 se constata uma intensificação da criação de instituições de atendimento à infância devido, principalmente aos “[...] progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar [...]”. Assim, foram inaugurados vários projetos idealizados por médicos, juristas e associações beneficentes para a infância. Já se percebia, naquele contexto, a constituição de um modelo institucional dual para as crianças de acordo com sua origem social. No Rio de Janeiro, por exemplo, defendia-se a ideia de creches para as mães que precisavam trabalhar e os jardins de infância para as crianças de quatro anos de idade oriundas das classes média e alta.

Após a década de 1890, com a vitória dos princípios federalistas no Brasil, foi concedida aos Estados a autonomia de poderes para construir seus próprios sistemas de ensino. Em São Paulo, por exemplo, uma das metas da proposta educacional do Partido Republicano previa a criação da escola primária e o jardim de infância anexo à escola Normal, que “[...] seriam um local de estágio para as professoras e difundiria modelos para as escolas oficiais de todo o Estado [...]”. (KUHLMANN JR., 2000, p. 477). No Rio de Janeiro, o Decreto nº 52/1897 regulou o ensino municipal, dispondo que o ensino pré-primário seria dado em jardins de infância e escolas pré-primárias. No entanto, a criação dos jardins de infância municipais só ocorreu efetivamente, nesse Estado, a partir de 1909 (KISHIMOTO, 1988).

Com a Reforma Benjamin Constant, de 1891, foram proclamados os princípios de liberdade e laicidade do ensino e da escola primária gratuita na Constituição brasileira (ROMANELLI, 1993). Nesse período, já se revelava uma demanda considerável por educação,

faltando, de acordo com Kramer (2003), um real interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre. Essa situação, segundo a autora, começaria a apresentar sinais de mudanças no princípio do século XX – com algumas esferas governamentais e da sociedade civil – ao expressar preocupações com a problemática relacionada à infância pobre.

Vários estudiosos da infância citam como exemplo a participação do médico Arthur Moncorvo Filho, o qual, em 1899, fundou e manteve, com recursos próprios, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, tendo como preocupação central o bem-estar e a saúde das crianças. O Instituto coordenado por Moncorvo Filho elaborava leis que regulavam a vida e a saúde dos recém-nascidos; atendia as crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criava maternidades, creches e jardins de infância (KUHLMANN JR., 2000; KRAMER, 2003).

A partir desse modelo institucional, foram criados espaços de atendimento à infância em vários Estados. Em 1901, em São Paulo, um grupo de mulheres – sob a direção de Anália Franco⁴⁰ – fundou a Associação Feminina Beneficente, cujos objetivos visavam a formação de professoras para as escolas maternais. Nesse mesmo movimento, vários juristas e mulheres da sociedade fluminense fundaram, em 1906, o Patronato de Menores – uma entidade de assistência à infância. Em Belo Horizonte era inaugurada, em 1908, a Escola Infantil Delfim Moreira, a primeira instituição de ensino infantil fundada por Decreto (KUHLMANN JR., 2000). Nesse mesmo ano, foi fundada a Creche Central do Patronato de Menores (RJ) e, um ano depois, o primeiro Jardim de Infância Municipal do Rio de Janeiro.

Nas primeiras décadas do século XX, os trabalhos com a população considerada carente eram designados como afazeres específicos da Igreja Católica, por meio de instituições filantrópicas e religiosas, tais como as Santas Casas de Misericórdia.

Com a fundação do Departamento Nacional da Criança do Brasil (DNCR), em 1919, percebe-se uma das primeiras iniciativas governamentais em relação às condições da criança brasileira, porém, até mesmo essa instituição era mantida financeiramente por Moncorvo Filho. Ou seja, no período em questão, não existia efetivamente uma política nacional para a infância.

No entanto, já existiam documentos legais, como é o caso do Estado de São Paulo, com leis municipais (por exemplo, o Decreto nº 3.708, de 1924) que legislavam sobre as escolas maternais como estabelecimentos próprios para os filhos dos operários (KUHLMANN JR.,

⁴⁰ Anália Franco – Diplomada como normalista, foi jornalista, poetiza e filantropa que exerceria, no final do século XIX, o cargo de professora primária. Sensibilizada com a situação de abandono de crianças órfãs fundou vários asilos e uma importante instituição de auxílio para mulheres.

2000). De acordo com esse Decreto, as escolas maternais estavam relacionadas com as demandas da população pobre. Nesse caso, deveriam ser instaladas junto às fábricas e com a incumbência de fornecer alimentação para as crianças atendidas. Nessas instituições, os filhos dos operários receberiam uma educação dita semelhante aos dos jardins de infância que seguiam o modelo froebeliano, consideradas como uma fase intermediária para a escola obrigatória.

De acordo com Nagle (2001, p. 132-133), a onda liberal observada no período citado e o registro de novas descobertas científicas na medicina, são fatores que influenciaram o movimento higienista, sendo “[...] diante desse quadro de transformações – tanto no nível dos setores econômico, político e social, quanto no nível do setor cultural – que se deve analisar a escolarização, nas suas variadas facetas [...]”. Uma das consequências desse movimento foi a concepção da escola como “motor” da história, acompanhada de “[...] amplas discussões e frequentes reformas da escolarização [...]” (NAGLE, 2001, p. 134).

As escolas pré-primárias (jardins de infância e escolas maternais) se constituíram – naquele momento histórico – como um nível anterior ao primário, sendo destinadas a receber os filhos de operários.

No Campo das teorias pedagógicas, de acordo com Nagle (2001, p. 310), a década de 1920 representou a fase de maior difusão das ideias escolanovistas no Brasil, sendo um movimento “reformista e remodelador”, provocando, entre outras coisas, a considerável disseminação de jardins de infância por todo o país.

De acordo com Nagle (2001), a Escola Nova se fundamentava numa concepção de infância, “[...] considerada – contraditoriamente à tradição – como estado de finalidade intrínseca, de valor positivo, e não mais como condição transitória e inferior, negativa, de preparo para a vida do adulto”. E, com isso, se estruturou “a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades, tais como se manifestam nos estágios do seu desenvolvimento natural [...]” (p. 321).

Vieira e Souza (2010) comentam que, em relação à educação da infância, pode-se inferir que no Brasil – no período que compreende 1908 até 1930 – a legislação foi normativa e objetivou orientar os estabelecimentos de educação e/ou cuidados infantis, marcando o que a autora chama de período fundador, ou seja, o período da invenção das escolas infantis e do seu corpo normativo.

A partir de 1930, nas questões assistenciais, segundo Kramer (2003), destacava-se a necessidade do Estado em preocupar-se com as novas gerações. A autora destaca que o surgimento de um Estado que se pretendia forte e autoritário demandava preocupação com as

crianças consideradas “não-aproveitadas”. O atendimento significava, de certa forma, uma cooptação das crianças em benefício do Estado.

Foi a partir desse período que o Estado assumiu oficialmente a responsabilidade pela esfera do atendimento pré-escolar, contando com a participação direta do setor público que começava a dispensar maior importância ao atendimento educacional às crianças. A partir daí vários órgãos foram criados pelos ministérios – de forma não muito articulada –, os quais passaram a desenvolver trabalhos na área médica, assistencial e de psicologia, podendo ser caracterizados como assistencialistas médico-higienistas. Houve uma significativa expansão das instituições de atendimento voltado para as crianças, e o início de várias iniciativas nas esferas da assistência social e educacional focadas na infância e na expectativa de promoção do desenvolvimento nacional. Também foram regulamentadas várias políticas sociais para sustentação de instituições, tais como creches e jardins de infância.

É importante ter clareza que o surgimento das instituições para atendimento da infância se relaciona com as mudanças nos planos social, econômico e político da sociedade brasileira. Desse modo, pode-se perceber no que consistiam as diversas propostas de atendimento para a infância, desenvolvidas pelas autoridades oficiais e pela iniciativa de particulares. No contexto dessas mudanças, por exemplo, enfatizou-se a imagem da criança trabalhadora, valorizada como tal. Além disso, destacou-se a ideia de formação de uma raça forte e sadia – concepção relacionada à ideologia eugênica – em relação à pátria e à juventude como possível grandeza futura. Assim, a partir de 1930, foram introduzidos na sociedade brasileira novos órgãos na aparelhagem da assistência à infância (lactários, escolas maternais, jardins de infância, gotas de leite, consultório para lactantes e policlínicas infantis).

É importante mencionar que o Ministério da Educação e Saúde assume, em 1940, o Departamento Nacional da Criança (DNCR), órgão que, segundo Kramer (2003), centralizou o atendimento à infância brasileira até a década de 1970. O objetivo central desse Departamento foi unificar os serviços de assistência social, bem como, fiscalizar as instituições de atendimento à infância voltadas para a assistência médico-higienista, com campanhas de vacinação, combate à desnutrição, pesquisas médicas e construção de maternidades.

No período de 1937 a 1945, a orientação educacional para o capitalismo se desvelava claramente nas políticas educacionais com objetivos de suprir a mão-de-obra para o mercado de trabalho nascente. Nesse contexto, tomou força o ensino profissional e a tendência privatista no campo da educação. Possibilitando, portanto, o ensino livre à iniciativa individual e particular.

Segundo Romanelli (1993), no contexto do Estado Novo as questões da educação ficaram em segundo plano, pois todas as conquistas da Constituição de 1934 foram enfraquecidas a partir da Carta constitucional de 1937. Tal fato evidenciou a dualidade na educação, com modelo diferenciado de educação para a classe trabalhadora e seus filhos – com ênfase no trabalho manual – e outro para a elite.

Em 1942, O DNCR projetou a Casa da Criança – “[...] em um mesmo prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, ainda, um abrigo para menores abandonados [...]” (KUHLMANN JR., 2000, p. 484). A proposta de assistência educacional desse Departamento denominava-se, conforme afirma Kramer (2003), *Programa de Proteção ao Pré-escolar*, com a criação de centros de recreação como meio de prevenção a atitudes antissociais. Nesse mesmo ano, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), órgão ligado à figura da Primeira Dama – Darcy Vargas –, contando com apoio das Associações Comerciais e da Confederação Nacional das Indústrias. Essa instituição estava voltada principalmente ao atendimento de crianças órfãs, se expandindo para outras áreas como referência de prática assistencialista (KRAMER, 2003, p. 71-72).

Ainda, em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) com recursos para financiar diversos tipos de serviços para os filhos de industriários e comerciários. Nas políticas sociais mais amplas, esse ano assistiu à Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), por meio das quais se exigia das empresas a implantação de creches para os filhos dos trabalhadores.

Com o fim do Estado Novo e a promulgação da Carta Constitucional, de 1946, com caráter mais liberal e democrático, reinteravam-se as liberdades expressas na Constituição de 1934, reinserindo as que haviam sido retiradas da Carta de 1937. Com isso, na Educação, foi determinada a obrigatoriedade do ensino primário, dando competência à União de legislar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – na concepção de Educação como um direito de todos.

Nesse contexto, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), instalou seu primeiro escritório no Brasil (1950). Seu projeto inicial objetivava, em parceria com o setor público, dar proteção à saúde das crianças e gestantes de alguns Estados do Nordeste. Dois anos depois, representando a iniciativa privada, a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP) também iniciava suas atividades no Brasil por meio de contratos de trabalho com a UNESCO e “[...] tendo como finalidade atender crianças na faixa etária de zero a sete anos, de todas as classes sociais [...]” (KRAMER, 2003, p. 80).

Em relação ao atendimento à infância, a política educacional do governo – no período que antecedeu à instauração do regime militar no Brasil – estava pautada em reformas de caráter populista, sem grande atenção à questão da qualidade nas propostas oferecidas à população. O que se viu, então, foi a legitimação do caráter assistencialista desse atendimento como forma de diferenciar aquilo que era destinado à camada pobre da população. O modelo assistencialista pautava-se no discurso da comoção e apelo para a sensibilidade da sociedade para com as crianças pobres, incentivando programas de baixo custo.

O início dos anos de 1960 foi ainda mais problemático, inclusive para a elite brasileira, pois o país enfrentava uma crise de enormes proporções, com redução de investimentos, diminuição da entrada de capitais estrangeiros, queda na taxa de lucro e inflação alta. Foi um contexto que teve repercussões marcantes para o campo da Educação e da Cultura (GERMANO, 1993).

Nas políticas educacionais do período citado, de acordo com a Lei nº 4.024/1961, prevaleceram as reivindicações da Igreja Católica e da iniciativa privada de ensino contra aqueles que defendiam a oferta da educação pelo Estado. Essa Lei incluía o jardim de infância no sistema de ensino – como educação pré-primária para menores de sete anos – e, ainda, anunciava estímulos às empresas para a organização de instituições do mesmo tipo.

No ano de 1967, para as crianças a partir de 2 anos foi lançado o *Plano de Assistência ao Pré-escolar*, cuja ação preconizava em suas metas a criação de escolas maternas e jardins de infância a longo prazo. Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 488), não se discutiu nesse Plano uma expansão preocupada com critérios de qualidade, pois houve uma evasiva em relação à expressão “longo prazo”, demarcando a isenção do Estado e de sua responsabilidade para com a “[...] crescente necessidade de ampliação da Educação Infantil [...]”.

No final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, as creches e pré-escolas, conforme dados de Kuhlmann Jr. (2007), tiveram amplo processo de expansão no Brasil. Essa expansão quantitativa denotava um novo momento para a educação infantil. Destacamos que, nesse período, já havia uma demanda significativa por atendimento às crianças menores de 7 anos em creches e pré-escolas. Assim, o Estado, dentro de um discurso político de participação e distribuição, promoveu uma grande expansão do atendimento com programas assistenciais/educacionais.

A partir de 1974, no campo econômico e político, se iniciava o processo da crise de acumulação, o qual, segundo Germano (1993), fez face à desaceleração do crescimento, relacionando-a, entre outras coisas, à crise do choque do petróleo, de 1973. Nessa década, de acordo com o autor citado, o governo investiu em subsídios para empresas privadas – na forma

de incentivos fiscais e creditícios –, o equivalente a todas as despesas nas áreas de transporte, energia, assistência e previdência; de educação e cultura; da defesa nacional; de energia e recursos minerais; de agricultura, saúde, saneamento e comunicações, diminuindo massivamente os investimentos no campo social e, mais especificamente, nas áreas de educação, assistência, habitação e saúde.

Em relação à pré-escola, a iniciativa privada deteve totalmente o domínio do setor. Dessa forma, nem todas as crianças tinham acesso a essa etapa da educação. Com a degradação das condições sociais, foram instituídas políticas governamentais preventivas e compensatórias, as quais, em grande medida, apenas contribuíam para “[...] prever o agravamento das condições gerais da população [...]” (GERMANO, 1993, p. 94), sendo considerados como mecanismos de manutenção das desigualdades sociais geradas pelo processo de acumulação capitalista.

A urbanização, a reorganização dos modelos familiares e a necessidade da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho demarcaram novas aspirações e necessidades sociais. Da parte do Estado, essas transformações inauguravam uma nova perspectiva e significado para as políticas destinadas à educação da infância, vislumbrando possibilidades de controle e regulação sobre as crianças pobres e suas famílias. Com a perspectiva de formação e adaptação para a lógica da produção capitalista, Kuhlmann Jr. (2000) percebe nesse contexto um modelo de educação da infância voltado para a subalternidade, travestido de assistencialismo.

Cerisara (2002) comenta a tese da falsa dicotomia entre o assistencialismo e a educação em suas pesquisas, considerando outros estudos já realizados, afirmando que:

Nessa falsa divisão ficava implícita a ideia de que haveria uma formação de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, para as quais tudo era dado um caráter não-educativo, uma vez que traziam para as creches e pré-escolas as práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar, e as outras que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches e pré-escolas o modelo de trabalho escolar das escolas do ensino fundamental (CERISARA, 2002, p. 10-11).

Ou seja, todas as instituições tinham um caráter marcadamente educativo, porém dual, de acordo com o público para o qual se destinavam. De um lado, tínhamos um modelo destinado aos mais pobres e, de outro, um modelo mais escolarizado destinado à população mais abastada. De acordo com Cerisara (2002), podemos resumir da seguinte forma: de um lado, um modelo hospitalar/familiar ou educativo assistencialista, e de outro uma apropriação do modelo da escola de ensino fundamental ou educativo escolar.

Nesse período, é importante destacar a interferência de organismos internacionais na esfera da administração federal – que já se pronunciava nas políticas para a infância por meio de organizações como o UNICEF e a UNESCO –, com suas propostas para a educação da infância no Brasil, tendo como referência o modelo educacional/assistencialista.

Para Vieira (2004), por exemplo, a tendência mundializada percebida nos documentos de organismos internacionais que interferiram nas propostas de educação da infância no Brasil – e presentes em documentos oficiais da UNESCO – representavam, em sentido literal, os fundamentos que sustentavam as políticas educacionais com base na lógica economicista, as quais, segundo a autora, foram se desenvolvendo desde a década de 1970.

Nesse período, a equipe do DNCR preparou um relatório sobre a situação do pré-escolar no Brasil, apresentando-o para a junta executiva do UNICEF. Esse relatório foi o documento orientador do *Plano de Assistência ao Pré-escolar* – apresentado no *I Congresso Interamericano de Educação Pré-escolar* –, tornando-se modelo para as políticas de atendimento de crianças durante os anos de 1970 e 1980 (ARCE, 2001). No documento ficava explícito que se tratava de uma política “[...] de assistência ao pré-escolar e não de uma política para a pré-escola [...]” (ROSEMBERG, 1992, p. 23). Ainda, se evidenciavam as ideias de massificação de um modelo de menor custo na implementação, construção e financiamento, caracterizando um modelo de atendimento bastante precário, baseado na ação comunitária, na improvisação de espaços, na utilização de locais ociosos, no trabalho voluntário e sem formação profissional. Esse modelo foi disseminado por todo o território nacional sem a preocupação com particularidades regionais, culturais ou educacionais, sendo pior, sem uma definição clara de alocação de recursos necessários para desenvolvê-lo. Consequentemente, durante os anos de 1970, havia dentro dos mecanismos políticos de participação do governo autoritário, “[...] essencialmente a elaboração e difusão de um discurso sobre a pré-escola de massa, sem observar os impactos no perfil nacional desse atendimento [...]” (ROSEMBERG, 1992, p. 25).

Sobre a legislação da época, ficou estipulado na Lei nº 5.692, de 1971, no art. 19 e art. 61, cujos sistemas de ensino deveriam velar para que as crianças com idade inferior a 7 anos recebessem educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes. A Lei aponta para o dever dos sistemas de ensino em estimular as empresas a organizarem e manterem, “[...] diretamente ou em cooperação, inclusive com o poder público, educação que preceda o então ensino de 1.º grau [...]” (BRASIL, 1971). A abordagem presente nessa legislação foi bastante criticada pelos estudiosos do campo da educação infantil, por sua superficialidade e ainda por sua inviabilidade prática.

Tudo isso acabou por influenciar a criação de programas de baixo custo para a educação da criança de 0 até 6 anos, justificados pela falta de recursos. Mas, por outro lado, havia a defesa de que a pré-escola poderia ajudar a resolver os problemas do ensino primário. A partir desse encaminhamento e de acordo com dados do MEC, o *I Plano Nacional de Desenvolvimento* fixou objetivos nacionais para o biênio 1972/1974, dando continuidade à estratégia de subdivisão das políticas setoriais conforme as metas e bases para a ação do governo.

Assim, em 1975, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) cria a Coordenação de Educação Pré-Escolar, antiga CODEPRE, sendo posteriormente denominada Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE). Segundo Kramer (2003, p. 83), a função dessa coordenadoria seria “[...] realizar estudos e contatos com outras agências a fim de desenvolver um plano de educação pré-escolar [...]”. Do trabalho realizado por essa coordenação resultou o Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar (1975). Nesse período, o MEC tentou organizar um programa nacional de atendimento pré-escolar.

Os estudos de Schultz (1995) apontam para a compreensão de que a situação de crise política e o descontentamento da população com os regimes autoritários de certa forma coincidem com a intensificação da demanda por atenção à infância e à educação, demarcando um “[...] mecanismo de controle social para a manutenção do poder [...]” (p. 91). A partir de 1975, as preocupações com a pré-escola passaram a fazer parte das secretarias estaduais, porém de forma “inoportuna”, como um apêndice menos importante no tocante à participação na distribuição dos recursos para o então 1.º Grau, ou seja, a preocupação em dar prioridade para a pré-escola estava presente apenas em discurso.

Nos discursos presentes nas Diretrizes e Leis, que constavam do documento intitulado: Legislação e Normas da Educação Pré-escolar de 1979, analisadas por Schultz (1995), ficavam evidentes algumas características: a) discurso humanista, idealista e individualista; b) postura baseada nas concepções de compensação de carências advindas da privação cultural; c) grande ênfase no enfoque de carências biológicas, aliada a sugestões irrealistas para sua superação; d) várias diretrizes, determinações e leis, cujo cumprimento é muito questionável, quando não, totalmente ausente; e) incoerência de posições, manifestada dentro do próprio discurso; f) ênfase à necessidade de formação profissional adequada do professor e, em seguida, negação dessa necessidade; g) enfoque da educação pré-escolar como solução para os problemas em nível de 1.º grau (SCHULTZ, 1995)

Na análise dos Boletins, outro material produzido pela COEPRE-MEC, intitulados “Educação Pré-escolar”, Schultz (1995) nos mostra a presença do mesmo discurso veiculado nas Diretrizes e Leis, destacando o caráter compensatório das atividades propostas como

solução para o fracasso nas séries iniciais da educação regular, além de experiências e propostas curriculares que, segundo a autora, têm a características de serem flexíveis, informais e pouco rígidas. Nesses documentos oficiais previa-se o trabalho de monitores, mães e familiares, bem como de professores leigos para desenvolverem as ações educativas com as crianças.

O *II Plano Setorial de Educação e Cultura* foi elaborado ainda no ano de 1975. Nesse Plano aparecem dados referentes aos anos de 1969 a 1973, mostrando a evolução crescente das matrículas na Educação Pré-escolar que apontavam para o Ministério de Educação, com o foco em duas necessidades: De um lado, as necessidades de famílias que, tendo um elevado nível cultural e econômico, se conscientizavam da importância da pré-escola para o desenvolvimento dos seus filhos e, por outro, a necessidade de famílias que, mesmo não tendo consciência do valor educativo desse atendimento, dele necessitavam como aporte suplementar por suas carências econômicas e culturais (SOUZA, 2012). A partir dos dados desse Plano, percebe-se que a falta de estabelecimentos públicos favorecia a expansão da oferta privada. A conclusão que o documento apresenta com relação às crianças de idade entre 4 e 7 anos é a indispensável necessidade de iniciar “[...] um trabalho sistemático de compensação das carências e de suprimento de melhores condições para os estudos formais [...]” (BRASIL, 1976, p.16). O Plano situava a ação do governo no setor da educação com ênfase preventiva. Nessa perspectiva, a educação pré-escolar ganha uma evidência até então não percebida, aparecendo como uma possibilidade de solução de problemas identificados no início do então 1.º Grau relacionados principalmente aos altos índices de evasão e à repetência escolar.

O objetivo da pré-escola, nesse período, foi “[...] desenvolver um processo progressivo para o atendimento à população das zonas urbanas marginais, na faixa de quatro a seis anos, de modo a assegurar maior adaptação sócio pedagógica do educando ao ensino regular.” (BRASIL, 1976, p. 35). Essa perspectiva da pré-escola como forma de compensar carências infantis e suprir sua suposta “privação cultural” é focalizada como possibilidade de resolução para os problemas de fracasso escolar, surgindo aí o conceito de educação compensatória, tão em voga no Brasil nos anos de 1970 e 1980.

De acordo com Kramer (2003) e Schultz (1995), podemos perceber na indicação do Conselho Federal de Educação nº 45, de 1974, o início do modelo compensatório nas políticas e documentos para a educação pré-escolar. O Conselho Federal de Educação assumia oficialmente a questão da Teoria da Privação Cultural e se posicionava favoravelmente ao desenvolvimento da Educação compensatória para a pré-escola, justificando sua posição nas teorias e estudos que mostravam a eficiência desse modelo para prevenir vários tipos de distúrbios cujas origens estariam nas carências nutricional, cultural e afetiva.

[...] trata-se de implementar uma verdadeira política de educação compensatória, que vise equalizar as oportunidades educacionais não apenas em termos quantitativos de ofertas de vaga, mas, principalmente, em termos qualitativos, de preparo global da população para o início do processo regular de escolaridade. Ou seja, colocar a grande massa de crianças culturalmente marginalizadas num nível de relativa igualdade de desenvolvimento de que desfrutaram, pela riqueza do currículo escondido, as crianças das classes média e alta (BRASIL, 1979).

O texto em questão também se refere à necessidade de se elaborar uma legislação específica de educação pré-escolar, recomendando que fosse dada ênfase aos programas emergenciais para a população de 5 e 6 anos.

Sobre as iniciativas e programas desenvolvidos nesse período, ficava evidente o modelo de baixo custo veiculado pelo governo. Essa foi uma das formas de se tentar garantir a hegemonia por meio de políticas participativas e distributivas na área de Educação Infantil, com o Ministério de Educação e Cultura na organização de Programas Nacionais de Educação Pré-escolar. Podemos citar, nesse período, dois grandes programas nas ações do governo com vistas para o atendimento em massa das crianças menores de 7 anos, no Brasil: o *Projeto Casulo*, desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a entrada do Movimento Brasileiro em prol da Alfabetização (MOBRAL) nas atividades relacionada às crianças menores de 7 anos.

Os objetivos do *Projeto Casulo* estavam voltados para a compensação de carências da camada mais pobre da população, atendendo o maior número possível de crianças. Nesse contexto, prestava assistência às crianças menores de 7 anos em programas de baixo custo, envolvendo os cuidados em questões de higiene, alimentação, atendimento médico e odontológico, tendo como perspectiva a prevenção da marginalidade, bem como, a promoção de tempo disponível e condições efetivas para que as mães se inserissem no mercado de trabalho.

Sobre o MOBRAL, os estudos de Arce (2008) apontam que essa instituição figurou como responsável pela educação de crianças de zero a seis anos, realizando o processo de expansão do atendimento por todo o território nacional. Para essa expansão foram utilizados recursos da comunidade e o trabalho de voluntários. A autora destaca a sintonia existente entre os documentos do MOBRAL e o estabelecido pelo *III Plano Setorial de Educação, Desporto e Cultura*, elaborado no governo do General Figueiredo, os quais evidenciavam a importância da educação pré-escolar como forma de a criança alcançar êxito na educação escolar posterior.

Os manuais de formação daqueles que trabalhavam com as crianças estavam em sintonia com as políticas do MEC, pois se fundamentavam na função pedagógica da pré-escola, a qual estava muito “[...] próxima da preparatória para as séries posteriores [...] escolhem-se

habilidades e conhecimentos pensando-se na sua utilidade para a vida escolar futura da criança.” (ARCE, 2008, p. 389).

Ao analisar as ações do Estado representadas por políticas públicas, no artigo *Infância e Cidadania: ambiguidades e contradições na Educação Infantil*, Barbosa *et al.* (2007) destacam que as políticas educacionais para a infância indicam os próprios significados e conceitos que as orientam. Essas autoras afirmam que,

A atenção à educação da infância por parte do Estado, que se expressa em políticas públicas, materializa formas de ação, concepções e significados atribuídos à infância, às crianças e sua educação, à instituição e ao trabalho docente, refletindo-se na construção da identidade dos seus profissionais. Assim, as propostas e práticas pedagógicas de crianças na família, escolas, pré-escolas, creches e instituições similares guardam profunda relação com concepções de educação, de criança e de sociedade, assumidas por pais, professores representantes governamentais, dentre outros. Os próprios princípios legais contêm – implícita ou explicitamente – uma cosmovisão abrangente que vai sendo difundida juntamente com a divulgação das leis e das propostas educacionais oficiais (BARBOSA *et al.*, 2007, p. 01).

Ainda, é preciso mencionar que a partir desse período percebe-se uma crescente expansão do atendimento para crianças em todo o território nacional – por iniciativas governamentais e privadas –, inclusive com a criação de várias formas de atendimento alternativas, tais como as mães crecheiras e as creches domiciliares. Tudo isso provocou uma grande demanda de apoio do poder público frente à pressão desencadeada pela visível inserção da mulher no mercado de trabalho e suas necessidades em relação aos cuidados e educação de seus filhos. As implicações, para a educação infantil, estão relacionadas com a questão da qualidade questionável desse atendimento, principalmente pela falta de profissionais capacitados para atuarem com essa demanda, além da estrutura física adequada e recursos materiais.

A partir desse panorama histórico das políticas e instituições de atendimento da infância, podemos inferir que a maneira de conceber a infância – impregnada de um modelo inicialmente assistencialista e posteriormente compensatório – determinou as ações políticas e a expansão do atendimento até a década de 1980, assim como impregnou aspectos na constituição de uma identidade docente para aqueles que atuam como professores. Somado a isso, a ausência de recursos financeiros para os programas assistenciais e/ou educacionais acabou por colaborar com a ideia de atendimento à infância como dádiva oferecida aos pobres, em um mecanismo que ajudou a garantir hegemonia política por meio de uma expansão aparente, de baixo custo, sem a presença de profissionais capacitados/formados.

Os modelos assistencialistas e compensatórios na educação infantil motivaram a realização de pesquisas que se preocuparam com questões relativas à identidade profissional das trabalhadoras da educação infantil (CERISARA, 2002; ALVES, 2002; BARBOSA, 1999; ARCE, 2001, entre outras) à respeito das características específicas do trabalho realizado junto às crianças de 0 até 6 anos de idade, analisando aspectos da interpenetração e ambiguidades entre trabalho doméstico, maternagem e o trabalho docente.

A partir desses acontecimentos e da perspectiva de superação dos modelos existentes até então, constitui-se um legado importante para os anos posteriores à década de 1980. Percebemos, nesse período, o início de uma preocupação efetiva do Estado, a partir de embates políticos com a sociedade civil organizada, para a constituição de novas políticas para a educação infantil. Alguns resultados dessa movimentação foram inseridos nos documentos oficiais a partir do final da década de 1980.

A constituição desse arcabouço legal sobre a educação infantil demandou novas preocupações com a formação (inicial e continuada), com a atuação profissional, com as condições de trabalho e valorização dos profissionais que atuam com crianças de 0 até 6 anos de idade. Essa nova perspectiva de uma educação infantil como espaço educativo institucional, com objetivos específicos de cuidado e educação de crianças até 6 anos de idade implicou uma mudança na identidade das instituições e, conseqüentemente, dos profissionais que ali atuam. Ou seja, a mudança promovida nas instituições provocou um novo delineamento no perfil de atuação profissional e, conseqüentemente, nos significados e sentidos atribuídos à formação e ao trabalho docente nessa etapa da educação básica.

Na perspectiva de construção e consolidação de novas perspectivas, vários estudos (ROCHA, 1999; FARIA, 2005; BARBOSA, 2008; COSTA, 2009; entre outros) apontaram para a necessidade da crítica, e superação dos modelos que antecederam a LDB/1996 e que marcaram o atendimento institucional, (tais como asilos, berçários, creches, pré-escolas, jardins de infância) de crianças de 0 até 6 anos de idade – nos moldes educacionais assistencialista ou escolarizante que antecipa conteúdos e práticas das etapas posteriores à educação Infantil (SOUZA, 2012).

Olhando para esse panorama histórico e político de surgimentos das instituições e de políticas específicas para a infância e educação infantil, podemos identificar significados fixados historicamente para o trabalho docente com crianças de 0 até 6 anos de idade. Da mesma forma, podemos identificar processos de ressignificação, pois, os significados – apesar de serem mais estáveis que os sentidos – não estão imunes às mudanças, uma vez que essas se relacionam diretamente com as condições objetivas e circunstâncias históricas e políticas. O movimento

histórico de gênese e desenvolvimento das instituições de educação infantil levantam algumas pistas do trabalho desenvolvido nessas instituições, os quais revelam, por sua vez, os determinantes socioeconômicos, ideológicos, políticos e culturais. Também foi possível encontrar significados e sentidos constituídos sobre o trabalho docente na educação infantil mantidos até os dias de hoje, ou seja, repetição de velhos significados dentro de uma nova conjuntura educacional, assunto que abordaremos no próximo tópico desse capítulo.

4.2 Feminização/sexualização do magistério: trabalho docente como trabalho feminino – significados e sentidos na constituição de dinâmicas identitárias na educação infantil

O trabalho nas instituições de educação infantil, de acordo com Silva (2006, p. 22), geralmente “[...] é remetido aos papéis sociais historicamente desempenhados pelas mulheres no âmbito privado familiar [...]”. Esse entendimento resultou na compreensão dessa profissão como “[...] feminizada/sexualizada, de pouco valor social e econômico, definida pela ‘vocação natural que as mulheres possuem de educar e cuidar das crianças, e que, portanto, não requer valorização, tampouco organização política.” Segundo os estudos do autor citado,

A vinculação, ideologicamente produzida, entre papel a ser desempenhado pelas mulheres na sociedade e o trabalho docente na educação infantil é um dos elementos que descaracterizam essa atividade como trabalho, condicionando o processo de elaboração da identidade política das trabalhadoras da educação infantil (SILVA, 2006, p. 23).

Semelhantemente ao que ocorreu com a escola primária (atual primeira fase do ensino fundamental), o campo de trabalho com crianças menores de 6 anos constituiu-se ideologicamente como trabalho adequado às características femininas, cuja ideia, no senso comum, mantém-se até os dias atuais. Concordando com essa ideia, Silva (2006, p. 23) afirma que “[...] o trabalho com crianças de zero a seis anos não se torna uma atividade feminina. Ela, já em sua gênese, é uma atividade realizada exclusivamente por mulheres [...]”. Esse fato é perceptível pela esmagadora presença de mulheres que trabalham nessa etapa da formação humana. No entanto, para compreendermos o significado social desse campo de trabalho é importante analisar com mais rigor o processo de feminização do magistério, e seu vínculo com a questão do atendimento de crianças menores de 6 anos fora da esfera privada da família. Compreendemos ser fundamental entender esse fenômeno, e refletir sobre seus impactos sobre trabalho docente na educação infantil e nas dinâmicas identitárias das professoras dessa etapa. Conforme defende Arce (2001), é preciso compreender como a educação e o cuidado de

crianças pequenas, institucionalmente, se constituiu historicamente sob o mito da mulher como educadora nata.

Concordamos que as mulheres sempre estiveram à frente na ocupação dos postos de trabalho na educação infantil, ou seja, de que o quadro docente na educação infantil sempre foi majoritariamente feminino. Assim, pensamos que para entender o trabalho docente na educação infantil – a constituição identitária das professoras, e os significados e sentidos da docência para as professoras iniciantes nessa etapa da educação básica –, partimos do pressuposto de que é importante compreender o fenômeno da feminização do magistério e suas relações com a singularidade da docência na educação infantil.

No geral compreende-se que a feminização do magistério foi um fenômeno que se generalizou no ensino brasileiro e nos sistemas educacionais de vários países. Esse fenômeno caracterizou-se pela ocupação feminina de postos de trabalho no magistério, principalmente a partir da consolidação do capitalismo e seus consequentes processos de industrialização e urbanização. Esses processos demandavam uma expansão da rede escolar do ensino básico com o objetivo de atender ao novo modelo econômico-social (HYPÓLITO, 1997).

A entrada das mulheres no campo de trabalho da docência não tem um período histórico bem definido, mas, de acordo com pesquisas de Apple (2002), podemos dizer que o fenômeno está situado no último quarto do século XIX e início do século XX com algumas diferenças e especificidades em alguns países. Antes desse período, era comum nas instituições educacionais a presença de homens como responsáveis pela educação em geral, e na ocupação das cadeiras públicas de ensino.

De acordo com Costa (2010), entende-se por feminização do magistério a designação do processo sócio-político-cultural desencadeado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente. Ao fenômeno descrito relacionaram-se vários fatores determinantes, entre eles, o processo de universalização da escola (escolarização fundamental como obrigação do Estado). Com esse processo, expandiu-se rapidamente o magistério primário enquanto campo específico de trabalho. Esse posto de trabalho – enquanto ocupação recomendável para as mulheres – foi socialmente aceito pelos preceitos patriarcais e moralistas da época. Outros fatores dizem respeito à dinamização das economias com processos de industrialização e urbanização das cidades; à demanda nascente por escolaridade a partir dos interesses da população em geral e à abertura de novos postos de trabalhos para homens na indústria e no comércio. É necessário mencionar que esse processo também está relacionado com a questão da escolarização para meninas, e a necessidade de contratação de mulheres para desenvolver

esse trabalho (ALMEIDA, 1998; LOURO, 1989; HYPÓLITO, 1997; APPLE, 2002; COSTA, 2010).

Observamos assim, que foram múltiplos os fatores que contribuíram e determinaram o processo de feminização do magistério. Tudo isso, alicerçado por discursos ideológicos, religiosos, biológicos e pedagógicos que naturalizavam o magistério como trabalho feminino (COSTA, 2006). A ideologia do patriarcado veiculava a suposta identificação da função docente com características femininas, tais como docilidade, paciência e o dom natural da maternidade, além da difusão da ideia dessa ocupação como missão ou sacerdócio.

Todos os argumentos, as explicações, as dúvidas e, mesmo as inferências sobre a adequação do trabalho docente como profissão feminina consolidam a ideia de que o magistério, como profissão, e a escola normal, como possibilidade de continuidade de estudos foram aceitos socialmente como campos de atuação dignos e adequados para as mulheres e, ao mesmo tempo, interessantes para o gênero feminino, na medida em que significavam a ocupação de um novo espaço social, político e cultural (HYPÓLITO, 1997, p. 56).

Assim, as mulheres foram paulatinamente constituindo a maioria do professorado na educação (principalmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental), dominando quase totalmente essa ocupação no final do século XX.

Todo esse processo foi acompanhado da mudança social da imagem do magistério, ressaltando a mulher com sua suposta condição nata de docilidade e delicadeza para com os alunos/crianças e uma subjetividade forçosamente voltada para a obediência e submissão. Tais características eram consideradas importantes para a formação das futuras gerações e adequada às transformações sociais com a dinamização das relações econômicas.

Na ótica de Apple (2002) e Almeida (1998), esse processo ocorreu sob uma aparente postura de passividade e submissão das mulheres, pois, na contramão desse pensamento, esses autores defendem que o movimento de ocupação dos postos de trabalho no magistério foi, para muitas mulheres, a melhor saída profissional para além daquilo que já estava destinado para elas, por exemplo, o casamento, as tarefas domésticas e a maternidade. Nessa perspectiva, a ocupação dos postos de trabalho no magistério foi também uma conquista muito importante no campo cultural e social para as mulheres, pois foi a forma de muitas darem continuidade aos estudos, principalmente aquelas das camadas populares, que viam no magistério uma oportunidade de autonomia, estabilidade financeira e reconhecimento profissional. Havia um movimento que concebia a ocupação dos postos de trabalho no magistério como ampliação de oportunidades e perspectivas para as mulheres que reivindicavam e conquistavam, cada vez

mais, o poder de trabalhar fora de casa, a estabilidade financeira e a possibilidade de constituir uma carreira profissional.

A história do magistério primário feminino brasileiro é, principalmente, uma história de mulheres, de uma força invisível que lutou consciente e espontaneamente em defesa de suas crenças e sua vontade. Às vezes, acatavam as ideologias patriarcais e a vezes a questionavam como forma de resistência (ALMEIDA, 1998, p. 77).

O fato desse campo de trabalho ser considerado – pelos preceitos patriarcais e moralistas do início do século XX – como ideal para a atuação da mulher – combinado à formação feminina marcada pela religiosidade, docilidade e submissão – contribuiu para que as mulheres assumissem essa função entendida como continuidade dita natural de sua vocação para a maternagem e assuntos do lar, por estar vinculada às qualidades socialmente atribuídas às mulheres, tais como disciplina, ordem, cuidado e dedicação.

Vários autores, tais como Novaes (1984), Apple (1995, 2002) e Arce (1997, 2001) pesquisaram a constituição do magistério como campo de trabalho feminino. Estes autores apontam para a compreensão de que o trabalho no campo do magistério tinha a aprovação da sociedade, visto como uma atividade indicada para mulheres – de acordo com prerrogativas morais e sociais que a justificavam pela perspectiva da proximidade e possibilidade de conciliação desse campo de trabalho com as funções de maternagem e cuidados com o lar –, como também pela condição considerada nata da mulher para esse ofício. Assim, de acordo com Apple (1987), não é possível entender a relação entre mulheres e o trabalho docente sem traçar as implicações e conexões entre família, domesticidade, tarefa de cuidar das crianças e políticas de emprego do Estado.

De acordo com Arce (2001, p. 167), essa imagem da profissional da educação infantil foi construída e reforçada ideologicamente ao longo da história, “[...] como sendo o da mulher ‘naturalmente’ educadora, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração em detrimento da formação profissional [...]”. Costa (2006) nos informa que os discursos religiosos, biológicos e pedagógicos da época reforçavam e buscavam naturalizar essa imagem. Essa ideia, ainda hoje, paira sobre as concepções baseadas no senso comum sobre as profissionais que atuam na educação infantil, configurando significados sociais equivocados e ou distorcidos sobre esse trabalho.

De acordo com Antunes (2001), podemos dizer que a ocupação de postos de trabalho pelas mulheres pode ser considerada sob dois aspectos: 1) uma emancipação parcial e; 2) ao mesmo tempo mostra que o capital incorpora a força de trabalho feminino em sua divisão social

e sexual do trabalho, impondo sobre essa força uma maior intensidade de precarização e exploração. Entretanto, segundo Silva (2006) é importante entender que,

[...] a desvalorização do trabalho no magistério não se vincula exclusivamente na sua feminização. O processo de proletarização do magistério foi intensificado durante a década de 1970, cuja ampliação quantitativa da rede pública de ensino e a massificação da escolarização implicaram na desvalorização sócio econômica e no empobrecimento da categoria dos profissionais da educação, bem como no aprofundamento de um sistema educacional dual. Na educação infantil, esse processo se caracterizou pela massificação do atendimento precarizado, baseado na ação comunitária e no voluntariado (SILVA, 2006, p. 23).

Sobre a relação entre proletarização do trabalho docente e as questões de gênero, Apple (1987) afirma que:

O processo do trabalho docente tem se tornado sujeito aos mesmos processos que têm levado à proletarização de muitos outros empregos. Contudo, o professorado não é constituído somente de pessoas situadas numa determinada classe. São pessoas também situadas em um determinado gênero. Há uma evidente conclusão a ser tirada das análises da proletarização. Em toda categoria ocupacional, as mulheres estão mais sujeitas ao processo de proletarização que os homens. Este padrão é, naturalmente, amplamente reproduzido dentro da educação (APPLE, 1987, p. 04).

Segundo Apple (1987), para compreendermos o processo de racionalização e as raízes e efeitos da proletarização sobre o trabalho docente, é necessário entender as conexões entre classe e gênero e às formas pelas quais o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais, pois, uma dada ocupação pode ser mais, ou menos, proletarizada, “[...] dependendo de sua relação com a divisão sexual do trabalho” (p. 05).

Vejamos dados que retratam a imensa maioria constituída por mulheres do corpo docente na educação infantil, evidenciando, Segundo Apple (1987), uma segregação vertical da força de trabalho nesta etapa educacional. Segundo indicadores educacionais do Inep/MEC, de 2014, temos no Brasil cerca de 509.317 funções docentes na educação infantil ocupadas por mulheres, dados que equivalem a 98% do corpo docente. Esse percentual vai diminuindo conforme as etapas e níveis de ensino posteriores à essa etapa da educação básica, ou seja, quanto menor é a criança, maior é o percentual da atuação de mulheres nas funções docentes, conforme os dados apresentados nas *Tabelas 1 e 2*:

Tabela 1 – Funções docentes na creche: números por sexo – segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação (2014).

Funções Docentes na Pré-Escola			
Unidade da Federação	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	229.800	5.333	224.467
Norte	8.457	253	8.204
Rondônia	839	13	826
Acre	506	32	474
Amazonas	1.494	47	1.447
Roraima	250	18	232
Pará	3.373	100	3.273
Amapá	276	12	264
Tocantins	1.719	31	1.688
Nordeste	40.115	919	39.196
Maranhão	5.426	135	5.291
Piauí	2.412	68	2.344
Ceará	9.034	272	8.762
Rio Grande do Norte	3.193	55	3.138
Paraíba	2.657	47	2.610
Pernambuco	5.625	84	5.541
Alagoas	2.020	45	1.975
Sergipe	895	22	873
Bahia	8.853	191	8.662
Sudeste	121.668	2.788	118.880
Minas Gerais	21.767	434	21.333
Espírito Santo	6.396	241	6.155
Rio de Janeiro	16.523	502	16.021
São Paulo	76.982	1.611	75.371
Sul	46.041	946	45.095
Paraná	14.999	222	14.777
Santa Catarina	15.908	438	15.470
Rio Grande do Sul	15.134	286	14.848
Centro-Oeste	13.519	427	13.092
Mato Grosso do Sul	3.924	144	3.780
Mato Grosso	2.808	80	2.728
Goiás	4.970	101	4.869
Distrito Federal	1.817	102	1.715

Fonte: Mec/Inep/Deed (2014). Disponível em: Acesso em: 20 nov.2016.

Tabela 2 – Funções docentes na pré-escola: número por sexo – segundo Região Geográfica e a Unidade da Federação (2014).

Funções Docentes na Pré-Escola			
Unidade da Federação	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	298.277	13.427	284.850
Norte	23.616	1.616	22.000
Rondônia	1.678	66	1.612
Acre	1.230	117	1.121
Amazonas	4.818	346	4.472
Roraima	888	135	753
Pará	11.647	692	10.955
Amapá	1.107	142	965
Tocantins	2.240	118	2.122
Nordeste	86.920	2.877	84.043
Maranhão	13.966	613	13.353
Piauí	6.233	277	5.956
Ceará	15.088	492	14.596
Rio Grande do Norte	5.212	209	5.003
Paraíba	5.911	143	5.768
Pernambuco	12.401	212	12.189
Alagoas	4.412	134	4.278
Sergipe	3.289	75	3.214
Bahia	20.408	722	19.686
Sudeste	122.027	5.372	116.655
Minas Gerais	29.877	1.049	28.828
Espírito Santo	7.285	483	6.802
Rio de Janeiro	23.922	1.300	22.622
São Paulo	60.943	2.540	58.403
Sul	45.036	2.280	42.756
Paraná	15.737	551	15.186
Santa Catarina	13.686	1.045	12.641
Rio Grande do Sul	15.613	684	14.929
Centro-Oeste	20.678	1.282	19.396
Mato Grosso do Sul	4.941	540	4.401
Mato Grosso	4.725	329	4.396
Goiás	7.746	239	7.507
Distrito Federal	3.266	174	3.092

Fonte: Mec/Inep/Deed (2014). Disponível em: Acesso em: 20 nov.2016.

Os dados nos fazem levar em consideração os estudos de Apple (1987, 1988) e Carvalho (1998), que discutem as concepções que relacionam a feminização com a questão da proletarização do trabalho docente, trazendo para o debate a concepção de que a atuação da

mulher no magistério carrega elementos de uma política cultural mais ampla marcada pela regulação e controle da subjetividade feminina e de sua identidade política e profissional.

Na educação infantil, assistimos, ainda hoje, a imagem da mulher relacionada com aquela vocacionada para a maternagem, para os cuidados, o afeto e a abnegação. De acordo com Cerisara (2002, p. 25-26), o que presenciamos atualmente é um novo perfil das profissionais de educação infantil que tem sido marcado pela presença maciça “[...] de mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente a sua vida pessoal e profissional [...]”. Essas profissionais se defrontam com o trabalho em instituições que realmente “[...] transitam entre o espaço público e doméstico, em uma profissão que guarda traço da ambiguidade entre função materna e a função docente [...]”. Essa condição nos coloca diante de muitas questões referentes à constituição identitária de professores da primeira etapa da educação básica e aos sentidos atribuídos ao trabalho desenvolvido com crianças de 0 até 6 anos de idade.

Levando em consideração que as especificidades do trabalho das professoras que atuam na educação infantil marcam os dilemas e desafios presentes no início de carreira, defendemos que o modo como essas profissionais se relacionam com os elementos que circundam seu trabalho – ou seja, a singularidade de sua profissão – influencia a constituição de sua identidade profissional, podendo, em muitos casos, descaracterizar ou distorcer os sentidos atribuídos ao trabalho desenvolvido nas instituições.

Com a repercussão das profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho na sociedade contemporânea, surgem novos elementos para se pensar a constituição identitária das professoras que atuam na educação infantil, compostos por novas formas de enfrentamento das questões que emergem nos processos de inserção profissional na docência.

De acordo com Oliveira (2013), a identidade docente tem sido amplamente discutida na atualidade. O destaque para essa temática é proveniente de mudanças efetivadas no campo da educação a partir, principalmente, das últimas décadas do século XX, ou seja, das reformas educacionais engendradas pelo processo de reestruturação produtiva. As mudanças no campo educacional têm indicado uma perda relativa da autonomia dos professores e um processo de intensificação e precarização do trabalho docente. Outro fator importante destacado nas pesquisas são os processos de responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso escolar (OLIVEIRA, 2004; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Em nossa investigação, partimos da compreensão de identidade profissional como um processo em constante construção, e, nesse aspecto, concordamos com os estudos de Kaddouri

(2009, p. 24), nos quais se utiliza a expressão “dinâmicas identitárias” com o objetivo de “[...] deslocar o foco habitual sobre a identidade como resultado (sob o risco de reificá-la) e a analisá-la como processo em perpétua construção, desconstrução, reconstrução [...]”. Para dizer que a identidade não é “[...] a soma justaposta ou resultado cumulativo do conjunto das experiências de uma vida, mas um vir a ser cujo futuro se constrói constantemente [...]”.

Podemos dizer que existem diversas determinações que incidem sobre os sujeitos, e essas determinações – no processo de configuração de suas identidades – compõem uma totalidade que se expressa de forma contraditória, múltipla e mutável (CIAMPA, 2001).

De acordo com Ciampa (2001), os aspectos constitutivos da identidade devem ser analisados sempre por meio dos elementos biológicos, psicológicos, históricos, culturais e sociais, ou seja, pelas múltiplas determinações das quais os sujeitos são síntese. Esses processos estruturam as relações sociais que são mantidas pela atividade dos indivíduos. Para o autor citado, “[...] as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando [...]” (p. 67).

Concordamos com Ciampa (2001, p. 72) quando afirma que não é possível dissociar o estudo da identidade dos indivíduos das questões da sociedade. Para esse autor, “[...] as possibilidades de diferentes configurações de identidade estão relacionadas com as diferentes configurações da ordem social [...]”. Assim, não podemos desconsiderar que tivemos significativas mudanças no mundo do trabalho, e que essas transformações marcam as dinâmicas identitárias dos docentes. As mudanças na sociedade que decorreram de fatores econômicos, políticos, culturais e sociais têm afetado diretamente o campo educacional, pois essas mudanças demandam um professor que desenvolva processos de ensino-aprendizagem condizentes com a ordem social contemporânea. De acordo com Mascarenhas (2002), tais transformações sociais contemporâneas se expressam em:

Elementos perceptíveis como a diminuição da classe operária tradicional, a expansão do setor de serviços, a proletarização intensificada a partir da ampliação do trabalho parcial, temporário, o incremento do desemprego e o processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexidade da classe trabalhadora [...] (MASCARENHAS, 2002, p. 01).

Em geral, essas transformações vêm sendo vivenciadas pelos trabalhadores e em específico pelos professores a partir das últimas décadas do século XX, sendo aprofundadas no início do século XXI. Cardoso (2011) afirma que a discussão em torno da identidade docente é

uma categoria importante para se compreender a dimensão das reformas e dos seus efeitos sobre o sistema educacional, sua função social e da própria prática docente.

No campo das políticas educacionais, assistimos o Estado assumindo uma postura de caráter gerencialista (CARDOSO, 2011, p. 187) que diz respeito “[...] às políticas educativas na área da formação de professores, nos modelos de gestão do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar [...]”. De acordo com esse autor, essas ações – extremamente regulatórias – interferem nas configurações identitárias dos docentes.

Neste contexto de configuração identitária, não podemos perder de vista os movimentos de resistência e comprometimento com o trabalho docente, os professores em geral e as professoras que atuam na educação infantil não são sujeitos totalmente passivos a todo esse movimento descrito anteriormente. Os apontamentos de Louro (1997) nos convidam a pensar que,

Embora poderosas na constituição das professoras, essas representações não deixam, no entanto, de entrar em competição com outras e também se transformam, historicamente, através das resistências dos sujeitos, das mudanças nos arranjos sociais e políticos, das alterações institucionais e discursivas. Assim, dóceis professorinhas podem se tornar trabalhadoras da educação sindicalizadas, aguerridas reivindicadoras de melhores condições de trabalho e de melhores salários, podem ir para praças públicas, fazer greves, levantar bandeiras e gritar palavras de ordem. Construindo formas organizativas novas, professores e professoras passam a se constituir diversamente, afastando-se, em parte, do caráter sacerdotal da atividade e buscando dar a essa atividade uma marca mais política e profissional. Paralelamente à emergência e à força das novas práticas sociais, as formas tradicionais continuam atuando; elas não são, apesar de tudo, completamente superadas ou apagadas. Práticas e representações conflitantes e contraditórias coexistem, hoje e sempre, provocando divisões e impasses (LOURO, 1997, p. 106).

No caso do trabalho de uma professora de educação infantil – cujas competências exigem práticas polivalentes e conhecimentos específicos que objetivam a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças de 0 até 6 anos de idade –, podemos dizer que existem fatores históricos, culturais, políticos e ideológicos marcantes em suas configurações identitárias. No entanto, esses fatores são conflitantes e contraditórios e estão relacionados aos significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente realizado nessa etapa da educação básica, assunto que trataremos no próximo capítulo.

5 SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO INÍCIO DE CARREIRA

Neste capítulo, apresentamos a trajetória metodológica percorrida, cujas ações desenvolvidas no campo da investigação empírica buscaram identificar e compreender os significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente na educação infantil⁴¹ por professoras em início de carreira, tendo como referência a realidade concreta dessas profissionais nas instituições de educação infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Para a análise construtivo-interpretativa do trabalho docente na educação infantil, aprofundamos, como foi anunciado na introdução desse texto, as categorias teórico-metodológicas “significados e sentidos”.

A pesquisa empírica abrangeu duas etapas, sendo a primeira caracterizada pela proposição e posterior análise de questionários respondidos por 284 profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia⁴², aprovados e nomeados a partir da realização do concurso de 2010 (professores da educação infantil e ensino fundamental). É importante lembrar que realizamos um filtro a partir do banco de dados geral, trazendo para essa pesquisa apenas os resultados relacionados às professoras que atuam na educação infantil. A segunda etapa foi constituída por meio da proposição de entrevistas com 10% das professoras iniciantes⁴³, que atuam especificamente na educação infantil, participantes da primeira etapa e que se dispuseram, assinando um termo de consentimento livre e esclarecido, a fazer parte dessa segunda etapa da pesquisa.

Por meio das informações apresentadas nos questionários e entrevistas, os dados constituídos⁴⁴ compõem o instrumental necessário, os quais, subsidiados pela teoria expressada

⁴¹ Nessa pesquisa, a compreensão do conceito de trabalho docente na educação infantil tem por base a acepção dada por Barbosa, Alves e Martins (2010) sobre a prática pedagógica na educação infantil, que a entende como atividade sociocultural e histórica específica, orientada por finalidades, objetivos, concepções, conhecimentos e valores, cuja realização se dá em um processo de trabalho planejado nas instituições de educação de crianças de zero a seis anos. A prática pedagógica é uma dimensão da educação, cuja finalidade é historicamente determinada e abrange práticas formativas durante as quais ocorrem processos de socialização, transmissão, divulgação e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos pelos diferentes grupos humanos e classes sociais, nas mais variadas formas de interação que se estabelecem entre os homens e destes com o mundo sócio material e cultural.

⁴² Esse quantitativo de professores refere-se a 10% dos professores aprovados no concurso de 2010, os quais, efetivamente, tomaram posse e estão atuando na Rede Municipal de Educação de Goiânia na educação infantil em Centros Municipais de Educação infantil e Centros de Educação infantil.

⁴³ Do total de 284 respondentes da primeira etapa, buscamos selecionar apenas aqueles professores que efetivamente são professores iniciantes, ou seja, aqueles que, além da experiência do estágio curricular durante a formação inicial, estariam em sua primeira experiência profissional no campo da docência na educação infantil na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

⁴⁴ Nessa pesquisa, utilizaremos a expressão “constituídos” para substituir a noção tradicional de “dados coletados”, conforme as indicações de Barbosa (2006).

nos eixos de discussão elaborados nessa investigação, nos dão condições de identificar e analisar os significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente na educação infantil, por professoras em início de carreira (iniciantes/ingressantes). A finalidade última dessa ação teórico-investigativa é oferecer contribuições teóricas que possam servir para a compreensão do fenômeno da inserção profissional e do trabalho docente na educação infantil, considerando assim, a inserção na carreira como parte fundamental dos processos de formação de professores e do desenvolvimento profissional docente.

5.1 Significados e sentidos: categorias teórico-metodológicas para a interpretação do trabalho docente na educação infantil

É importante demarcar que para a análise das entrevistas levamos em consideração as construções ideológicas e suas determinações históricas, culturais e sociais com base na perspectiva materialista. Essa perspectiva considera o discurso⁴⁵ como uma construção social, que só pode ser compreendido ao ser considerada, nas análises, as condições de sua produção em um contexto de significados históricos e sociais, compreendendo assim a atribuição e produção de sentidos pessoais a determinados fenômenos.

De acordo com Caregnato e Mutti (2006, p. 680), o processo de análise “[...] tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação [...]”. Para a realização das análises das entrevistas realizadas com as professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil (obtidas via gravação e posterior transcrição do material), buscamos ouvir as professoras em entrevistas individuais, cuja prática possibilitou o aprofundamento em algumas questões que se mostraram importantes para a compreensão dos sentidos elaborados sobre o trabalho docente.

Para a efetivação da análise, foi necessário realizar várias leituras do material (entrevistas transcritas) a partir da qual foram identificados, inferidos e sistematizados os pré-indicadores e, posteriormente, os indicadores que constituíram os núcleos de significação que emergiram num movimento que considera a palavra como forma de expressão do enunciável e de possibilidade de aproximação às zonas de sentidos construídos pelas professoras, sobre seu trabalho, a partir dos significados históricos e sociais existentes. Considerar a palavra como forma de aproximação dos sentidos nos remete, categoricamente, à afirmação de Gramsci

⁴⁵ Estamos considerando o termo “discurso” em sua acepção geral, a qual diz respeito à exposição de ideias proferidas em público, feitas de improviso ou antecipadamente escrita com esse propósito; oração, fala.

(1966): “Se é verdade que toda linguagem contém elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade, que a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade de sua concepção de mundo.” (p. 13-14).

Nessa mesma direção, Taffarel (1993, p. 57) afirma, a partir dos estudos de Vigotski, que o homem está sujeito “[...] a determinações históricas no desenvolvimento de seus processos psicológicos superiores, dando-se isto pelas possibilidades dadas a ele colocadas e mediadas pela linguagem [...]”. A linguagem é assim, “[...] uma das possibilidades de objetivação, de realização do ser humano[...]”. Sendo possível, nessa perspectiva, a interpretação dos sentidos atribuídos ao trabalho pelas professoras iniciantes/ingressantes.

Caregnato e Mutti (2006) salientam que é muito importante a consideração de que a interpretação pode ser passível de equívocos, pois os sentidos não são tão evidentes, além de serem múltiplos, variáveis e flexíveis.

Bakhtin (1992) nos orienta que o caminho para a compreensão interpretativa, a partir do pensamento marxista, é considerar a palavra como um signo ideológico que, portanto, reflete e refrata a realidade social.

Com base nestas premissas, podemos afirmar que nossa tarefa investigativa foi, portanto, “[...] apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303). Nesse intuito, buscamos realizar essa tarefa a partir da interpretação das entrevistas das professoras, relacionando-as com as respostas do questionário e analisando-as à luz do referencial teórico que fundamentou nossa investigação.

De acordo com as investigações de Oliveira e Cardoso (2006, p. 232), toda a ação humana é investida de sentidos. Esses sentidos são construídos em um processo “[...] dinâmico que considera os sujeitos em seus contextos, no interior dos quais experimentam situações e relações que possibilitam uma interpretação da realidade e de sua própria experiência [...]”. A partir dessa constatação, neste tópico, apresentamos a forma como realizamos a interpretação das falas das professoras sobre o trabalho docente por meio de duas categorias teórico-metodológicas: sentido e significado. Para tanto, antes, se fez necessário, realizarmos uma compreensão conceitual a respeito dessas categorias.

Inicialmente, podemos dizer que o significado traduz a compreensão do trabalho docente fixado socialmente e, o sentido, como uma concepção pessoal elaborada e atribuída pelo professor sobre seu trabalho, a partir da apropriação das significações cristalizadas socialmente (BASSO, 1994). A compreensão da forma sobre como essas categorias se relacionam nos permitirão a interpretação e compreensão do trabalho docente na educação

infantil, no início de carreira, por meio de uma aproximação às zonas de sentidos produzidas pelas professoras iniciantes/ingressantes sobre seu trabalho.

Assim, nossa análise foi pautada nas categorias teórico-metodológicas de significado e sentido, fundamentadas na perspectiva histórico-social da escola de Vygotsky e seus colaboradores⁴⁶. Essas categorias são fundamentais para a compreensão de nosso objeto de estudo – significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil –, considerando as condições de trabalho; os aspectos políticos e históricos; as necessidades e os desafios do cotidiano das instituições de educação infantil para professoras que estão em início de carreira.

A análise da realidade investigada, a partir dessas categorias, tem como pressuposto e fundamento teórico o materialismo histórico-dialético para se pensar a categoria trabalho docente, buscando explicitar suas relações essenciais e contraditórias para a apreensão de “[...] sua natureza, produção e desenvolvimento [...]” (BASSO, 1994, p. 4). De acordo com Basso (1994), a análise do trabalho docente, nessa perspectiva, tem como necessidade o exame das relações entre as condições subjetivas e objetivas.

Basso (1994) afirma que “[...] as condições subjetivas são próprias do trabalho humano, pois este constitui-se numa atividade consciente [...]”. A autora acrescenta ainda que “[...] o homem, ao planificar sua ação, age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho em que está envolvido [...]” (p. 18). No caso da atividade docente, a autora defende que o processo de trabalho não se objetiva na mesma proporção que se realiza o trabalho fabril, uma vez que o trabalho docente possui uma margem de autonomia, “[...] pois a presença de professor e alunos permite uma avaliação e um planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e metodologias a partir da situação pedagógica concreta e imediata [...]” (BASSO, 1994, p. 19).

Para Basso (1994), o processo de racionalização, quando se considera a atividade de ensino,

⁴⁶ Há, na atualidade, um aumento expressivo na produção acadêmica (principalmente nos campos da psicologia e da pedagogia) do uso dos conceitos de sentido e significado. Rey (2007), já sinalizou que essa profusão pode gerar uma banalização, utilização acrítica, dispersão semântica e deslocamento do campo teórico. Nessa pesquisa, estamos fundamentando as categorias de sentido e significado nos estudos de Vigotski e Leontiev, consideradas as diferenças dos objetos investigados por estes autores (Vigotski investiga a relação entre pensamento e linguagem, tendo no significado da palavra a unidade fundamental desses processos. Leontiev estuda a relação entre atividade humana e consciência, considerando-as como unidade dialética, ou seja, postula que a consciência é produto da atividade humana). Concordamos com Duarte (2004b, p. 45) ao defender a interpretação segundo a qual os “[...] trabalhos de Leontiev dão continuidade e desenvolvem a mesma corrente psicológica inaugurada por Vigotski [...]”. Segundo esse autor, “[...] as divergências que existem entre esses dois autores não caracterizam uma ruptura ou um conflito entre eles: seus trabalhos somam-se, sendo comum a ambos a fundamentação filosófica nas obras de Karl Marx (1818-1893) e Friedrich Engels (1820-1895) [...]”.

[...] não tem como finalidade direta a criação de valor. Pode-se dizer que as transformações advindas desse processo na área do ensino não acarretaram, ainda, modificações significativas na natureza da atividade docente, mas sim a presença cada vez maior, na escola, de características do processo de trabalho fabril. A presença dessas características não levou a uma maior objetivação do processo de trabalho do professor, provocando perda ou eliminação da autonomia do docente. Não negamos as transformações ocorridas nas condições de trabalho do professorado e suas vinculações ao movimento das formas capitalistas de produção. Defendemos, no entanto, a particularidade do processo de trabalho escolar (BASSO, 1994, p. 21).

O conceito de significado na perspectiva histórico-social, conforme os estudos de Basso (1994), exige que se entenda a diferenciação entre atividade e ação. Para compreender essa diferenciação retomamos os estudos de Leontiev (1978), os quais abordam o desenvolvimento do psiquismo e, especialmente, o aparecimento da consciência humana. Nos termos de Leontiev,

A passagem à consciência é o início de uma etapa superior de desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade (LEONTIEV, 1978, p. 67).

Com esteio nessa compreensão, Leontiev (1978, p. 69) esclarece que “[...] o aparecimento e desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e hominização do cérebro, dos órgãos da atividade externa e dos sentidos [...]”.

A atividade humana (trabalho), conforme apontamentos desse autor, é constituída por um conjunto de ações sobre a natureza, incluindo dois elementos. Um deles é a fabricação de instrumentos pelos homens, e o outro é a forma pela qual o trabalho humano se realiza ou se efetua em condições de atividade comum coletiva. Nessa perspectiva, o trabalho é, portanto, “[...] um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido *lato*) e pela sociedade [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 74). O aspecto do trabalho humano enquanto atividade comum coletiva é destacado por Leontiev (1978), ao afirmar que,

O trabalho humano é uma actividade originalmente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções de trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação (LEONTIEV, 1978, p. 75).

Marx *apud* Leontiev (1978, p. 75) escreve que: “[...] na produção, os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades [...]”. O autor segue afirmando que para se produzir, os homens “[...] entram em ligações e relações determinadas uns com os outros [...]”. É nesse momento que entram em cena as ações dentro de uma atividade coletiva.

Leontiev (1978, p. 77) identifica a ação como componente da atividade, sendo que em determinadas circunstâncias sociais, essa ação diz respeito “[...] aos processos em que o objeto e o motivo não coincidem [...]”. O próprio autor se questiona como pode haver a separação entre o objeto da atividade e seu motivo. Ele nos responde que a separação entre motivo e objeto da atividade individual

[...] é o resultado do parcelamento em diferentes operações de uma atividade complexa, inicialmente polifásica, mas única. Estas diversas operações, absorvendo doravante todo o conteúdo de uma dada atividade do indivíduo, transformando-se para ele em ações independentes, continuando bem entendido a não ser senão um só dos numerosos elos do processo global do trabalho colectivo (IDEM, p. 78).

O trabalho humano, então, se constitui de ações (operações) para a satisfação de necessidades objetivas dos homens em sociedade. Assim, as necessidades objetivas funcionam como motivo pelo qual o indivíduo age, ou direciona suas ações. Com o desenvolvimento das sociedades e as transformações nas formas de organização da produção, se complexificam as ações e operações para realização do trabalho. Ou seja, o motivo não coincide mais diretamente com sua finalidade. Nessa lógica, perde-se a relação com o todo da atividade (trabalho). Basso (1994) afirma que o conjunto das ações do trabalho precisa manter coerência com o motivo (necessidades objetivas) que a elas dá origem.

Assim, Basso (1994, p. 36), fundamentando-se em Leontiev (1978), infere que nas sociedades mais primitivas “[...] o significado das ações de todos os indivíduos que participam da atividade é apropriado por eles, fornecendo a essas ações o sentido correspondente ao seu significado [...]”. Segundo Duarte (2004b, p. 54), uma ação isolada do conjunto da atividade social é, portanto, para Leontiev, “[...] um processo no qual não há uma relação direta entre o motivo e o conteúdo (ou objeto) dessa ação [...]”. Essa compreensão é importante, pois, segundo esse autor, “[...] as atividades humanas são constituídas por um complexo conjunto de ações [...]”, portanto, “[...] essa relação mediatizada, indireta, entre a ação e o motivo da atividade como um todo precisa ser devidamente traduzida no âmbito subjetivo, ou seja, na consciência dos indivíduos [...]”.

Os modos de agir, pensar, falar, escrever e sentir “[...] se transformam com o desenvolvimento das relações sociais estabelecidas entre os homens para a produção de sua sobrevivência [...]”. O significado é, então, considerado como “[...] a generalização e a fixação da prática social humana, sintetizado em instrumentos, objetos, técnicas, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivações como arte e ciência [...]” (BASSO, 1994, p. 26).

Para Leontiev (1978, p. 96), “[...] a significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta [...]”. O autor defende ainda que o “[...] homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento [...]”.

De acordo com Silvestre (2008, p. 23), com a qual concordamos, “[...] o que estas significações podem se tornar para o indivíduo depende do sentido subjetivo e pessoal que elas tenham para ele. Sentidos que são criados a partir da atividade do sujeito [...]”. Na atribuição de sentidos ao trabalho docente estão implicados vários determinantes, considerados aqui como linhas de forças subjacentes que interferem nesse processo.

No caso dos professores, concordamos com Basso (1994, p. 27) ao afirmar que “[...] o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor [...]” sem deixar de considerar, nessa compreensão, as condições reais e objetivas dos sujeitos.

A partir dos apontamentos de Leontiev (1978, p. 79), compreendemos que em determinadas situações “[...] a decomposição de uma acção supõe que o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da acção e seu objeto. Senão sua ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito [...]”. O autor acrescenta que: “[...] no trabalho coletivo estão as condições para um sentido racional daquilo para que sua atividade se orienta [...]”. No trabalho docente, a fragmentação, a intensificação e a complexificação das atividades dos professores comprometem a possibilidade efetiva do trabalho coletivo, da compreensão das mediações e das relações estabelecidas no significado social da atividade docente.

Os significados são entendidos, assim, como mediações, por meio das quais são elaborados os sentidos que o trabalho docente, na educação infantil, adquirem para as professoras iniciantes/ingressantes, sem desconsiderar que os significados sociais de determinados fenômenos são objetivamente determinados pelas circunstâncias históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais, ou seja, dentro de uma realidade concreta. Nessa direção, para identificar e analisar os significados e sentidos do trabalho docente para

professoras iniciantes/ingressantes que atuam na educação infantil, foi necessário, conforme indica Caldas,

[...] aprofundar o conhecimento da realidade concreta de professores (as), terreno onde constroem sua relação com o trabalho, com os outros e consigo mesmos, redefinindo significados sociais, atribuindo sentido e finalidades às suas práticas, bem como construindo historicamente espaços de resistência (CALDAS, 2007, p. 13).

A necessidade, o avanço teórico e o aprofundamento do conhecimento sobre a realidade concreta vivenciada pelas professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil nos levaram a concordar, ainda, com as observações de Alves (2007, p. 199), indicando que:

As relações sociais de produção e as condições materiais e simbólicas delimitam tanto o modo de atuação quanto a atribuição de significados e sentidos ao trabalho e ao trabalhador. Por outro lado, essa significação da atividade e de si próprio é uma dimensão constitutiva do modo de agir, expressando uma relação dialética entre individual/subjetivo/simbólico e social/objetivo/material como categorias interdependentes e mediadoras no processo concreto de trabalho humano, no qual o homem modifica a realidade, construindo cultura e sendo construído enquanto sujeito social e individual.

Partindo do exposto e com a perspectiva de compreender os significados e sentidos apropriados e atribuídos ao trabalho docente pelas professoras da educação infantil – em início de carreira –, apresentamos, a seguir, elementos que consideramos importantes sobre o contexto das participantes. Assim, destacamos os procedimentos específicos da pesquisa empírica e, também, a análise dos dados primários construídos por meio da proposição do questionário respondido por 284 professores, que atuam na educação básica, cuja aprovação e nomeação se deu por meio do concurso realizado no ano de 2010 pela Rede Municipal de Educação de Goiânia.

5.2 Contexto, participantes e procedimentos específicos da pesquisa empírica

De acordo com Duarte (2002), é muito comum em pesquisas acadêmicas a supressão da descrição do processo percorrido. De acordo com essa autora, “[...] ao escrevermos nossos relatórios de pesquisa ou teses de doutorado, muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto [...]”. Assim, consideramos de suma importância, em um trabalho acadêmico-científico, a descrição minuciosa do processo de investigação. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, alguns elementos sobre o contexto, os participantes e procedimentos investigativos, pois “[...] relatar procedimentos de pesquisa, mais do que

cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos [...]” (DUARTE, 2002, p. 140).

Nosso contexto de pesquisa é o município de Goiânia, capital do Estado de Goiás, situada na região Centro-Oeste do Brasil, cuja população é estimada em 1.430.697 habitantes⁴⁷. De acordo com Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB) de 2015, o município apresentava um total de 283.042 matrículas na educação básica (pública e privada). Sobre a Rede municipal, temos indicadores educacionais referentes ao ano de 2013, sendo: 16.989 matrículas na creche, 26.692 na pré-escola, 45.151 matrículas na primeira fase do ensino fundamental, 26.799 matrículas na segunda fase do ensino fundamental e 44.971 matrículas no ensino médio. Do total de alunos, considerando apenas a educação infantil (creches e pré-escolas), 8.867 matrículas estão localizadas em creches municipais e 8.062 matrículas em creches particulares. Das 26.692 matrículas na pré-escola, 10.415 são matrículas em instituições municipais e 16.258 em instituições privadas. As matrículas das crianças de 0 até 6 anos de idade são distribuídas no município de Goiânia nos 109 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI); nos 53 Centros de Educação Infantil (CEI); nas 122 turmas de educação pré-escolar que funcionam em 54 escolas municipais de ensino fundamental e nos vários estabelecimentos privados de educação infantil do Município (SOUZA, 2012). Segundo os dados apresentados, os percentuais das matrículas na educação infantil estão concentrados em: 56% na iniciativa privada de ensino e 44% na Rede municipal. O crescimento das matrículas públicas municipais foi observado em Goiânia, principalmente, a partir da criação dos CMEIs e do processo de transferência de instituições da assistência social – por exemplo, Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC) e de instituições estaduais, cuja prática ocorreu a partir da década de 1990.

O atendimento de crianças de 0 até 6 anos de idade pela iniciativa privada em Goiânia agrega uma multiplicidade de instituições, tais como: particulares com fins lucrativos, comunitárias e filantrópicas. Essas instituições possuem características diversas em relação à capacidade de atendimento, localização, capacidade de manutenção financeira, condições materiais de infraestrutura, quadro de pessoal, organização e condições de trabalho.

⁴⁷ Todos os dados quantitativos foram obtidos no site do Instituto Mauro Borges de Estudos e Estatísticas Socioeconômicos. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/>>. Acesso em: out.2016.. Dados compilados do IBGE e elaborados pelo Instituto Mauro Borges/Segplan-GO/Gerência de Sistematização e Disseminação de Informações Socioeconômicas. Disponível em: <www.imb.go.gov.br/down/godados2015.pdf>. Acesso em: out.2016.

Uma parte significativa das instituições comunitárias e filantrópicas recebe recursos públicos municipais que são repassados após o estabelecimento de um termo jurídico, caracterizando uma relação de conveniamento. Essa modalidade de ação pública – que subsidia uma oferta de serviços de caráter privado comunitário/filantrópico de educação infantil – é antiga em Goiânia, existindo desde a primeira metade dos anos 1980, constituindo-se, nessa ocasião, uma prática usual da Secretaria de Assistência Social. O modelo de conveniamento é uma das características das políticas municipais de educação infantil na atualidade, sendo um dos pontos de tensão na política educacional brasileira na questão do repasse de recursos públicos para as instituições educacionais privadas.

Em relação à capacidade de formação de professores em nível superior⁴⁸, o município de Goiânia agrega várias instituições (públicas e privadas de ensino) de formação de professores para a educação básica, destacando-se a Universidade Federal de Goiás (UFG); a Universidade Estadual de Goiás (UEG); o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); além das instituições privadas de ensino. Ao considerar, apenas, a oferta dos cursos de pedagogia (licenciatura plena), levando em consideração o caráter de serem instituições privadas com fins lucrativos, Oliveira (2005) identifica a existência de oito instituições de ensino superior, sendo elas: três universidades, quatro faculdades isoladas e um centro universitário.

Com relação ao quantitativo geral de docentes que atuam no município de Goiânia, na *Tabela 3*, apresentamos alguns dados do IMB.

Tabela 3 – Quantidade de docentes município de Goiânia.

DOCENTES - TOTAL (NÚMERO)						
Município	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Goiânia	12.302	12.635	12.423	12.746	13.014	13.114
Definição(s):	Corresponde ao total de pessoas em atividades docentes em sala de aula. O mesmo docente pode ministrar aulas em redes e municípios diferentes.					
Fonte(s):	Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – MEC/INEP Secretaria de Estado da Educação – SEE					
Nota(s):	A partir de 2007, a base de dados do Censo Escolar foi modificada sendo possível coletar o número de indivíduos atuando como docente. Enquanto que, nos anos anteriores, era feita a soma dos docentes nas redes de ensino, ou seja, o mesmo indivíduo poderia ser contabilizado mais de uma vez.					

Fonte: Instituto Mauro Borges de Estudos e Estatísticas Socioeconômicos (2015).

⁴⁸ Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/visaogeral/index.html#sthash.aY7DpXiZ.dpuf>>. Acesso em: out.2016.

Em relação a quantidade de docentes que atuam na educação infantil no município de Goiânia (creche e pré-escola), incluindo sua formação, apresentamos os dados⁴⁹ disponíveis na *Tabela 4*.

Tabela 4 – Funções docentes por etapa de ensino e nível de formação dos professores.

Modalidade/Etapa	Funções Docentes						
	Ano	C/Lic	C/Gr	C/EM	C/NM	S/EM	Total
CRECHE	2007	178	195	5	273	-	473
	2008	477	504	102	236	6	848
	2009	489	507	109	205	3	824
	2010	367	375	14	153	1	543
	2011	584	584	90	669	7	1.350
	2012	738	738	97	648	3	1.486
	2013	555	89	644	16	46	-
	PRÉ-ESCOLA	2007	275	306	7	130	-
2008		795	843	148	279	8	1.278
2009		833	870	182	262	5	1.319
2010		378	386	10	98	-	494
2011		593	593	55	386	4	1.038
2012		725	725	64	410	5	1.204
2013		564	93	657	22	27	-

Fonte: MEC. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2014/municipios/relatorio/coibge/5208707>>. Acesso em: out.2016.

Legenda para funções docentes: C/LIC - com licenciatura; C/GR - com graduação; C/EM - com ensino médio; C/NM - com normal médio; S/EM - sem ensino médio.

No que se refere à formação docente, é interessante notar que a questão da formação do professor parece ter se configurado como uma importante pauta das políticas educacionais em tempos recentes. A partir da LDB/1996 houve um incentivo para a formação em nível superior, fato que pode ter contribuído para que muitos profissionais do magistério procurassem, por iniciativa própria ou por intermédio das esferas públicas ou privadas, os cursos de pedagogia.

Outro elemento a ser destacado, acompanhando a tendência de muitos municípios brasileiros, refere-se a expansão das matrículas públicas em Goiânia, como já foi citado,

⁴⁹ Dados obtidos no site. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2014/municipios/relatorio/coibge/5208707>>. Acesso em: 20 out.2016.

ocorrendo, predominantemente, por meio da criação dos CMEI, a partir, principalmente, das determinações legais da LDB nº 9.394, de 1996. Esse fato implicou na criação de novos cargos públicos na área da Educação, entre eles o cargo de professor para atuar na educação infantil.

O ingresso dos professores na Rede pública municipal, para a primeira etapa da educação básica, acontece por meio de concurso público de provas e títulos, tal como para todos os professores da carreira do magistério público. Para concorrer ao cargo de professor nas instituições de educação infantil em Goiânia, exige-se o curso superior em pedagogia, mesmo que na legislação atual seja admitida a formação mínima em curso de nível médio na modalidade Normal ou habilitação em Magistério, o que, de certa forma, representa um processo de valorização da etapa citada. No entanto, para os cargos de Auxiliar de Atividades Educativas é admitida a contratação de profissionais com formação em nível médio.

Existem diferenças salariais gritantes entre essas duas categorias de trabalhadores que atuam na educação infantil (professores e auxiliares de atividades educativas). Apesar de não ser esse o foco de nossa investigação, acreditamos que esse fato compõe as condições de trabalho nessa etapa da educação básica, no setor público municipal. O salário do professor no município de Goiânia tem por base o Piso Salarial Nacional dos Professores, enquanto que o auxiliar de atividades educativas recebe um pouco mais que um salário mínimo.

As professoras da educação infantil, atualmente em exercício, podem reportar-se ao Sindicato dos Servidores em Educação de Goiânia (SIMSED), ao Sindicato dos trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) e ao Sindicato dos trabalhadores do Município de Goiânia (SINDIGOIÂNIA). Esses são os órgãos de representação sindical de defesa dos interesses da categoria dos professores. No entanto, e de acordo com estudos de Silva (2006) – que buscou analisar a identidade política das trabalhadoras da educação infantil, tendo o sindicato docente como elemento mediador da construção desse processo –, algumas categorias reveladas nas especificidades do trabalho docente na educação infantil “[...] expressam contradições nos caminhos de constituição da identidade política das trabalhadoras da educação infantil [...]” (p. 265). Essas categorias dizem respeito à natureza assistencialista do trabalho educativo na educação infantil; ao trabalho precarizado na educação infantil e; a feminização/sexualização do trabalho. Silva (2006) conclui em seus estudos que, apesar de passarem a compor a categoria profissional dos trabalhadores da Educação, as trabalhadoras da educação infantil ainda permanecem afastadas da organização sindical da categoria, indicando que “[...] a relação entre trabalhadoras da educação infantil e sindicato é, portanto, confusa, marcada pelo desconhecimento, não posicionamento, desvinculação, pré-conceitos e equívocos [...]” (SILVA, 2006, p. 271).

Nas instituições Municipais, os professores contratados por meio de concurso público desenvolvem uma jornada de trabalho de 30 horas semanais, sendo que 1/3 dessa carga horária é destinada à hora/atividade.

De acordo com a Resolução nº 194/2007, do Conselho Municipal de Educação, o Sistema de Ensino de Goiânia compreende: a) os órgãos municipais de educação; b) as instituições de educação infantil, de ensino fundamental e médio em todas as modalidades, mantidas pelo poder público municipal; c) as instituições de educação infantil criadas, mantidas e ou administradas por órgãos, autarquias, entidades, empresas e fundações do poder público, nas instâncias federal, estadual e municipal; d) as instituições de educação infantil mantidas pela iniciativa privada (GOIÂNIA, 2007). A mesma Resolução dispõe que a educação infantil é oferecida em centros de educação infantil ou instituições equivalentes, responsáveis pela educação e pelo cuidado de crianças de zero a cinco anos, independentemente de denominação e regime de funcionamento. Além disso, as instituições de educação infantil podem se constituir como Centros de Educação Infantil (CEIs) – instituições privadas – e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) – mantidas pelo Poder Público Municipal. As atividades nessas instituições, segundo a normativa citada, devem ser articuladas às ações de saúde, cultura, lazer e assistência social, por meio de projetos específicos e/ou de parcerias (GOIÂNIA, 2007). Tendo como objetivos:

I- proporcionar as condições adequadas à promoção do bem estar da criança, sua proteção, cuidado e educação, observando o seu desenvolvimento nos aspectos físico, motor, étnico, cognitivo, afetivo, linguístico, bem como a expressão de suas múltiplas linguagens; II- estimular a criança a observar e explorar o ambiente em que vive, com atitude de curiosidade, percebendo-se como integrante, dependente e agente transformador do mesmo, valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; III- possibilitar às crianças situações que as levem a estabelecer e ampliar suas relações sociais, articulando seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; IV- promover situações de aprendizagens significativas e intencionais, que possibilitem a apropriação e produção de conhecimento e cultura (GOIÂNIA, 2007).

As funções de docência nas instituições de educação infantil – para atuar nas ações de cuidar, educar e brincar –, de acordo com o art. 21 da Resolução nº 194/2007, devem ser desenvolvidas por profissionais com licenciatura plena em Pedagogia, Normal Superior ou licenciatura plena em outras áreas – desde que tenham especialização em educação infantil –, sendo admitida, ainda, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Ainda, segundo a Resolução citada, o profissional do cargo de Auxiliar de Atividades

Educativas deve possuir escolaridade mínima em nível médio, preferencialmente na modalidade Normal, além de receber formação continuada.

5.2.1 *Sobre a obtenção, produção de dados e informações de pesquisa*

O ponto inicial da pesquisa empírica se deu a partir da realidade concreta dos sujeitos que ingressam na RME como trabalhadores docentes, e o ponto de chegada nessa etapa se refere a um processo de construção teórico explicativo dessa mesma realidade. Na perspectiva procedimental, foram desenvolvidos e propostos dois instrumentos de investigação (questionários e entrevistas), com posterior análise e interpretação dos dados, procurando compreender o processo de elaboração de sentidos pelos professores sobre seu trabalho docente no início de carreira.

Fizeram parte da população (amostra) inicial da pesquisa (fase de proposição de questionários), 284 professores que trabalham em centros municipais de educação infantil, centros de educação infantil e escolas de ensino fundamental –, aprovados e convocados no concurso da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em 2010.

O concurso público, realizado em 2010, foi regido pelo Edital nº 002/2010 para o provimento de 2.159 (duas mil, cento e cinquenta e nove) vagas para os cargos do quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (cargos: Profissional de Educação II – PE II⁵⁰ e Auxiliar de Atividades Educativas⁵¹). Para o cargo de Profissional PE II formado em Pedagogia, foram convocados todos os 3.037 candidatos aprovados.

A partir de um levantamento quantitativo do número dos professores iniciantes/ingressantes⁵² na Rede Municipal de Educação⁵³, elaboramos um quadro para melhor visualizar o quantitativo de professores aprovados, convocados, nomeados e distribuídos por áreas de conhecimento – de acordo com o Edital nº 002/2010 – para, posteriormente, compormos uma amostra significativa para a construção de dados de perfil dos professores

⁵⁰ Os ingressantes nos cargos objeto deste Concurso Público serão submetidos ao regime jurídico único - Estatutário, nos termos da Constituição Federal, da Lei Complementar nº. 011, de 11/05/1992 - Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Goiânia e Lei nº 091, de 26/06/2000 – Estatuto dos Servidores do Magistério. O Candidato aprovado, convocado e empossado será lotado na Secretaria Municipal de Educação, de acordo com a necessidade das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino. Na primeira lista de convocação também foram convocados os 428 profissionais aprovados para o cargo de Auxiliar de Atividades Educativas.

⁵¹ Regidos pelo plano de carreira dos servidores administrativos e operacionais.

⁵² O termo ingressante é utilizado, aqui, para designar todos os professores que tomaram posse no concurso de 2010, sejam eles iniciantes ou não.

⁵³ Os dados foram obtidos a partir dos documentos oficiais do concurso que constam no site oficial da Prefeitura de Goiânia. Disponível em: <http://www.goiania.go.gov.br/sistemas/sicon/asp/sicon00001f0.asp?txt_tela=1&txt_cd_concur=11>. Acesso em: out.2016.

ingressantes na RME a partir de 2010. O tamanho da amostra definido para o estudo foi o mínimo de 10% do total dos aprovados e nomeados pela SME, ou seja, de um total de 2.725 professores ingressantes, intencionávamos obter o mínimo de 272 questionários respondidos. No entanto, obtivemos 284 respondentes – cerca de 10.4% –, cujos critérios iniciais foram: ser professor aprovado e nomeado a partir do concurso de 2010 e ser efetivo na regência de turma (na educação básica)⁵⁴. Esses critérios tiveram por base a ideia de que entre os professores que ingressaram em 2010 na Rede, muitos seriam iniciantes na carreira. O quantitativo da amostra de 284 professores ingressantes nos pareceu significativa – para quesitos de qualidade estatística dos resultados da pesquisa –, especialmente, por atenderem aos procedimentos de processamento dos dados, em acordo com as limitações de recursos e tempo disponível. O questionário teve como objetivo principal a construção do perfil dos sujeitos pesquisados e obtenção de informações significativas sobre a escolha profissional; o estágio probatório; aprendizagens da docência; atuação profissional; o espaço e condições institucionais; desenvolvimento profissional; vida social e política; dificuldades, desafios e possibilidades do ingresso na carreira do magistério na Rede pública de ensino de Goiânia.

Quadro 13 – Informações referentes aos processos do Concurso da Prefeitura de Goiânia.

Profissional da educação PE II	Área de atuação						
	Pedagogia	Artes Visuais	Artes Cênicas	Música	Inglês	Matemática	Total
Número de vagas	1.450	7	5	10	59	25	1.536
Número de candidatos aprovados	3.049	26	5	20	151	80	3.331
Número de convocados e nomeados	3.049	26	5	20	151	80	3.331
Número de candidatos empossados	2.556	6	5	7	119	22	2.725
Percentual dos professores que tomaram posse	84%	23%	100%	35%	79%	27%	82%

⁵⁴ Como esta parte da pesquisa foi realizada em parceria com outros pesquisadores, inicialmente não intencionamos que somente professores da educação infantil respondessem ao questionário.

Quantitativo mínimo de professores que comporão a amostra da pesquisa empírica Correspondendo ao percentual de 10%	256 (1) (2)	3	2	4	11	2	278
--	-------------	---	---	---	----	---	-----

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora em colaboração com Mohn (2017, p. 37).

Notas:

- (1) Nossa intenção inicial era obter 272 questionários respondidos nesta primeira fase, no entanto tivemos um retorno de 284 questionários (amostra não probabilística) ampliando, assim, nosso percentual de amostragem.
- (2) Parte da pesquisa empírica (proposição de questionários) foi realizada em parceria com o pesquisador Rodrigo Fideles Fernandes Mohn, da PUC Goiás. Pesquisador integrante do GEPFAPe, doutorando do PPGE/FE/UnB e orientando da professora Dra. Kátia Augusta Curado Silva.

A razão por nossa opção pelo questionário, no primeiro momento da pesquisa, se deu pela compreensão de que esse instrumento poderia nos abastecer de informações gerais importantes sobre o perfil pessoal e profissional dos sujeitos. O questionário⁵⁵ buscou identificar, primeiramente, as seguintes informações: sexo, idade, estado civil, quantidade de filhos, média salarial, formação, tempo de atuação docente antes do ingresso na RME, tempo de atuação na RME, etapa de atuação, localização em relação à regional de ensino, motivos da escolha da profissão e dados sobre a formação inicial e continuada.

As situações de contato com os professores da RME⁵⁶ ocorreram a partir de visitas às instituições educativas da SME, ocasião em que os professores foram convidados a responderem o questionário. Porém, esse contato não se deu sem antes a devida carta de autorização e anuência (APÊNDICE D) protocolada e obtida na Secretaria Municipal de

⁵⁵ O questionário foi um instrumento de pesquisa construído coletivamente pelos integrantes do GEPFAPe, e contempla várias investigações desenvolvidas pelo grupo. Portanto, achamos importante destacar que não usamos todos os dados provenientes desse questionário, apenas aqueles que dialogavam diretamente com nossa problemática de pesquisa. O questionário contém questões apresentadas por escrito aos respondentes (abertas e fechadas), com o objetivo de atingir o maior número de professores possível (O instrumento foi proposto em pesquisas realizadas em Brasília e Goiânia). Esse instrumento de pesquisa permitiu, ainda, que os professores e professoras o respondessem em momentos apropriados às suas condições de trabalho. A estruturação do questionário contemplou 46 (quarenta e seis questões) subdivididas em 12 (doze eixos): I) identificação; II) escolha profissional; III) ingresso na carreira; IV) estágio probatório; V) aprendizagem da docência; VI) dificuldades e descobertas; VII) atuação profissional; VIII) espaço escolar; IX) desenvolvimento profissional; X) vida social; XI) vida política e; XII) assunção da profissão.

⁵⁶ Também contamos com a colaboração do NEPIEC/FE/UFG, na pessoa de sua coordenadora Geral Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa, que gentilmente nos disponibilizou formas de entrar em contato com professores da Rede Municipal de Educação.

Educação de Goiânia, no dia 03 de junho de 2016. Assim, as visitas para a proposição do questionário tiveram início a partir do mês de junho e se estenderam até o mês de agosto de 2016⁵⁷.

A partir da lista das instituições de educação básica de Goiânia, obtida via Departamento de Administração Educacional (DAE), da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), tivemos acesso aos nomes das instituições com os respectivos endereços e telefones. Assim, após realizarmos o mapeamento da cidade, nos deslocávamos para uma determinada região, o que geralmente correspondia a cobertura de uma das cinco Regionais de Ensino. Ao chegarmos nas instituições, nos apresentávamos como pesquisadores – vinculados à Universidade de Brasília –, e solicitávamos uma reunião com a coordenação ou direção da instituição para apresentarmos a carta de autorização da Secretaria Municipal de Educação, incluindo a justificativa e os objetivos da pesquisa a ser realizada. A partir da anuência da direção e da coordenação das instituições, para a realização da pesquisa, entregávamos os questionários para as professoras, a quem também procedíamos as explicações necessárias sobre a investigação, sempre respeitando sua livre vontade em participar, ou não, da pesquisa. Em seguida, agendávamos uma data de retorno para o recolhimento dos questionários respondidos, geralmente uma semana após a primeira visita.

É importante mencionar o fato de nem sempre ter sido possível obter a devolutiva de todos os questionários, de uma mesma instituição, na mesma data. Em muitos casos, tivemos que retornar várias vezes a uma mesma instituição para recolhermos os questionários pendentes.

Uma vez de posse dos 284 questionários respondidos, iniciamos o processo de tabulação dos dados, através dos quais extraímos algumas das informações preliminares que apresentamos a seguir.

⁵⁷ No ano de 2016 a Secretaria Municipal de Educação lançou novo edital – Concurso Público para provimento de vagas nos cargos do quadro de pessoal permanente. O Concurso Público foi destinado a selecionar candidatos para o provimento de 4.725 (quatro mil, setecentas e vinte e cinco) vagas nos cargos integrantes dos Planos de Cargos, Carreiras e Vencimentos da Secretaria Municipal de Educação e Esporte e formação de Cadastro de Reserva. As vagas foram destinadas para os profissionais da educação: PE II/Pedagogo/Curso Normal Superior; PE II/Arte/Artes Visuais; PE II/ Música/Instrumento Musical /Trompete; PE II/ Música/Instrumento Musical / Trombone; PE II/ Música/Instrumento Musical - Percussão; PE II/Arte - Música (Educação Musical); PE II/Arte – Teatro (Artes Cênicas); PE II/Arte – Dança; PE II/História; PE II/Geografia; PE II/Matemática; PE II/Ciências; PE II/Português; PE II/Inglês; PE II/Educação Física; PE II/Professor de Libras e ; PE II/Intérprete de Libras. Neste certame, foram oferecidas 2.250 vagas para auxiliar de atividades educativas (nível médio) para atuarem de acordo com o Plano de cargos, carreiras e vencimentos dos trabalhadores administrativos da educação do município de Goiânia – TAE – LEI N° 9.128/2011.

5.2.2 Professores iniciantes/ingressantes da RME – Educação Básica: dimensões do perfil pessoal e profissional

Considerando que as condições materiais põem determinações sobre o modo de agir e de pensar sobre a realidade educacional (ALVES, 2007), nosso esforço investigativo buscou apreender por meio do questionário⁵⁸, o perfil dos professores ingressantes na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Nesse sentido, procuramos conhecer elementos básicos, tais como idade, sexo, quantidade de filhos, vida social e política, formação inicial e elementos constitutivos da trajetória profissional. Também, procuramos conhecer aspectos do período do estágio probatório, processos da aprendizagem da docência, dificuldades e descobertas do início de carreira, atuação profissional e aspectos estruturais dos espaços institucionais.

Assim, buscou-se, tendo como referência o universo dos 284 professores aprovados e nomeados pela Secretaria Municipal de Educação, a elaboração de um perfil desses profissionais. De acordo com Alves (2007, p. 200), a preocupação em delinear um perfil profissional para compor uma pesquisa acadêmica não se baseia na mera quantificação dos dados pois considera que “[...] cada índice, cada número (re)apresenta pessoas com seus nomes – ocultos na pesquisa – que possuem histórias, marcadas por dificuldades, desafios, conquistas, emoções [...]”. Assim, compreendemos que os dados constituídos a partir dos questionários, por meio das análises e interpretações das informações obtidas do campo empírico, revelaram importantes fatores que constituem a realidade do trabalho docente dos professores ingressantes na RME.

Sobre a distribuição dos professores, respondentes por regional de ensino, obtivemos os seguintes dados: a) os 284 professores estão distribuídos em cinco regionais de ensino; b) as cinco regionais de ensino correspondem à Regional Bretas, Regional Jarbas, Regional Brasil, Regional Thomé e Regional Central. No *Quadro 14*, pode ser observada a distribuição dos professores respondentes, de acordo com sua vinculação às Regionais citadas.

⁵⁸ Sua versão piloto foi testada pela equipe do GEPFAPE com a participação voluntária de 15 (quinze) professores que atuam nas redes públicas de ensino do Distrito Federal e Goiânia, para verificar sua eficiência e possíveis melhorias. Alguns cuidados foram tomados na proposição dos questionários de teste, tais como a explicação clara e objetiva do propósito do teste e a forma de sua realização. Após esse momento, foram feitos os ajustes necessários ao instrumento de pesquisa.

Quadro 14 – Distribuição dos professores respondentes de acordo com as Regionais de Ensino.

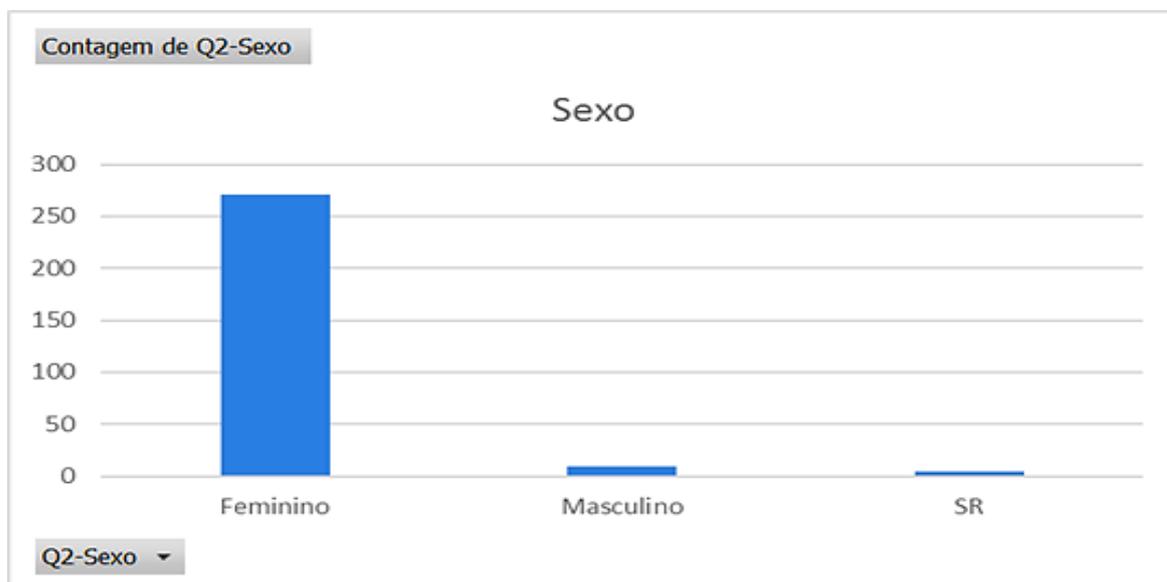
Regionais de Ensino	%	Número de professores respondentes
1) Regional Bretas	31.3%	89
2) Regional Thomé	18.7%	53
3) Regional Jarbas	17.6%	50
4) Regional Brasil	10.9%	31
5) Regional Central	21.5%	61
Total	100%	284

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados compilados dos questionários (2016).

As primeiras constatações, a partir dos questionários, indicam que a função de professor na educação básica é maciçamente ocupada por mulheres (Ver *Gráfico 7*). Dentre as 271 respondentes desse sexo (95,4%), a maioria é casada – 177 respondentes, equivalente a 62% (Ver *Gráfico 8*); muitas delas têm, em média, de um a dois filhos, 63 respondentes (22,2%) não têm filhos, 70 (24,6%) afirmaram ter apenas um único filho e 92 respondentes (32,4%) têm dois filhos (Ver *Gráfico 9*). Os respondentes se enquadram na faixa etária que varia entre 31 a 35 anos (29,9%) e 36 a 40 anos (26,4%), conforme indicado no *Gráfico 10*.

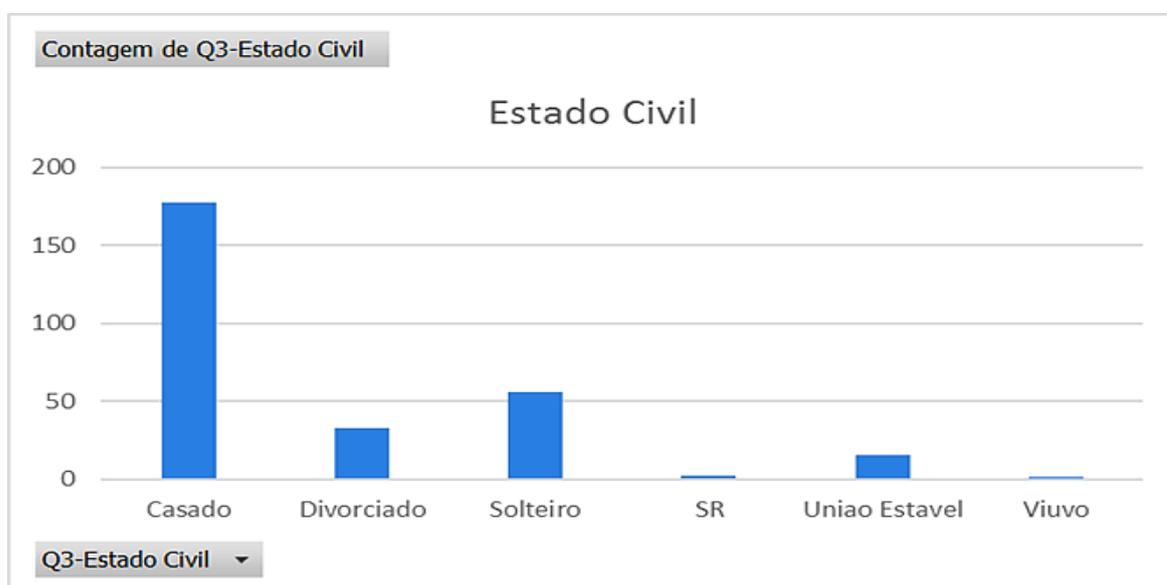
Do total, 248 professores (87,3%) são ingressantes e apenas 36 (12,7%) são professores iniciantes (Ver *Gráfico 11*). Nesse nível de ensino, apenas 3,7% da amostra indica a atuação masculina. Em relação ao aceite para participar da etapa de entrevistas, tivemos 188 professores (66,2%) que se dispuseram a participar, conforme indicam os dados apresentados no *Gráfico 12*.

Gráfico 7 – Quantidade de professores em relação ao sexo.



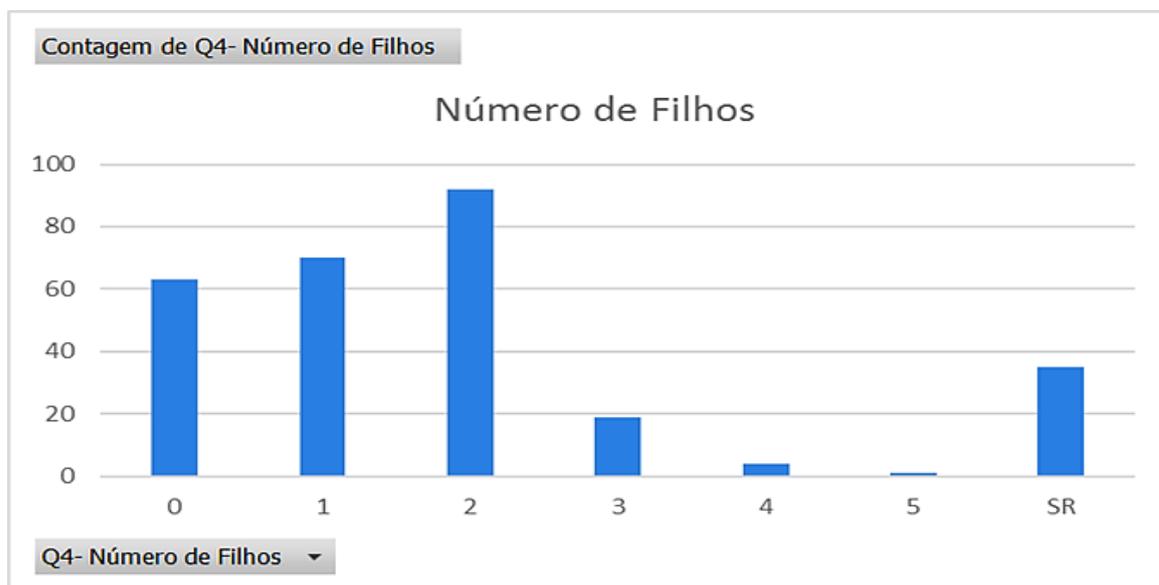
Fonte: Relatório de pesquisa de doutorado (SOUZA, 2017).

Gráfico 8 – Quantitativo de professores em relação ao Estado Civil.



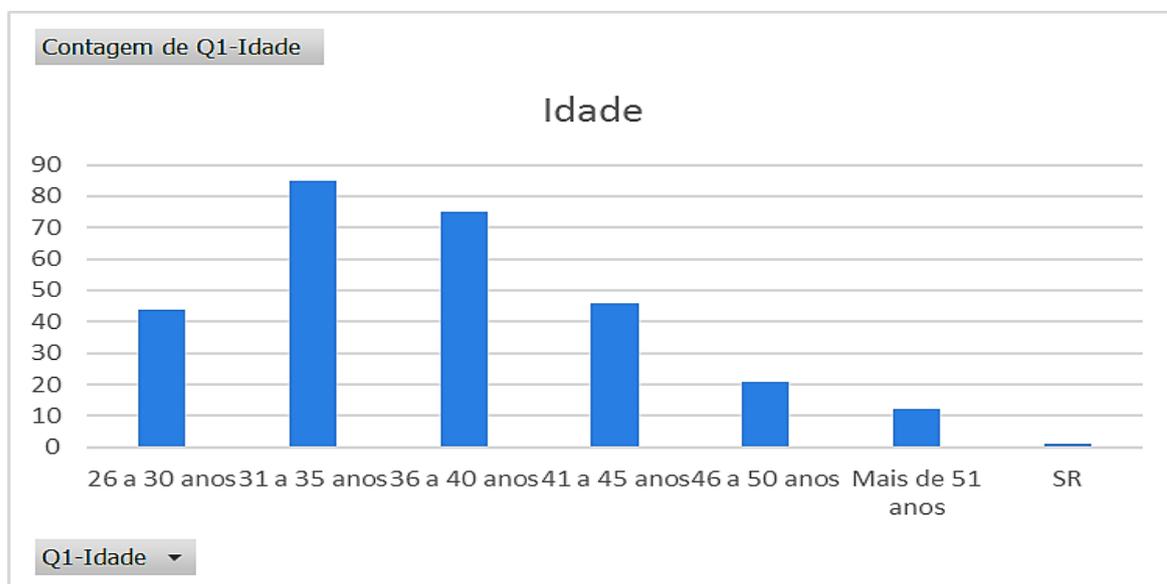
Fonte: Relatório de pesquisa de doutorado (SOUZA, 2017).

Gráfico 9 – Quantitativo de professores em relação à quantidade de filhos.



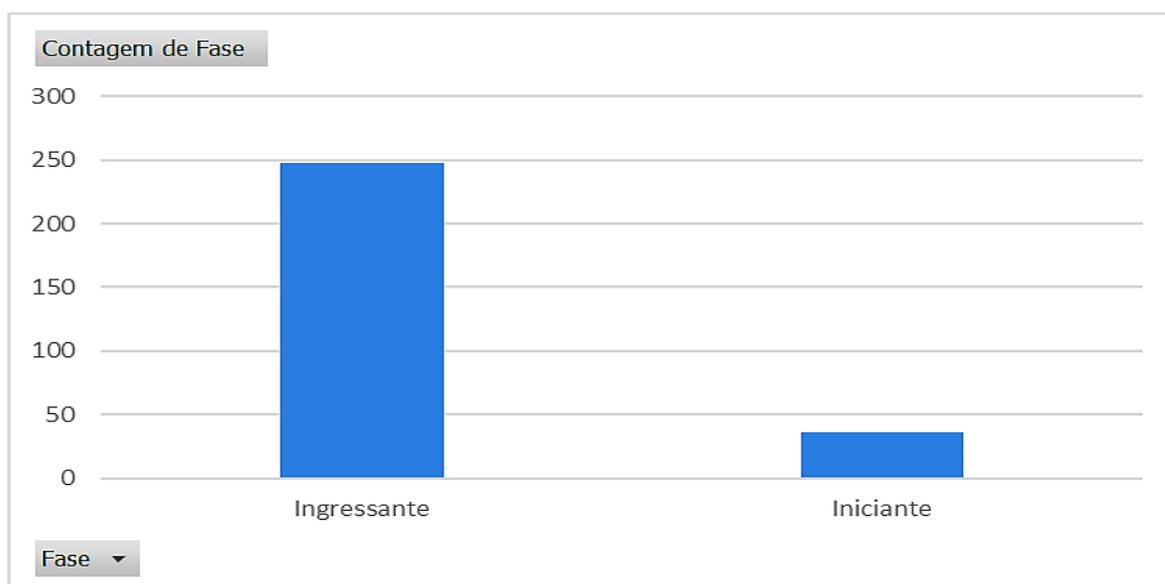
Fonte: Relatório de pesquisa de doutorado (SOUZA, 2017).

Gráfico 10 – Quantidade de professores em relação à idade.



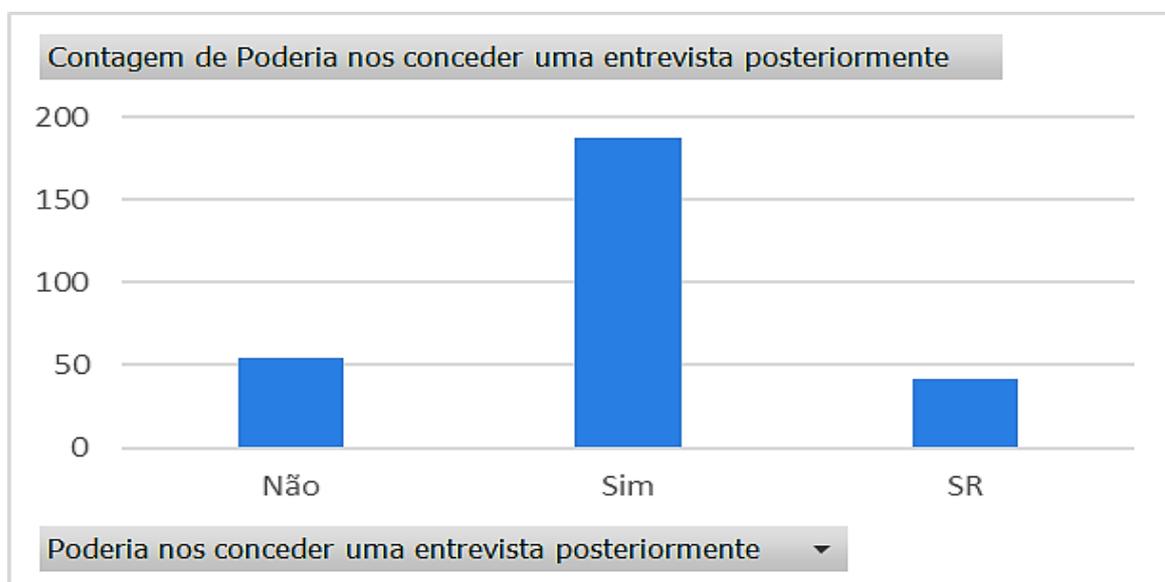
Fonte: Relatório de pesquisa de doutorado (SOUZA, 2017).

Gráfico 11 – Quantitativo de professores Ingressantes e iniciantes.



Fonte: Relatório quantitativo de pesquisa de doutorado (SOUZA, 2017).

Gráfico 12 – Quantitativo geral de professores que aceitaram fazer parte da etapa de entrevistas.

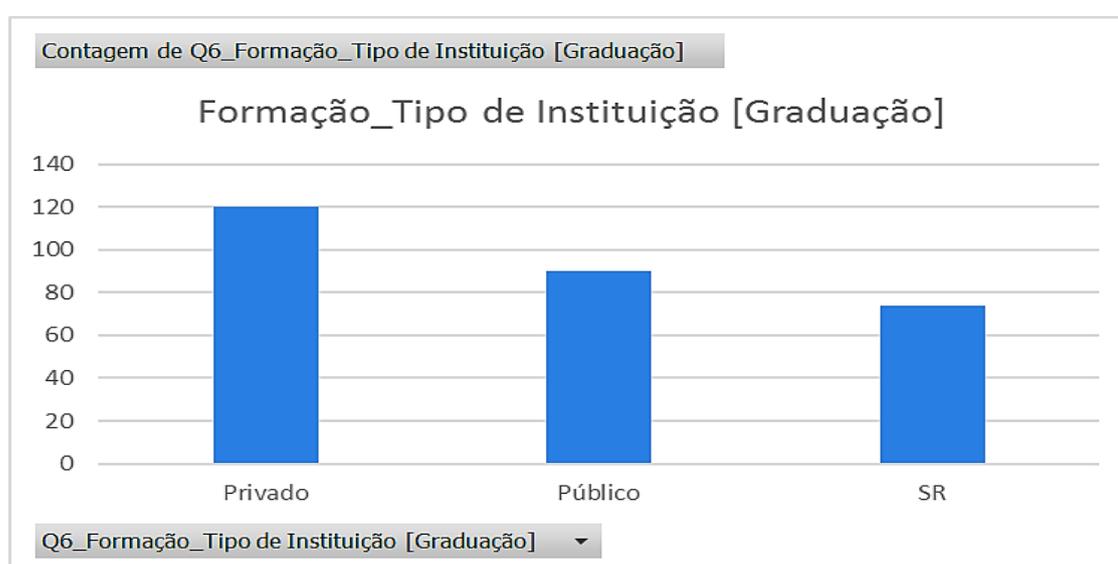


Fonte: Relatório de pesquisa de doutorado (SOUZA, 2017).

Sobre a formação inicial, 122 respondentes (42,9%) afirmaram terem se formado em instituições privadas, assim como, 188 desses respondentes (66,2%) fizeram cursos de pós-

graduação nessa mesma rede de instituições (Ver *Gráficos 13 e 14*). Mais da metade dos respondentes atuam, prioritariamente, na primeira etapa da educação básica, com 166 (58,4%) na educação infantil, tendo, ainda, 100 respondentes (32,2%) com atuação no ensino fundamental (ciclos) e 12 respondentes (4,2%) que atuam simultaneamente nas duas etapas (ciclos⁵⁹ e educação infantil), conforme pode ser observado no *Gráfico 15*. Em relação ao tipo de instituição de atuação, obtivemos 229 professores (80%) em instituições públicas e 55 professores (19,4%) vinculados a instituições conveniadas (Ver *Gráfico 16*).

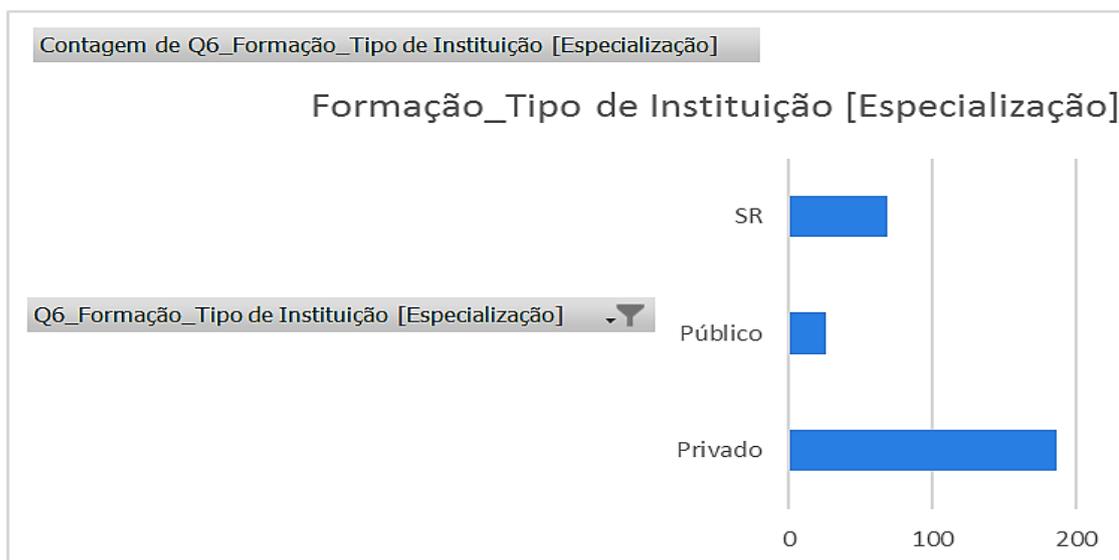
Gráfico 13 – Quantitativo de professores em relação à formação inicial.



Fonte: Relatório de pesquisa de doutorado (SOUZA, 2017).

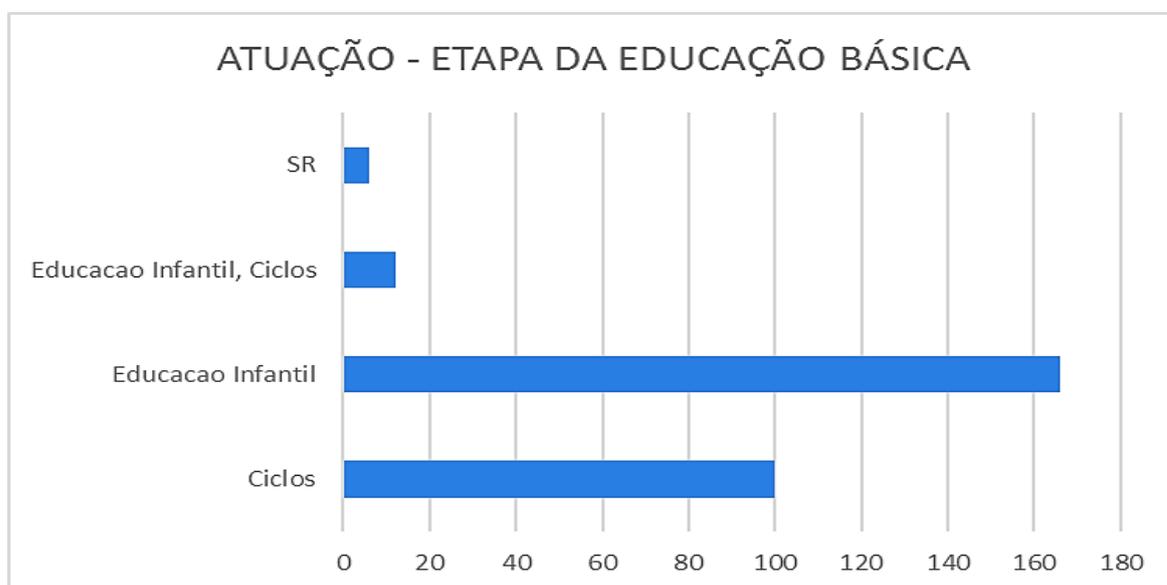
⁵⁹ O Ciclo é uma forma de organização pedagógica que vem sendo desenvolvida desde a década de oitenta em vários municípios do Brasil, entre eles Goiânia. De acordo com a ata do Conselho Municipal de Educação – CME, de 31 de agosto de 2005, a implantação da organização escolar por ciclos em Goiânia tem seu histórico registrado a partir da implantação do BUA (Bloco Único de Alfabetização), em 1992, como forma de garantir a aprendizagem. Seis anos depois foi implantada, experimentalmente, a proposta dos ciclos (inicialmente os ciclos I e II foram implantados em 40 escolas da RME – 1998 a 2001). Posteriormente, foram introduzidas algumas alterações (2002 a 2004). Na organização por ciclos, o aluno precisa estar matriculado na turma que corresponde à sua faixa etária, corrigindo as distorções idade-série existentes dentro do sistema de ensino. De acordo com a ata da audiência pública de 31 de agosto de 2005 – do Conselho Municipal de Educação de Goiânia –, foi apresentada a proposta, tendo como objetivo sua implantação definitiva na Rede Municipal de Ensino. Segundo esse documento, a organização por ciclo tem objetivo ampliar as oportunidades de escolarização das crianças do ensino fundamental, ou seja, democratizar o acesso ao ensino, mas principalmente, corrigir a questão da defasagem idade-série que, na época da implantação do sistema por ciclos, alcançava o índice de 47% em Goiânia. A organização em ciclos apresentou algumas alterações significativas e envolveu mudanças de concepção na Gestão Educacional; Gestão democrática do ambiente escolar; Relação escola/família; Currículo: concepção unilateral de currículo; concepção de conhecimento. A avaliação foi outro item de fundamental importância para a organização da escola em ciclos. A avaliação passou a ser contínua, dinâmica, diversificada e investigativa. O novo redimensionamento da estrutura do Ensino Fundamental foi organizado em três ciclos, com duração de três anos cada (Ciclo I – agrupamento de alunos com idade de 6, 7 e 8 anos; Ciclo II – agrupamento de alunos com idade de 9, 10, e 11 anos; e Ciclo III – agrupamento de alunos com idade de 12, 13, e 14 anos). Disponível em: <www.goiania.go.gov.br/download/cme/relatorioaudienciapublica310805.doc>. Acesso em: out.2016.

Gráfico 14 – Quantitativo de professores em relação à cursos de pós-graduação lato sensu.



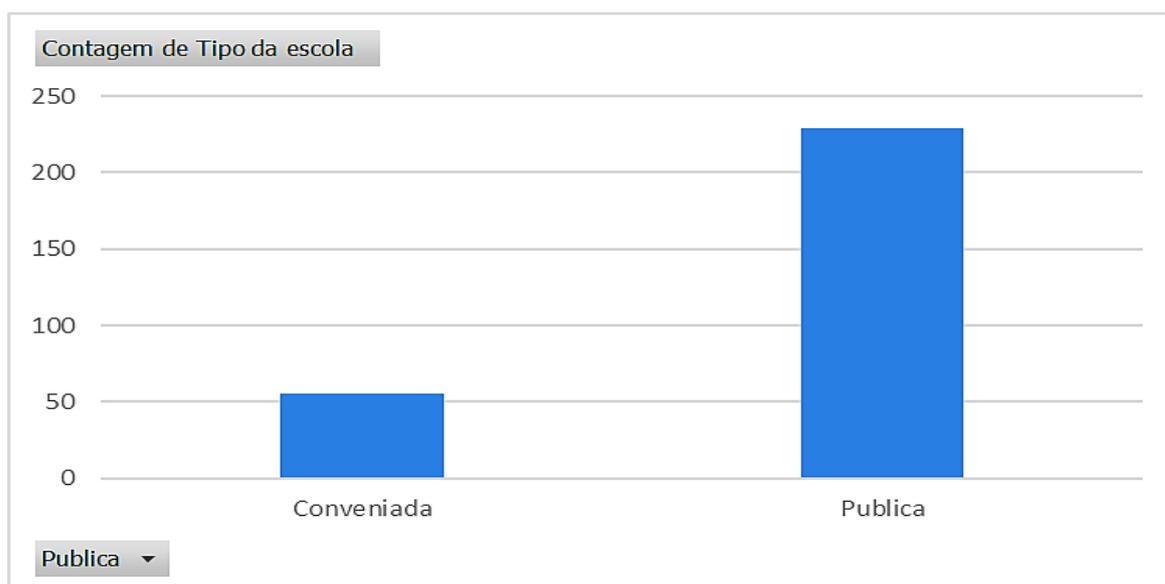
Fonte: Relatório de pesquisa de doutorado (SOUZA, 2017).

Gráfico 15 – Quantitativo de professores em relação à etapa de atuação profissional.



Fonte: Relatório de pesquisa de doutorado (SOUZA, 2017).

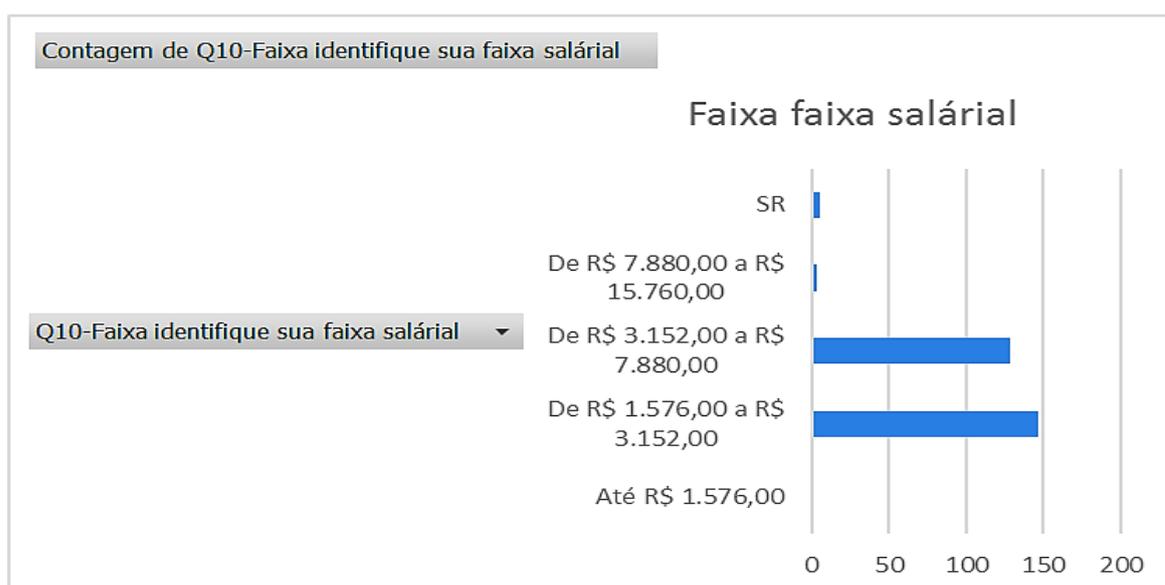
Gráfico 16 – Quantidade de professores em relação ao tipo de instituição.



Fonte: Relatório de pesquisa (SOUZA, 2017).

Em relação à média salarial, 147 professores (51.8%) afirmaram receber de R\$ 1.576,00 a R\$ 3.152,00 e 128 (45%) indicaram os valores de R\$ 3.152,00 a R\$ 7.880,00, conforme dados disponíveis no *Gráfico 17*. Essa faixa salarial pode ter relações com a progressão salarial dos professores e, ainda, com a atuação em jornada dupla nas instituições.

Gráfico 17 – Faixa média salarial.

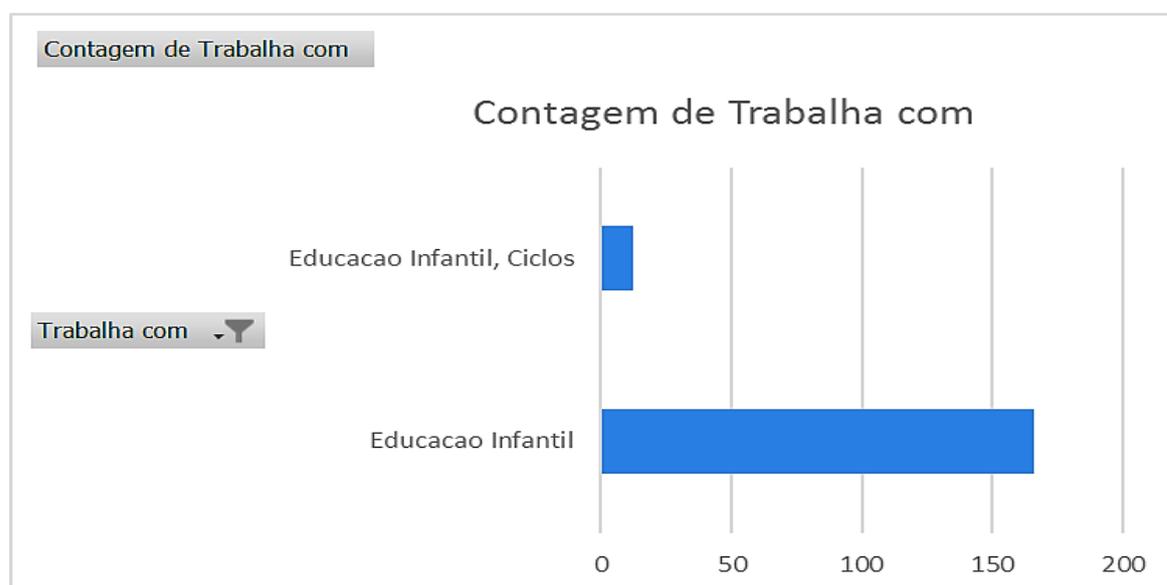


Fonte: Relatório de pesquisa de doutorado (SOUZA, 2017).

Após a tabulação geral – com todos os dados e as informações obtidas por meio do questionário correspondente ao total dos 284 professores ingressantes na educação básica –, partimos para uma busca mais específica, ou seja, realizamos um filtro sobre a amostra geral para desagregar alguns dados. Nesse processo, trouxemos para essa parte do texto somente os dados e as informações referentes aos professores que atuam em instituições que atendem a primeira etapa da educação básica (foco de nossa investigação).

Como mencionamos anteriormente, do total de 284 professores ingressantes, 166 (58%) atuam na educação infantil e 12 (4,2%) atuam simultaneamente na educação infantil e primeira fase do ensino fundamental (ciclos), conforme indicado no *Gráfico 18*. Assim, a partir dos dados, podemos inferir que 178 professores (62%) da amostra geral atuam na educação infantil. Desse grupo, 52 (29,2%) atuam em instituições que são acompanhadas pela Regional Bretas; 40 (22,5%) pela Regional Central; 38 (21,3%) pela Regional Thomé; 28 (15,7%) pela Regional Jarbas e 20 (11,2%) pela Regional Brasil (Ver *Quadro 15*). Do total, 175 professores (98,3%) são do sexo feminino e três (1,6%) do sexo masculino, conforme pode ser observado no *Gráfico 19*.

Gráfico 18 – Quantidade de professores ingressantes e iniciantes na educação infantil.



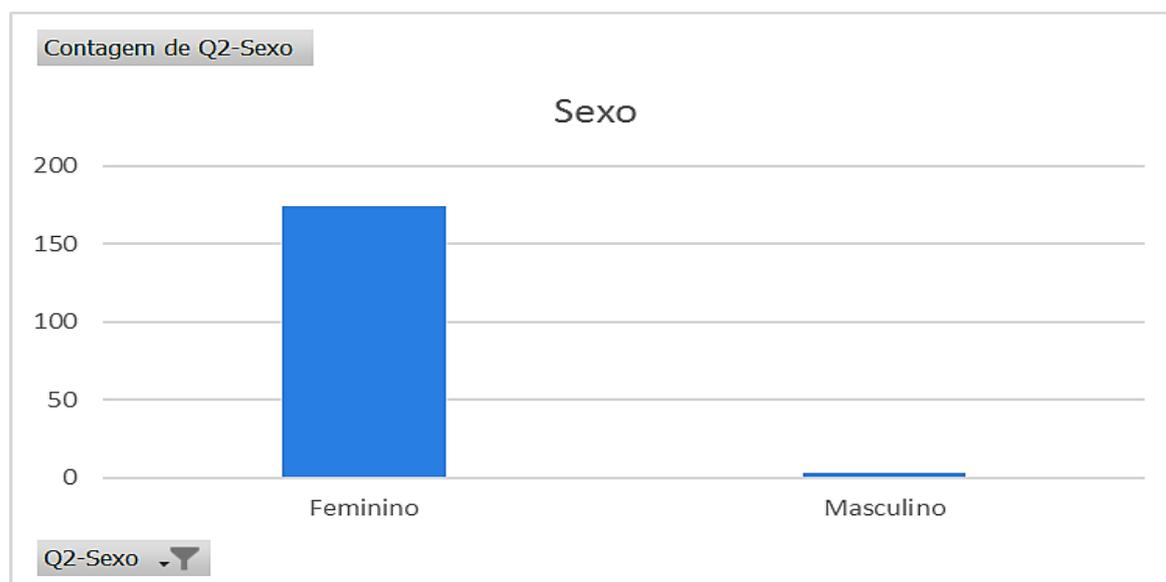
Fonte: Relatório de pesquisa de doutorado (SOUZA, 2017).

Quadro 15 – Quantidade de professores ingressantes e iniciantes na educação infantil em relação às Regionais de ensino.

Regional	Quantidade	Percentual
Bretas	52	29.2 %
Central	40	22.5 %
Thomé	38	21.3 %
Jarbas	28	15.7 %
Brasil	20	11.2 %

Fonte: Relatório de pesquisa (SOUZA, 2017).

Gráfico 19 - Quantitativo de professores da educação infantil em relação ao sexo.



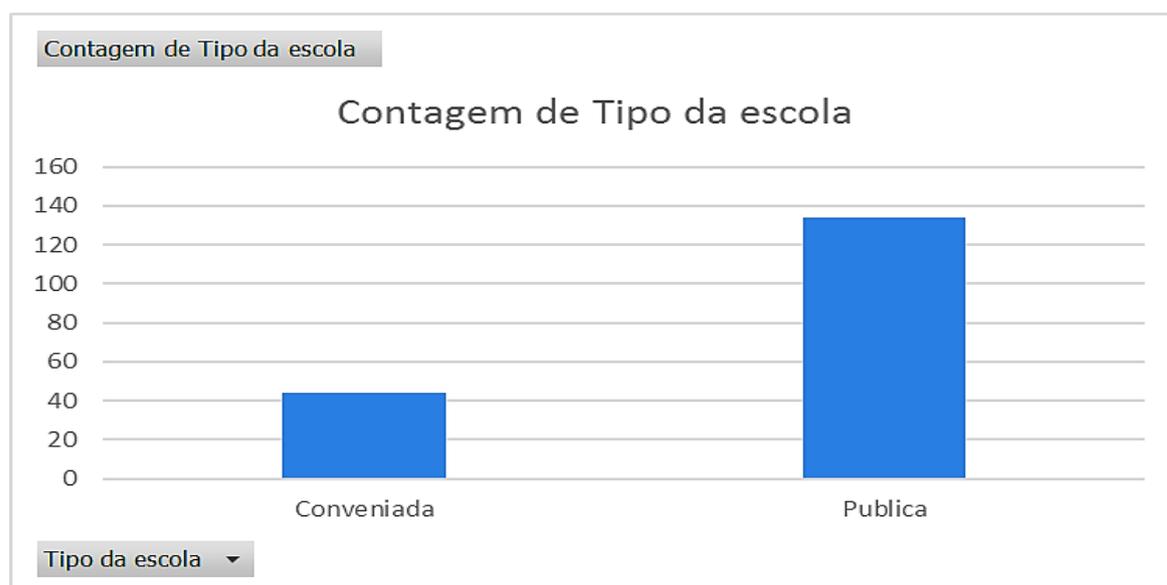
Fonte: Relatório de pesquisa (SOUZA, 2017).

A quantidade de professores respondentes em relação ao sexo confirma a feminização/sexualização do magistério, indicada pela predominância de mulheres na ocupação das funções de docência na educação infantil. De acordo com Alves (2007), esta temática é objeto de estudos de vários pesquisadores, com diferentes perspectivas teóricas, cujos objetivos principais buscam compreender as relações entre gênero e a profissão docente. No quarto capítulo, abordamos essa categoria tendo como referencial os seguintes autores: Lopes (1991); Novaes (1984); Louro (1989); Hypólito (1997); Arce (1991, 2001); Almeida (1998); Apple (1987, 2002); Silva (2006) e; Costa (2010), no intuito de compreender quais são os significados e sentidos que esse fenômeno acarreta para a constituição de dinâmicas identitárias no trabalho

docente realizado na educação infantil. Consideramos serem importantes os apontamentos de Antunes (2003), a respeito desse assunto, quando ele defende que o capital, que já explorava o trabalho feminino no espaço doméstico, na esfera da reprodução, amplia a exploração desse trabalho para outros espaços, principalmente no setor de serviços.

Ainda, considerando o total de 175 professores (98,3%), 111 professores(as) (62,3%) são casados(as), sendo que, 34 (19,1%) não têm filhos; 45 (25,2%) possuem apenas um filho; 62 (34,8%) têm dois filhos e 13 (7,3%) responderam que possuem três filhos. Em relação ao tipo de instituição de atuação, obtivemos o indicador de que 134 professores (75,2%) atuam em instituições públicas e 34 (19,1%) em instituições conveniadas (Ver *Gráfico 20*).

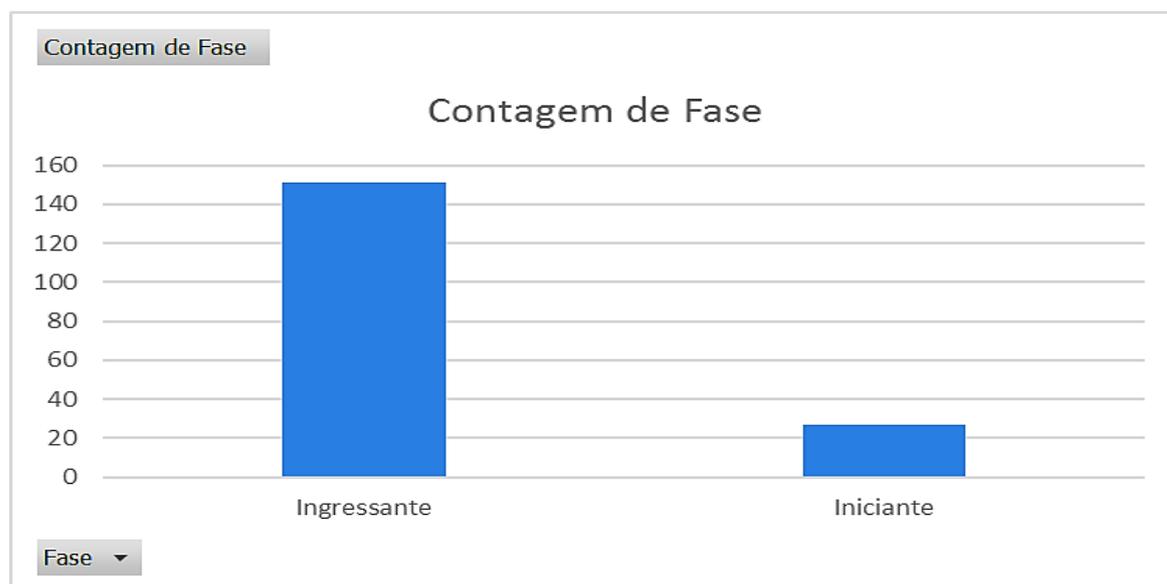
Gráfico 20 – Quantitativo de professores da EI em relação ao tipo de instituição (pública ou conveniada).



Fonte: Relatório de pesquisa (SOUZA, 2017).

Desse montante (175 professores), observamos que apenas 28 professores (15,3%) são iniciantes, com o limite de cinco anos de inserção na RME; 151 (84,8%) são professores ingressantes, ou seja, já atuavam na própria Rede e realizaram novo concurso, ou já atuavam como professores na iniciativa privada antes de ingressarem na RME, conforme pode ser observado no *Gráfico 21*. Em relação à formação, 176 professores (98,8%) têm formação em Pedagogia, sendo que quatro (2,2%) possuem mais de uma graduação (nos cursos de Letras, Direito e História); uma professora afirmou ter formação em nível Normal Superior, e apenas uma professora não respondeu a essa questão. Em relação ao aceite em participar da etapa de entrevistas, 117 professores (65,7%) responderam afirmativamente.

Gráfico 21 – Quantidade de professores quanto ao tempo de atuação na RME (iniciante ou ingressante).



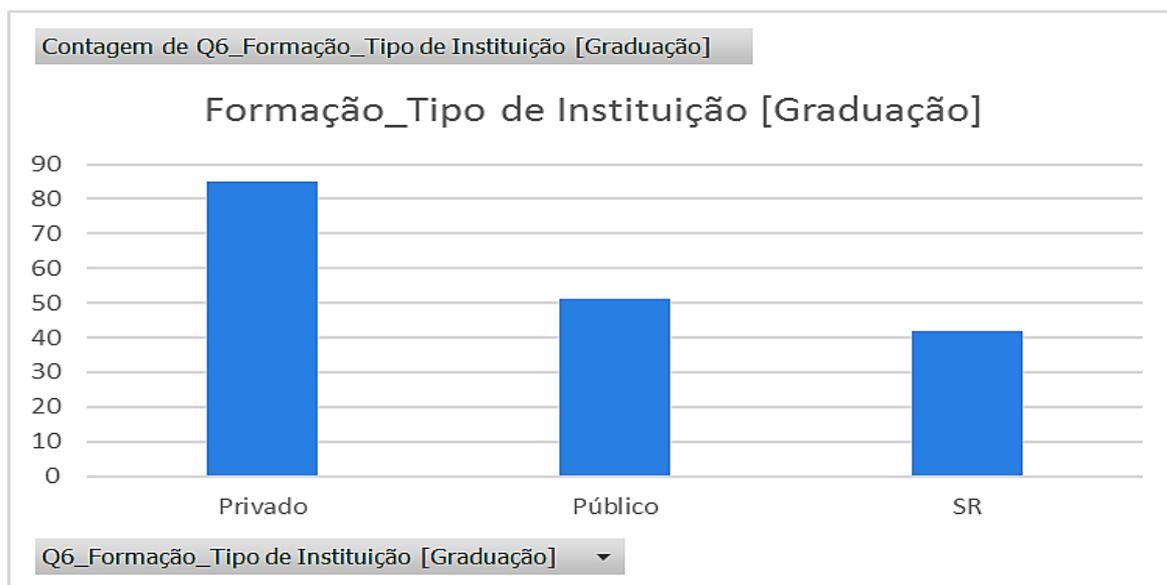
Fonte: Relatório de pesquisa (SOUZA, 2017).

Em relação ao Tipo de instituição de formação inicial 85 (47,7%) se formaram em instituições privadas, 51 (28,6%) em instituições públicas e 42 (23,6%) não responderam a essa questão (Ver *Gráfico 22*). Sobre o tipo de instituição de pós-graduação *lato sensu*, os dados indicam que 116 professores (65%) realizaram seus estudos em instituições privadas, 17 (9,5%) em instituições públicas e 44 (24,7%) deixaram essa questão sem resposta, conforme dados indicados no *Gráfico 23*.

Ao serem questionados sobre os motivos da escolha em trabalhar na educação infantil, as respostas⁶⁰ foram distribuídas da seguinte forma: interesse pela profissão (64 respostas); gostar de crianças (53 respostas); por influência da família (45 respostas); realização pessoal (33 respostas); vocação (33 respostas); acessibilidade ao curso (32 respostas); oferta de emprego (22 respostas); identificação com a área a ser ensinada (22 respostas); influência de amigos (nove respostas); questão financeira (seis respostas) e falta de opção (cinco respostas). Vamos aprofundar essa questão nas entrevistas individuais.

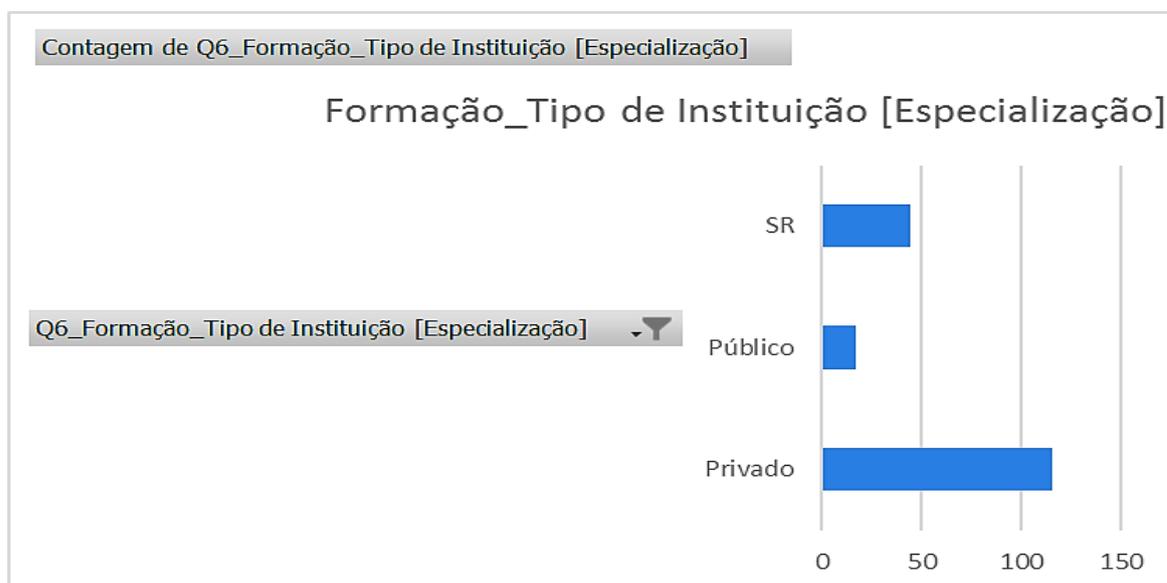
⁶⁰ Questão de múltipla escolha, na qual cada professor poderia marcar até dois itens. (Questão 12 – Por que escolheu a profissão docente? Possibilidades de respostas: a) acessibilidade ao curso; b) falta de opção, c) gostar de crianças, d) influência da família, e) influência de amigos, f) interesse pela profissão, g) oferta de emprego, h) questão financeira, i) realização pessoal, j) Vocação, l) identidade com a área de conhecimento a ser ensinada, m) outro, qual?

Gráfico 22 – Tipo de instituição (Graduação).



Fonte: Relatório de pesquisa (SOUZA, 2017).

Gráfico 23 – Tipo de instituição (Especialização).



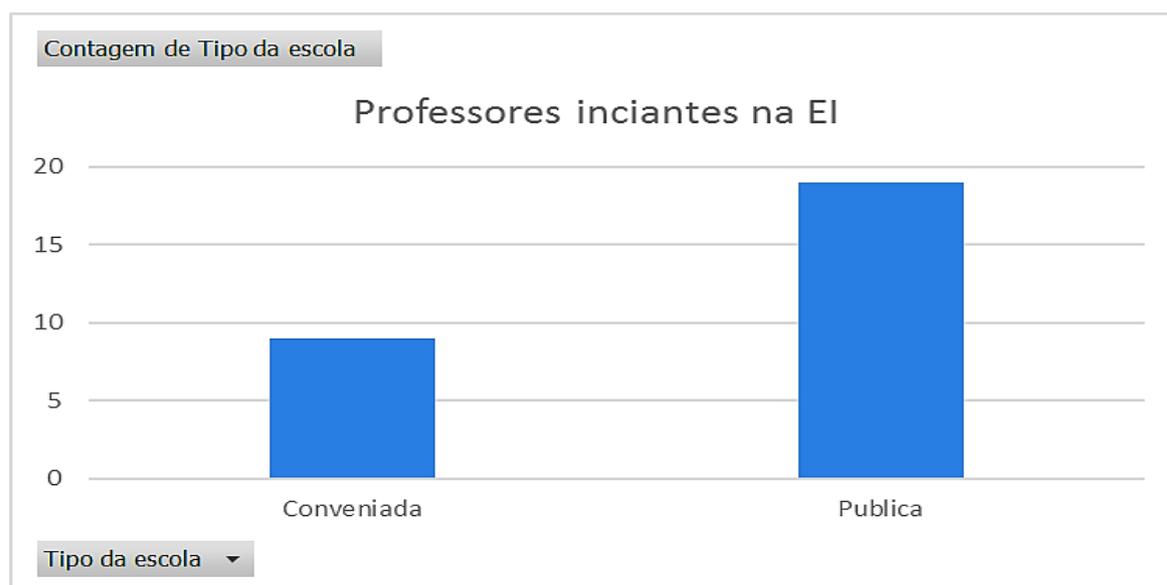
Fonte: Relatório de pesquisa (SOUZA, 2017).

Os dados e informações, a seguir, se referem exclusivamente aos professores iniciantes na educação infantil, ou seja, aqueles professores que têm, no máximo, até cinco anos de inserção na RME e na Carreira. Assim, chegamos ao quantitativo de 28 professoras iniciantes. Na totalidade são mulheres, a maioria é casada. Todas são formadas em Pedagogia. Desse total, 19 (67,8%) atuam em instituições públicas e nove (32,1%) atuam em instituições

conveniadas (Ver *Gráfico 24*). A média de idade varia entre 26 e 38 anos de idade (Ver *Gráfico 25*). Em relação ao tempo de inserção, a maioria está entre o 4º e 5º ano de atuação (dado compreensível, tendo em vista que o concurso e a nomeação da maioria dos professores foram realizados em 2010 e 2011), conforme pode ser observado no *Gráfico 26*. Essas professoras foram formadas em instituições privadas (42.8%) e públicas (21.4%), conforme indicado no *Gráfico 27*. Nessa questão, tivemos 35.7% de não respostas, portanto, não é possível afirmar que a maioria se formou em instituições privadas. Esse grupo tem como média salarial os valores de R\$ 1.576,00 a R\$ 3.152,00, sendo que a maioria trabalha em dois turnos (Ver *Gráfico 28*), indicando uma baixa remuneração salarial no início de carreira em comparação com outros cargos públicos.

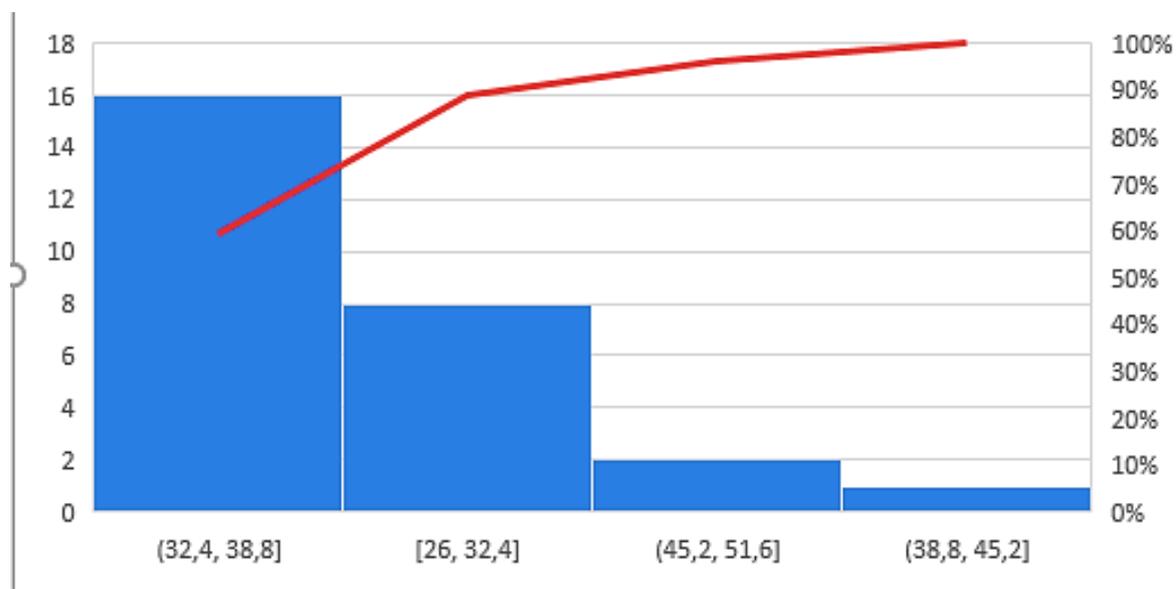
Em linhas gerais, o questionário buscou obter o perfil das professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil, para considerarmos nas análises posteriores com objetivo de compreender as condições das professoras enquanto classe trabalhadora, suas condições econômicas, de trabalho e alguns elementos de sua formação, entendendo que essas informações são fundamentais para complementar o quadro geral de suas condições efetivas de vida e trabalho e assim poder adentrar nos sentidos atribuídos ao o trabalho docente desenvolvido na educação infantil, objetivo da segunda etapa da pesquisa empírica, com a proposição de entrevistas.

Gráfico 24 – Quantidade de professores em relação à instituição de inserção.



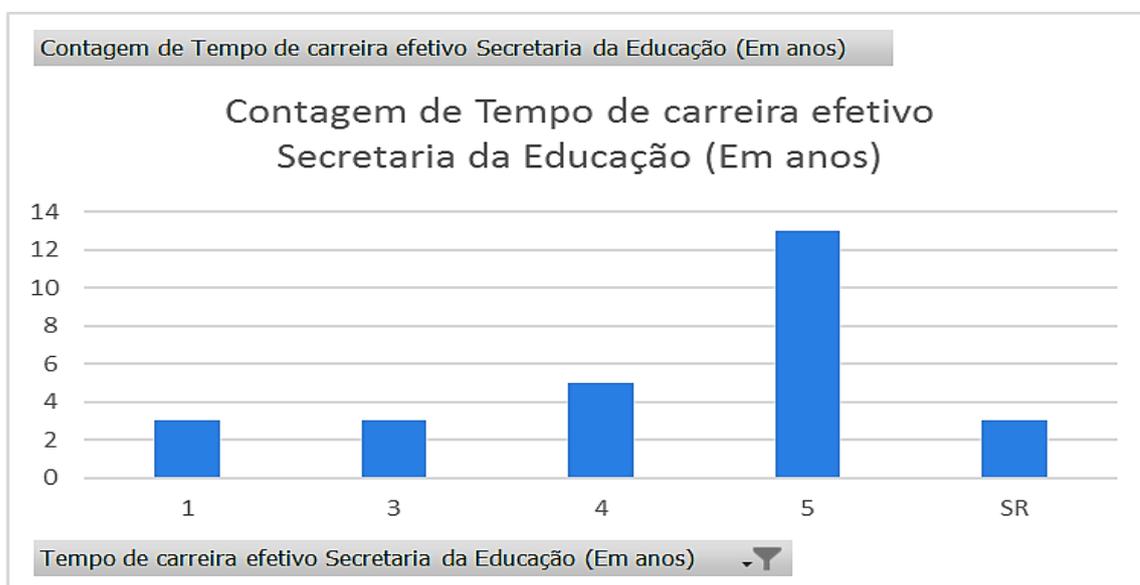
Fonte: Relatório de pesquisa (SOUZA, 2017).

Gráfico 25 – Média de idade dos professores iniciantes.



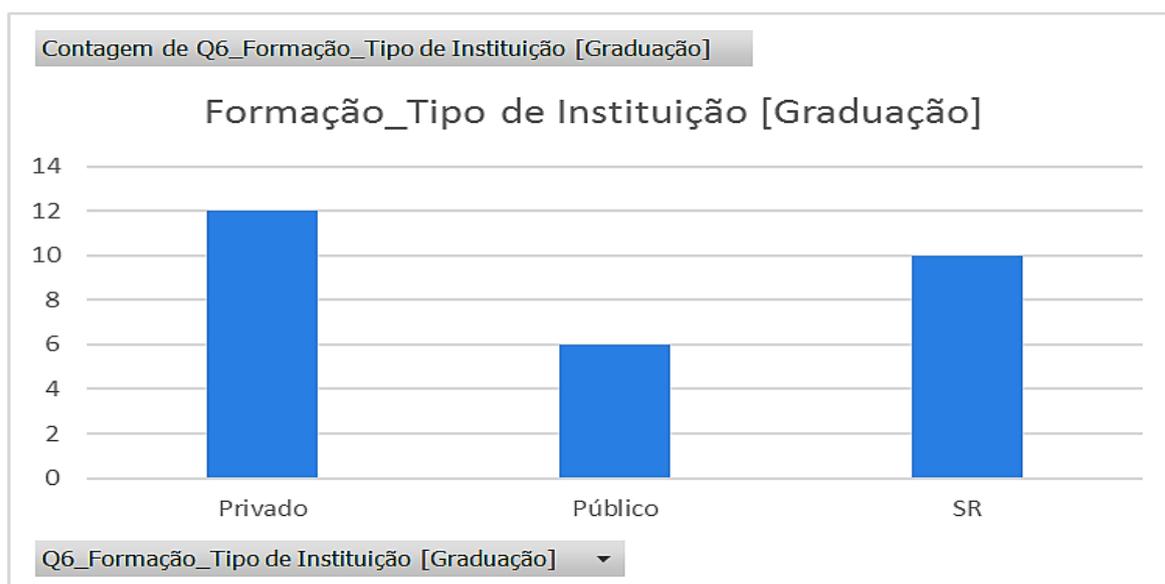
Fonte: Relatório de pesquisa (SOUZA, 2017).

Gráfico 26 – Tempo de atuação na Rede Municipal de Educação de Goiânia.



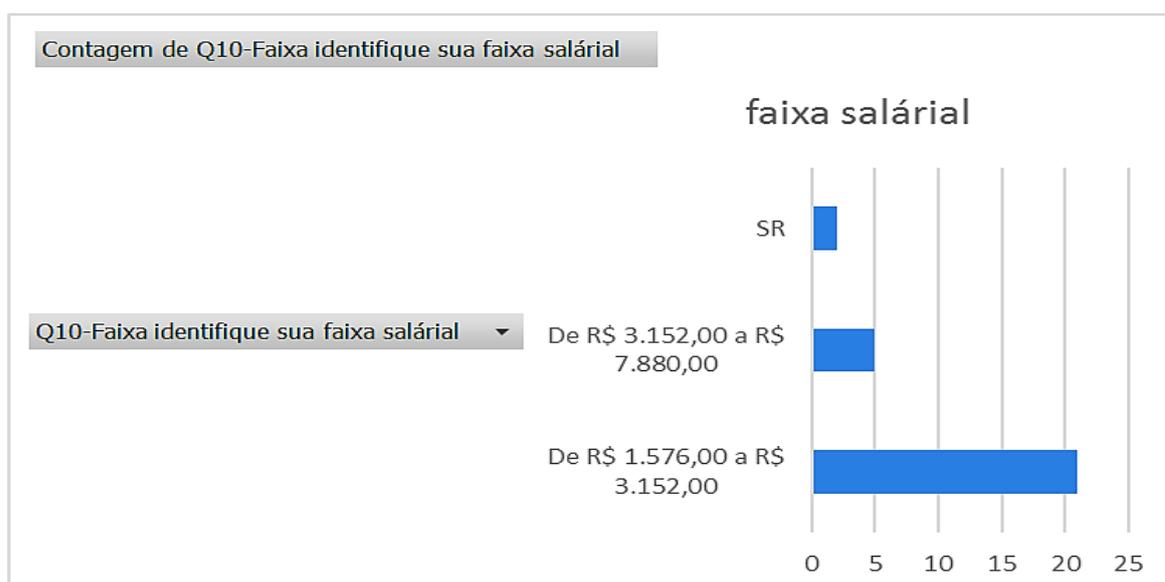
Fonte: Relatório de pesquisa (SOUZA, 2017).

Gráfico 27 – Formação inicial dos professores iniciantes (tipo de instituição).



Fonte: Relatório de pesquisa (SOUZA, 2017).

Gráfico 28 – Média salarial dos professores iniciantes na RME.



Fonte: Relatório de pesquisa (SOUZA, 2017).

Ao serem questionadas sobre a disponibilidade de participarem da etapa de entrevistas, obtivemos das professoras iniciantes/ingressantes 18 (64.3%) respostas positivas, cinco (17.8%) negativas e cinco (17.8%) professoras não responderam a essa questão. Assim, compomos nossa amostra para a segunda etapa da pesquisa empírica. No total, realizamos 16 entrevistas.

5.2.3 Segunda etapa da pesquisa empírica – proposição de entrevistas (realizadas no segundo semestre de 2017)

Para compor a segunda etapa da pesquisa (proposição de entrevistas), selecionamos 10% do total geral das professoras respondentes para participar da fase de entrevistas, em acordo com nossos objetivos específicos. Os critérios estabelecidos para a participação das professoras, nessa fase, foi fundamentado no tempo de atuação na rede, não devendo exceder aos cinco primeiros anos de carreira na docência; ou seja, ser efetivamente professor(a) iniciante e atuar nas instituições de educação infantil, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e nos Centros de Educação Infantil (CEI). A seleção foi aleatória, dentro do quantitativo de professores que assinaram o termo de consentimento para participar dessa etapa.

A escolha da metodologia de proposição de entrevistas partiu da compreensão de que a entrevista é um instrumento fundamental quando se deseja mapear concepções, práticas, crenças, valores dos universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (DUARTE, 2004a).

Aguiar e Ozella (2006) também compreendem a entrevista como um instrumento adequado e recomendado para uma investigação de abordagem sócio-histórica, sendo fundamental para os objetivos dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa. Do ponto de vista desses autores, a entrevista é “[...] um dos instrumentos mais ricos e que permitem acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 229).

Aguiar e Ozella (2006) listam algumas características das entrevistas que podem interferir no potencial de captação e apreensão dos sentidos e significados.

- as entrevistas devem ser consistentes e suficientemente amplas, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas;
- elas devem ser recorrentes, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados;
- mesmo considerando que uma boa entrevista possa contemplar material suficiente para uma análise, se houver condições, alguns outros instrumentos podem permitir aprimoramento e refinamento analítico. Para isso, recomenda-se um plano de observação no processo das entrevistas, tanto para captar indicadores não verbais como para complementar e parear discursos e ações que estejam nos objetivos da investigação (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 229).

Duarte (2004a, p. 2015) afirma que a boa utilização desse instrumento de pesquisa permite,

[...] ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

No caso do trabalho das professoras que atuam na educação infantil, buscamos conhecer expectativas, concepções, crenças e definições sobre o trabalho docente realizado. A compreensão dos papéis e das funções desempenhadas podem expressar como são ou foram assimilados os diferentes significados constituídos histórico e socialmente a respeito do trabalho do professor que atua com crianças de 0 até 6 anos de idade. Buscamos, ainda, identificar qual a compreensão da relação entre as especificidades dessa etapa e o movimento sócio-econômico-cultural mais amplo da sociedade e, a partir disso, compreender como o professor que inicia sua atuação profissional nessa etapa elabora e atribui sentido ao seu trabalho.

Na entrevista com as professoras, buscamos identificar algumas características do trabalho docente na instituição de educação infantil e compreender as especificidades desse trabalho (caráter singular). Também, observamos como as professoras e a instituição educativa compreendem as diversas atividades, e quais são as expectativas que surgem a partir do enfrentamento vivenciado pela professora iniciante frente as dificuldades e os desafios postos, nesse primeiro contato, com a realidade educacional.

A partir da identificação inicial a respeito das concepções das professoras acerca das dificuldades enfrentadas nas atividades cotidianas – incluindo os desafios, as expectativas, os sentimentos e, ainda, a identificação de como compreendem sua formação profissional –, buscamos identificar e apreender as múltiplas determinações que atuam sobre os significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente, na educação infantil no início de carreira. Nessa interpretação, partimos de sua materialidade tal como apresentada pelas professoras entrevistadas, utilizando para isso a metodologia dos núcleos de significação, ou seja, as informações foram submetidas a um tratamento qualitativo de análise de dados.

5.3 O processo de organização e sistematização dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação

Na metodologia de análise, utilizamos a proposta de núcleos de significação “[...] cujo processo de apreensão de sentidos e significados ocorre por meio da sistematização de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação [...]” (AGUIAR; SOARES, 2008, p. 221). Esse é um instrumento, proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2013), para a apreensão da constituição dos significados e sentidos do trabalho docente apresentados pelas professoras de educação infantil no início de carreira. Esse instrumento visa apreender e interpretar o conteúdo das falas das professoras entrevistadas, por um processo de análise acurado e sistemático.

Esse procedimento de organização e análise de dados qualitativos, em seus aspectos teórico-metodológicos, se fundamenta na psicologia histórico-cultural de Vygotsky e assume os pressupostos do método materialista histórico e dialético, considerando a “[...] discussão sobre a relação aparência-essência, parte-todo, a importância da noção de historicidade, de processo e a noção de mediação [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225). Assim, a materialidade é tomada como ponto de partida, com o propósito de ir além das aparências e da descrição dos fatos, buscando a explicitação do processo de constituição dos significados e sentidos apropriados e elaborados pelas professoras iniciantes/ingressantes sobre seu trabalho. Para essa sistematização, utilizamos as entrevistas como base para obtenção das falas dos sujeitos da pesquisa.

Aguiar e Ozella (2006, p. 225) apontam que é fundamental considerar na análise dos dados – cujo pressuposto se fundamenta nas bases e nas categorias do materialismo histórico-dialético –, que o homem é constituído “[...] numa relação dialética com o social e com a história, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico [...]”. Para os autores citados, esse homem se constitui na e pela atividade e que “[...] ao produzir sua forma humana de existência, revela– em todas as suas expressões –, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção.” Mas, consideram que “[...] ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos [...]” (p. 225). Pois, as contradições sociais são expressas nas falas dos sujeitos da pesquisa. Nessa direção, no processo de investigação, precisamos explicitar e explicar como essas contradições e mediações, construídas socialmente, constituem os sujeitos.

De acordo com Oliveira (2005, p. 21), apreender a constituição dos sujeitos se dá “[...] pela compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade

como mediação [...]”. De acordo com essa autora, e com a qual concordamos plenamente, os sujeitos são sínteses de múltiplas determinações. Reforçando essa ideia, destacamos o que afirmam Aguiar e Ozella (2006):

Entendemos, desse modo, que o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/circunstâncias específicas) (AGUIAR; OZELLA, 2006. p. 225).

Nos procedimentos de organização dos dados da pesquisa, destacamos três momentos de sistematização e inferência: a organização dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

Em relação aos pré-indicadores, Aguiar e Ozella (2006, p. 229) indicam “[...] que a palavra com significado seja a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa [...]”. Assim, devemos partir das palavras inseridas em seu contexto (condições histórico-sociais) com a intenção de fazer uma análise da constituição do sujeito, pois essa metodologia foi “[...] elaborada para instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade [...]” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 58). A inferência dos pré-indicadores obedece a uma lógica que se inicia com a as leituras flutuantes (AGUIAR; OZELLA, 2006). Após a gravação das entrevistas e posterior transcrição, foram realizadas várias leituras de todo material. Esse processo permitiu a familiarização e apropriação das palavras com significado e, assim, destacamos e organizamos os pré-indicadores. Segundo Aguiar e Ozella (2006), após a leitura do material,

Irão emergindo temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

Para inferência, articulação e aglutinação dos indicadores e seus conteúdos temáticos, utilizamos os critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição. Esse processo, de acordo com Aguiar e Ozella (2006), nos leva a uma menor diversidade em relação aos pré-indicadores, e nos permite caminhar na direção dos núcleos de significação, constituindo-se.

assim, como o início do processo de nuclearização. Sobre os critérios de aglutinação dos indicadores, os autores nos advertem que:

Esses critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si. Por exemplo, alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

A última fase do processo de organização e inferência dos dados da pesquisa foi a construção dos núcleos de significação. A partir da aglutinação do conjunto dos indicadores e seus conteúdos temáticos, foram articulados os núcleos de significação e, através de sua nomeação, buscamos revelar a essência dos conteúdos expressos pelas professoras iniciantes/ingressantes. Os núcleos de significação nos possibilitam uma interpretação para além da aparência e descrição do fenômeno ao considerar, em sua análise, tanto as condições objetivas-subjetivas, quanto as contextuais e históricas (AGUIAR; OZELLA, 2006). Pois, de acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 231), “[...] os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas [...]”.

Assim, este tópico está dividido em duas partes. A primeira trata do modo como inferimos e sistematizamos os pré-indicadores, indicadores e dos núcleos de significação. A segunda parte trata da análise propriamente dita dos núcleos de significação, realizada a partir das entrevistas com as 16 professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil sobre os significados e sentidos do trabalho docente.

O processo de organização e sistematização dos pré-indicadores, indicadores e dos núcleos de significação seguiu fielmente as orientações metodológicas de Aguiar e Ozella (2013) e Soares (2006). Assim, após a realização das entrevistas (que ocorreram no período de setembro a novembro de 2017), e da transcrição de todo o material constituído (desenvolvido no período de dezembro/2017 a janeiro/2018), realizamos as chamadas “leituras flutuantes”. Esse movimento de várias leituras de todo o material nos possibilitou identificar as palavras, frases, conteúdos temáticos e expressões que se destacaram nas falas das professoras entrevistadas. Dessas palavras – as quais, de acordo com Aguiar e Ozella (2006, 2013), são sempre significadas em seu contexto –, emergiram os pré-indicadores e indicadores que posteriormente constituíram os núcleos de significação. Ou seja, as unidades de significados e

sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente no início de carreira pelas professoras que atuam na educação infantil seguidos pela discussão de seus conteúdos, tendo como base o aporte teórico constituído na presente pesquisa.

Apresentamos no APÊNDICE E, toda a sistematização dos pré-indicadores inferidos a partir das falas das 16 professoras entrevistadas. Na intenção de tornar mais claro como foi o processo de destaque dos pré-indicadores, mantivemos nos quadros os trechos das falas, dos quais foram extraídos os pré-indicadores (palavras, expressões e frases com significado) para que não ficassem soltos, mas integrados aos seus conteúdos temáticos (as entrevistas completas também constam nos apêndices). Os pré-indicadores foram organizados nos quadros, conforme os critérios de “semelhança”, “complementaridade” e “contraposição” (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; SOARES, 2006; AGUIAR; SOARES, 2008).

Concluída a primeira fase (APÊNDICE E), na qual destacamos os pré-indicadores, passamos para o segundo passo que indica a aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, ou seja, o processo de inferir indicadores a partir dos diversos pré-indicadores revelados nas falas (palavras, expressões e frases) das 16 professoras entrevistadas, conforme apresentado no *Quadro 16*.

O processo de aglutinação de pré-indicadores em indicadores ocorreu, também, com base nos critérios de “semelhança”, “complementaridade” e “contraposição”, conforme nos apontam Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Soares (2006). Assim, cada indicador inferido no quadro anterior constitui os significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil no início de carreira, podendo ser compreendidos, somente, a partir da leitura e interpretação das palavras das professoras iniciantes/ingressantes em seus contextos sócio-históricos determinados (SOARES, 2006).

Concluída a aglutinação, organização e sistematização dos pré-indicadores em indicadores, passamos para a terceira e última fase, constituída na inferência e sistematização dos núcleos de significação. Para chegarmos a esse momento da pesquisa, retomamos os critérios de “semelhança”, “complementaridade” e “contraposição” dos conteúdos temáticos que constituem cada um dos indicadores inferidos anteriormente (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013; SOARES, 2006), conforme apresentado no *Quadro 17*.

Quadro 16 – Sistematização e inferência dos pré-indicadores e indicadores.

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>1) Gostar de trabalhar com a educação infantil; 2) Prazer/situações prazerosas de trabalho; 3) Gostar das propostas pedagógicas; 4) Apaixonada; 5) Concepção de trabalho que chama atenção; 6) Perspectiva de projetos de trabalho; 7) Dúvidas, necessidades e questões propostas pelas crianças; 8) Trabalho interessante; 9) Construção do conhecimento; 10) Se sentir à vontade; 11) Evidências das aprendizagens nas crianças; 12) Vontade de ser professora, de ensinar, de lecionar; 13) Gostar de crianças; 14) Ganha mais/paga bem; 15) No estágio/afinidade com a educação infantil; 16) Parte lúdica aproxima o educador; 17) Trabalho mais fácil; 18) Desejo de conhecer e trabalhar na área; 19) Identificação; 20) Experiência e não identificação com ensino fundamental; 21) Amorosidade com a educação infantil; 22) Vontade de trabalhar na educação infantil; 23) Opção em trabalhar na educação infantil; 24) Conhecimento/habilidade/afinidade com crianças; 25) Crianças como sujeitos no processo de ensino e aprendizagem; 26) Ter tido contato durante a formação; 27) Encantamento; 28) Vocação/aptidão; 29) Acaso; 30) Identificação com a EI; 31) Interesse coincidiu com o nascimento das filhas; 32) Ensinar brincando.</p>	<p>1) Gostar de trabalhar com crianças/situações prazerosas de trabalho; 2) Concepção de trabalho diferenciada do ensino fundamental; 3) Crianças como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem; 4) Vocação/aptidão; 5) Gostar de crianças; 6) Estágio significativo na educação infantil; 7) Identificação com o campo de trabalho da educação infantil; 8) Concepção do campo de trabalho na EI como etapa mais fácil de atuar; 9) Motivos/necessidades financeiras; 10) Escolha por meio da não-escolha/acaso.</p>
<p>33) Função de construção de um repertório amplo; 34) Conhecimentos de mundo; 35) Formação integral; 36) Função pesada/árdua; 37) Papel de observar/entender/atender necessidades; 38) Ser professora de crianças; 39) Clareza do papel; 40) Cuidados físicos; 41) Ensino e aprendizagem/desenvolvimentos; 42) Ampliar aprendizado/desenvolvimento; 43) Promover conhecimentos; 44) Desenvolvimento integral; 45) Afetividade/relacionamentos/socialização; 46) Educação emancipatória; 47) Mediadores do conhecimentos; 48) Transformar a sociedade; 49) Formar cidadão crítico/reflita sobre o dia a dia/fatos da sociedade e da instituição; 50) Visão crítica; 51) Lecionar; 52) Pedagógico; 53) Função necessária, prazerosa e difícil; 54) Oralidade, musicalização, capacidade cognitiva, pensamento crítico, ludicidade, interação social, boas maneiras, cuidados de si e com o próximo, respeito e respeito mútuo; 55) Formar caráter, opiniões, oralidade, escrita, musicalização, coordenação motora; 56) Formar cidadão; 57) Transformar, mudar a realidade; 58) Fazer a diferença; 59) Papel importante; 60) Visão de mundo; 61) Sujeito de</p>	<p>11) Construção de repertório amplo; 12) Formação integral das crianças; 13) Observar, entender e atender necessidades das crianças; 14) Função de cuidar e educar; 15) Funções docentes; 16) Ensino/aprendizagem/desenvolvimento das crianças; 17) Clareza do papel do professor na educação infantil; 18) Educação emancipadora; 19) Papel transformador e inclusivo da educação;</p>

<p>direitos; 62) Despertar desejo de aprender; 63) Trabalho essencial e importante; 64) Construção de conhecimentos; 65) Sujeito pensante; 66) Papel de regente; 67) Assumir cuidar e educar; 68) Complementação à ação da família; 69) Desenvolvimento integral; 70) Ser professora; 71) Parte pedagógica; 72) Parte burocrática/documentação do processo educativo; 73) Desenvolvimento humano; 74) Planejar e executar; 75) Relatórios/burocracia; 76) Limpar bumbum, dar banho e fazer brincadeiras/ brincadeiras livres; 77) Cuidar e educar; 78) Formação social/ cognitiva e desenvolvimento; 79) Conhecimentos historicamente construídos de forma lúdica; 80) Função social; 81) Formadora social; 82) Formação humana; 83) Responsabilidade; 84) Funções pedagógicas; 85) Vivências da criança em cena.</p>	<p>20) Função de planejamento e execução das atividades pedagógicas; 21) Promover o conhecimento de mundo; 22) Papel de mediação; 23) Formação de caráter; 24) Construção de um sujeito pensante; 25) Complementar ação da família; 26) Trazer conhecimentos científicos de forma lúdica; 27) Função social importante.</p>
<p>86) Quantidade de crianças; 87) Razão adulto-criança; 88) Estratégias, técnicas, atividades interessantes; 89) Não saber o que fazer; 90) Não identificar com clareza a função; 91) Desenvolver bom trabalho; 92) Trabalho não corresponder ao papel; 93) Realidade de vidas diferentes; 94) Trabalhar diferenciação; 95) Sem conhecimento; 96) Ampliar conhecimento; 97) Compreender o papel de regente; 98) Assumir cuidar e educar; 99) Desafios grandes; 100) Não separar cuidar e educar; 101) Não ter noção nenhuma; 102) Angustiante; buscar conhecimentos/leituras; 103) Ingressar especialização/para conhecer; 104) Aprender o trabalho; 105) Conflito; 106) O que ensinar; 107) Início não é fácil; 108) Frustrada; 109) Não saber o que fazer; 110) Interesse e necessidade da criança; 111) Pesquisar e formular atividades; 112) Algo novo/não saber; 113) Sem norte/sem chão; 114) Por onde começar; 115) Nunca ter sido regente de sala; 116) Desafio com a turma; 117) Escola não tinha estrutura; 118) Chorava; 119) Não dar conta; 120) Não conseguir; 121) Desistir; 122) Desespero; 123) Cobranças; 124) Pedindo socorro para colegas iniciantes; 125) Trocar experiências; 126) Controle de sala; 127) Troca de experiências colegas <i>WhatsApp</i>; 128) Novidade; tudo novo; 129) habilidades de como lidar; 130) Adaptação; 131) Falta de prática/falta de experiência; 132) Tentando, errando e acertando; 133) Leituras; 134) Conversas com colegas; 135) Nunca ter trabalhado; 136) Pegar ao longo do tempo; 137) Deslocada/perdida; 138) Prática é difícil; 139) Colocar embasamento teórico em prática; 140) Observar a prática; 141) Ver como a colega faz; 142) Tentar seguir o ritmo; 143) Observar colegas; 144) Não ter conhecimento de documentos específicos/falta de recursos; 145) Como falar/repassar; 146) EI no sentido do cuidar; 147) Convivência com filhas; 148)</p>	<p>28) Razão adulto/criança; 29) Não correspondência inicial com o papel esperado do professor de educação infantil; 30) Incompreensão do papel docente na EI; 31) Dificuldade com a articulação entre o cuidar e educar; 32) Relação teoria e prática; 33) Dúvidas sobre o que e como ensinar crianças pequenas; 34) Tentativas por erros e acertos; 35) Falta de experiência/prática para atuar na educação infantil; 36) Aprendizagem por observação da prática de outros professores mais experientes; 37) Desconhecimento de documentos e legislações específicas da RME para a EI; 38) A falta/ ausência de profissionais de apoio; 39) Dificuldade com a realidade social das crianças atendidas;</p>

<p>Noção nenhuma de creche; 149) Não conhecia proposta da rede; 150) Não ter auxiliar; 151) Impasse com a proposta; 152) Insegurança; 153) Impacto difícil; 154) Entender as funções; 155) Entender o processo; 156) Angustiante; medo; 157) Pegar embalo/ritmo; 158) Assustador; 159) Embate grande; 160) Desenvolver um bom trabalho; 161) Sexualidade; 162) Choque de realidade; 163) Rotina intensa; 164) Objetivo/atribuições/o que fazer; 165) Forma de lidar com a criança; 166) Domínio de classe; 167) Sair correndo; 168) Muita gente não dá conta; 169) O que trabalhar/currículo.</p>	<p>40) Sentimento inicial de insegurança, angústia, choque, medo, susto, desespero, despreparo, desprazer e frustração; 41) Apoio de outros professores iniciantes; 42) Busca de conhecimentos via formação continuada; 43) Dificuldade de comunicação com as crianças – linguagem.</p>
<p>169) Sujeito histórico; 170) Sujeito histórico-cultural; 171) Produz conhecimentos; 172) Traz contribuições; 173) É uma fase especial; 174) Individualidades/particularidades; 175) Respeito às especificidades; 176) Ser que precisa de atenção, cuidado e rigor; 177) Sujeito de direitos; 178) Cidadão; 179) Ampliar e diversificar o que trazem; 180) Indivíduos que pensam e agem; 181) Estágio inicial da formação do ser humano; 182) Base da educação; 183) Início da formação do indivíduo; 184) Espaço de formação; 185) Deixar livre; 186) Liberdade; ensinar coisas significativas; 187) Aprende com outros; 188) Direito a ser sujeito autônomo/falar/escrever/inserir no mundo/praticar leitura/escrita/por meio da fala e gestos; 189) Protagonista das atividades; 190) Tem voz; 192) Individual; 193) Tem bagagem e cultura; 194) É aprendido/construção de saberes/conhecimentos/vivências/interatividade; 195) Contribuem para a construção do outro; 196) Fase de construção; 197) Pleno desenvolvimento; 198) Direito ao desenvolvimento da aprendizagem; 199) Direito de brincar; 200) Direito de ser higienizada; 201) Direito de aprender; 202) Direito de desenvolver coordenação motora/aptidões; 203) Compreensão de criança/desenvolvimento e aprendizagem; 204) Fase inicial da vida; 205) É a base; 206) Princípio que determina outras fases; 207) Nova concepção de infância; 208) Afetividades; 209) Propiciar desenvolvimento.</p>	<p>44) Crianças como sujeito histórico/cultural; 45) Criança como produtora de conhecimentos; 46) Infância como fase importante do processo de formação humana; 47) Especificidades da infância e da criança; 48) Criança como cidadã/sujeito de direitos; 49) Criança como carente de cuidado, atenção e rigor; 50) Necessidade de liberdade na educação da criança; 51) Criança como aquela que aprende nas interações com os outros; 52) Criança como protagonista do fazer pedagógico na EI; 53) Fase de aprendizado e construções.</p>
<p>210) Valorizado pelas crianças; 211) Às vezes são valorizados pelas famílias; 212) Salário não é tão ruim; 213) Não é o que a gente merece; 214) Valorização financeira poderia ser melhor; 215) Trabalho não valorizado; 216) Não somos valorizados; 217) Estado e prefeitura não valorizam; 218) Eu mesma valorizo; 219) Tem família que valoriza; 220) Valorização partir de nós; 221) Sociedade não valoriza; 222) Salário mais baixo pela responsabilidade que temos; 223) Essencial, mas as pessoas não enxergam; 224) É valorização pela gestão e pelos pais; 225) A gente tem que se sentir valorizado; 226) O que faço tem valor; 227) Não</p>	<p>54) Valorização pelas crianças; 55) Desvalorização financeira; 56) Desvalorização pelo Estado; 57) Autovalorização pelo professor do seu trabalho; 58) Valorização e desvalorização pela família;</p>

<p>valorização profissional e financeira/dinheiro; 228) Alguns pais dão maior valor; 229) A gente se sente desvalorizado; 230) Não há valorização; 231) Poucos pais compreendem o papel pedagógico da EI; 232) Desvalorização pela desinformação das famílias; 233) Valorizada perante a sociedade/em relação ao salário também; 234) Comparação entre professores; 235) Educação infantil desprezada/não é valorizada; 236) Professora da EI tem desvalorização; 237) Simples babá; 238) Cuidadora; 239) Só fica brincando/limpando fralda; 240) Eu vou para EI descansar; 241) Outros professores desvalorizam; 242) A própria instituição desvaloriza; 243) Líderes políticos desvalorizam.</p>	<p>59) Desvalorização pela desinformação das famílias atendidas; 60) Desvalorização social; 61) Desvalorização pelos professores de outras etapas; 62) Valorização institucional.</p>
<p>244) Tudo que estudamos permeia as práticas na EI; 245) Formação muito boa; 246) Universidade dá conhecimentos necessários para pesquisar e identificar ideologias; 247) Formação inicial extremamente necessária; 248) Precisamos da formação inicial; 249) Formação para estar por dentro das políticas públicas; 250) Forma de desenvolver planos de resistência; 251) Formação inicial não dá conta dos conhecimentos que preciso para o trabalho/ faculdade não dá essa base; 252) Formação inicial não dá conta da dimensão da EI; 253) Tempo da graduação não permite profundidade; 254) Quatro anos é pouco; 255) Não consegui fazer o diálogo entre os estudos na universidade e o vivido na EI; 256) No estágio trazer o que aprendíamos com a realidade vivida; 257) Busca de conhecimentos para relacionar teoria e prática; 258) Realidade totalmente diferente; 259) Tentar relacionar teoria e prática; 260) Conhecimentos teóricos não ensina; 261) A prática ensina; 262) Não tem o que reclamar da teoria; 263) Falta relacionamento da teoria com a prática; 264) Via coisas na prática e lembrava da teoria; 265) Estudos ajudaram bastante; 266) Formação inicial não contribuiu muito porque desconsidera o fazer pedagógico; 267) Chegar sem nenhum conhecimento prático; 268) Na teoria sabia fazer/mas a prática é diferente; 269) Não aprendi a fazer o que tinha que fazer; 270) Aprendeu na prática do dia-a-dia; 271) Teoria e prática andam juntas, mas o que pega é a experiência; 272) A prática tem que ser vivida; 273) Prática só mesmo no dia-a-dia; 274) Tem embasamento/mas a prática é bem difícil; 275) Demorei fazer relação teoria e prática; 276) Curso dá respaldo teórico necessário/mas o que valeu foi minha prática anterior em outros âmbitos; 277) Percebi que faltava conhecimento ainda; 278) Achava que sabia, mas não sabia; 279) Universidade me forneceu o mínimo de conhecimento; 280) Poucas disciplinas relacionadas à infância; 281) Lembrou da formação inicial assim que veio o desafio; 282) O pouco fornecido na formação inicial fez buscar</p>	<p>63) Contribuição da formação inicial para atuação na EI; 64) Dificuldade na relação teoria e prática; 65) Valorização/desvalorização da formação inicial.</p>

<p>vertentes; 283) Importante a formação dos profissionais que estão ingressando; 284) Formação para saber como é o trabalho na EI; 285) Tem que ter formação; 286) Formação é fundamental; 287) Formação e conhecimentos sobre coisas importantes; 288) Formação muito rasa; 289) Formação foi praticamente nada; 290) O curso deu a base/mas teve que buscar fora/ FC; 283) Na faculdade é tudo muito bonito/diferente da realidade; 291) Minha formação foi sozinha/complementação pedagógica não contribuiu; 292) Fábrica de diploma; 293) Só certificação/complementação; 294) Formação com bons profissionais me deu subsídios; 295) Formação boa/bom curso.</p>	
<p>296) Sociologia; 297) Alfabetização e letramento; 298) Literatura infantil; 299) Psicologia; 300) Didática; 301) Estágio; 302) História da educação; 303) práticas; 304) Concepção de criança; 305) Infância; conceitos; 306) Metodologia ensino da matemática; 307) Trazer a realidade; 308) Disciplina de educação infantil; 309) Metodologias, atividades diferenciadas; 310) Professor de didática; 311) Ênfase na EI; 312) Como lidar com crianças; 313) Enfatizar, cuidar e educar; 314) Comportamento infantil; 315) História da educação; 316) Vygotsky, Piaget; 317) Interação; 318) Políticas educacionais; 319) História da educação infantil; 320) Disciplinas ligadas diretamente a questão da infância; 321) Fundamento da educação infantil; 322) Estágio na educação infantil; 323) Disciplina educação e infância.</p>	<p>66) Disciplinas/conteúdos/conhecimentos da formação inicial/contribuíram com o trabalho docente na educação infantil, no início de carreira.</p>
<p>324) Questões da legislação e regulamentação da área; 325) Relacionar teoria e prática; 326) Disciplina sobre a construção da EI no município; 327) Discutir a proposta da Rede; 328) Realidade da Rede; 329) Documentos da Rede que norteiam a EI; 330) Fóruns de debates; 331) Falta de prática; 332) Estágio triste; 333) No estágio postura diferente de ser professor; 334) Disciplina de literatura, alfabetização e letramento; 335) Mais tempo de formação; 336) Parte de projetos; 337) Discutir currículo na EI; 338) Estágio corrido/insuficiente; 339) Faltou estágio aprofundado/mais tempo/maior contato com as crianças; 340) Parte do trabalho teórico/legislação e documentos que norteiam a EI/documentos específicos.</p>	<p>67) O que faltou na formação inicial.</p>
<p>341) Legislação/normatização para EI; 342) Formação/estudos constantes/constante formação; 343) Conhecimentos matemáticos/ciências naturais; 344) Revisitar/repensar conhecimentos; 345) Conhecimentos sobre documentos que preciso produzir; 346) Desenvolver a escrita de registros e documentos; 347) Aprofundar conhecimentos sobre políticas nacionais e municipais; 348) Buscar formação; 349) Busca do conhecimento para mudança de concepção infância e criança; 350) Especialização na educação infantil; 351)</p>	<p>68) Conhecimentos necessários para atuar na educação infantil.</p>

<p>Necessidade de ser valorizado; 352) Concepções que fomentam o agir na EI/embasam o trabalho do professor na EI; 353) Concepções de criança, cuidar e educar; 354) Conhecimentos em torno da infância/como se desenvolve/quais dificuldades/conhecimentos da prática; 355) Conhecimentos do que é criança, infância e desenvolvimento infantil; 356) Conhecimentos específicos sobre o eu da criança; 357) Conhecimentos sobre como funciona a educação infantil; 358) Conhecimentos necessários para atuar na educação infantil/desenvolvimento e aprendizagem da criança/experiência de como lidar com criança.</p>	
<p>359) Universidade/pesquisando/encontrar soluções/continuidade de estudos; 360) Apropriação da proposta de Rede; 361) Mais conhecimentos/ aperfeiçoando/ estudando; 362) Fazendo mestrado e doutorado; 363) Buscar mais conhecimentos/ transformando nossa prática/olhar diferenciado para a infância/melhorar nossa prática; 364) Especialização/transformação na área profissional; 365) Conhecimento traz transformação; 366) Formação continuada contribui para formação profissional; 367) Especialização amplia visão do que é o trabalho na EI; 368) Preciso estudar para atuar na EI; 369) Formação contínua e continuada; 370) Preciso de uma pós-graduação para me dar norte; 371) Cursos, palestras, artigos; 372) Tempo; 373) Leituras, referencial teórico; 374) Ler sobre a EI/pesquisas sobre formação docente/educação e políticas educacionais; 375) Amor/afeição/vocação; 376) Continuar estudando e buscando novos conhecimentos; 377) Espaço de formação dentro do horário de trabalho; 378) Apoio institucional; 379) Apoio da coordenação/colegas com experiência/leituras/informações sobre proposta da Rede.</p>	<p>69) Prioridades para o desenvolvimento profissional na educação infantil.</p>
<p>380) Buscar alguma pessoa mais experiente/ coordenação/ auxiliar a pensar/ orientar; 381) Auxiliar me ensinou muita coisa/ ela tinha prática; 382) Aprender na prática mesmo do dia a dia; 383) Eu aprendi dentro da instituição; 384) Me jogaram lá e se vira; 385) Aprendi com outras pessoas; 386) A prática do dia a dia é o que me ajuda mais; 387) O fazer com as crianças eu fui pegando ao longo do tempo.</p>	<p>70) Aprendizagem da docência pela prática cotidiana e na relação diária com as crianças.</p>
<p>388) Espaço bacana de formação institucional no sentido das questões práticas; 389) Plano de formação interna da instituição está caminhando/baseado nas fragilidades do grupo; 390) Formação que vem da secretaria boa, pouco acessível e com poucas vagas/formações repetidas; 391) Cursos que a SME oferece/ complemento de carga horária/progressão vertical; 392) Estamos estudando currículo na EI; 393) Grupo decide qual temática é relevante; 394) Interessante a formação dentro da instituição; 395) Curso aprofundamento</p>	<p>71) Valorização do plano de formação institucional e plano da Rede Municipal de Educação</p>

<p>sobre a proposta da Rede; 396) Proposta da rede norteia o trabalho nas instituições; 397) Estudos sobre o desenvolvimento da criança/meios e atividades/universo da criança/proposta da Rede/interações e brincadeiras; 398) Formação em contexto que acontece na instituição/horário de trabalho/uma vez por semana; 399) Acolhimento na Rede/curso de formação; 400) Curso ajuda a inteirar daquilo que esperam do professor; 401) Curso de ótima qualidade; 402) Curso muito bom/mais teorias; 403) Curso bacana/ tira dúvidas de quem está chegando/ ação interessante.</p>	
<p>404) Referência no trabalho anterior; 405) Dava aula na escola dominical; 406) Outras experiências pessoais; 407) Trabalhei na igreja com crianças; 408) Lógica da educação básica/coisa pronta/estereotipada; 409) Brincava com meus primos mais novos; 410) Sabia lidar com crianças; 411) Experiências com primos e sobrinhos; 412) Sempre rodeada de crianças/muitos primos; 413) Prática anterior em outros âmbitos; 414) Prática docente anterior; 415) Coincidiu com nascimento da filha/experiência com próprios filhos.</p>	<p>72) Referência em trabalhos anteriores; 73) Experiências pessoais com crianças; 74) Experiências com crianças em outros espaços; 75) Recorrência às experiências e atividades enquanto aluna da educação básica</p>
<p>416) Salário, tempo e valorização; 417) Não ter tempo para preparar aulas; salário não é bom; 418) Duas jornadas; 419) Trabalho pesado/corpo/voz/espírito; 420) Pressão da secretaria/mais trabalho/mais produção; 421) Plano de carreira; 422) Excesso de trabalho; 423) Coisas pra fazer em casa; 424) Precisa de dedicação exclusiva; 425) Precisa aumentar salário; 426) Formação continuada; 427) Sai correndo de uma instituição à outra; 428) Não tem tempo de almoçar/gera frustração; 429) Descaso da secretaria com as instituições; 430) Professora está ficando doente; 431) Professora cada vez mais adoecida; 432) Ansiedade/depressão/professoras passam mal/pressão alta; 433) Trabalhar dois períodos/interfere na qualidade; 434) Salário e plano de carreira não são adequados; 435) Mal remunerados; 436) Secretaria impõe muitas coisas a fazer; 437) Preencher tantos papeis; 438) Exigido e verificado toda semana; 439) Preencher documentos; 440) Causa angústia; 441) Relatórios/burocracia/atarefada/ocupada; 442) Chega em casa cansada; 443) Tantos documentos/tantas cobranças; 444) Deveríamos trabalhar meio período/salário digno; 445) Ficar dia todo/desgastante; 446) Perde qualidade; 447) Professora cansada/crianças cansadas; 448) Trabalha dois turnos por necessidade; 449) Trabalhar na educação é muito desgastante/física e mentalmente; 450) Trabalhar em um só turno/produz melhor; 451) Impossível trabalho um só turno; 452) Não dá pra viver com um salário; 453) Não queria trabalhar em dois CMEIs/cansaço físico/puxado; 454) Não dá conta/mexe com a saúde; 455)</p>	<p>76) Condições de trabalho; 77) Valorização/desvalorização do trabalho docente na EI; 78) Remuneração financeira; 79) Jornada dupla de trabalho na EI; 80) Adoecimentos; 81) Desmotivação para o trabalho; 82) Excesso/controle pela documentação pedagógica (relatórios); 83) Plano de carreira; 84) Falta de recursos materiais/estrutura das instituições; 85) Razão adulto x criança que impede a qualidade do trabalho na EI; 86) Formação dos auxiliares.</p>

<p>Tem muita burocracia/relatórios; 456) Relatórios/caderno de bordo/anotar muita coisa/muito puxado; 457) Dois turnos/planejar e estudar em casa; 458) Levar coisas para casa; 459) Ganhasse o mesmo valor de dois turnos e trabalhasse em apenas um; 460) De manhã na sala/à tarde na coordenação; 461) Valorização e reconhecimento/desanima; 462) Desmotivada/não ter respaldo para desenvolver coisas; 463) Dois turnos compromete/cansativo/não tem ânimo/tem que se esforçar/porque precisa; 464) Poderia estar com as crianças/fugir para fazer fichas/relatórios diários; 465) Quer ganhar mais/dobra/substituição; 466) Não tem auxiliar de educação; 467) Registro diariamente/registro mensal/semanal/é muito registro.</p>	
<p>468) Me sinto desmotivada; 469) Diminuem nosso trabalho; 470) Humilham; 471) Sistema está nos diminuindo/sugando; 472) Me sinto desvalorizada/desmotivada; 473) Função privilegiada/não bem remunerada; 474) Principalmente 0 a 3 anos/comunidade nos tem como babás; 475) Não é valorizado na maioria das vezes; 476) Valorização aquém do que deveria; 477) Como se criança na EI não aprendesse/frustrante; 478) Nosso trabalho é valorizado pelas crianças/pelos pais; 479) Valorização pelo município e instituição ainda tem muito o que fornecer pra gente; 480) Visão das pessoas ainda muito fechada; 481) Não conseguem ver você como professora; 482) Visão somente do brincar e cuidar; 483) Não conseguem ver como profissional; 484) Tem pais que acham que somos babá/cuidado/assistencialista; 485) Tem professor que acha que é só local de cuidado/não precisa fazer muito/só o que der; 486) Pessoas pensam que é lugar para descansar; 487) Sociedade pensa que professor de EI/babá/assistencialismo; 488) Pessoas enxergam/coitado/ganha mal; 488) Vai ser pedagoga/limpar bunda de menino/imagem de babá; 490) Professora de dois anos/ limpando bunda de menino; 491) Fez graduação pra cuidar de criança/“encheção” de saco de pai; 492) Sai da área/tenta outra coisa; 493) Vergonha de ser pedagoga no início; 494) Pessoas brigarem/rebaixarem/como se eu não fosse nada/babá; 495) Mais forte no início; 496) Sentia que o trabalho na EI era importante; 497) Crianças da EI se alfabetizam mais rápido/aprendem com mais facilidade/isso é importante; 498) Senti momentos de valorização/no geral não; 499) No geral somos vistas como as babás do município; 500) Sei que minha função é importante/ pessoas dizem que você é babá deles; 501) Pessoas pensam/ficar sentada olhando menino brincar; 502) Desmistificar essa situação de filantropia/de babá/de só cuidar/mostrar ao público pra que existe; 503) Quando penso na</p>	<p>87) Valorização/desvalorização do trabalho docente na EI.</p>

<p>valorização e reconhecimento/desânimo; 504) Quando penso no reconhecimento e valorização a gente desanima um pouco; 505) Ponto de vista dos pais/CMEI é um depósito de crianças; 506) Eu tinha preconceito/pensei que ganhava menos; 507) Olhar dos outros parece pequeno/eu não percebo pequeno/é grandioso/ precisa de estudos/aprofundamentos.</p>	
<p>508) Picuinhas, brigas perseguição/me sinto isolada; 509) Pouca colaboração de quem estava comigo; 510) Contava só com minhas habilidades; 511) Nem todas as instituições têm um grupo gestor que consegue fazer o diálogo; 512) Respaldo interessante da equipe gestora; 513) Maior dificuldade é a falta de apoio/secretaria/coordenação/direção; 514) Equipe gestora apoiam de certa forma; 515) Precisei muito da coordenadora e colegas de trabalho; 516) Fui bem recebida/se disponibilizaram a me auxiliar; 517) Apoio traz um alento/porque é tudo novo/desconhecido; 518) Me senti excluída/convívio difícil/clima pesado; 519) Tive apoio/apoio institucional; 520) De como agir e desenvolver planejamento diário; 521) Fui bem recebida/gestora passou todos os conhecimentos/questão dos documentos/realidade da instituição; 522) Conversava com colegas/ leituras/ vídeos; 523) Me acolheram muito bem/coordenadora/colegas; 524) Fui construindo minha identidade profissional junto com as outras professoras; 525) Tem conflitos/interesses não coadunam/mas tem diálogo também; 526) A coordenadora e as professoras me acolheram e me ajudaram; 527) Recebi muito apoio da instituição; 528) Tudo que aprendi/auxílio da coordenadora e da direção; 529) Com as colegas foi bacana/com a diretora não tive esse acolhimento; 530) Secretaria deixa um pouco a desejar/meio largada em questão de precisar do apoio; 531) No início não senti apoio do pessoal/auxiliares/coordenação/foi complicado; 532) Fui bem recebida/mas me senti abandonada às vezes/na adaptação; 533) Você se vira; 534) Apoio pedagógico é essencial para compreender o espaço que a gente está inserida; 535) Me senti um corpo estranho/mas depois me receberam de forma humanizada; 536) Direção bem receptiva/bem tranquilo; 537) Todo respaldo da secretaria; 538) Apoio de quem tem experiência maior/leituras/aparato teórico/buscando informações sobre proposta de Rede; 539) Fui extremamente bem acolhida na instituição/auxiliar nas dificuldades do começo.</p>	<p>88) Entre o apoio e a falta de apoio na instituição.</p>
<p>540) Não ter ar condicionado/ventilador/não tem nada; 541) Não tem material/material de pesquisa/tempo de planejamento/planejar em casa; 542) Não tem material/nem dinheiro pra comprar/não sobra dinheiro; 543) Não tem recursos materiais suficientes/de qualidade; 544) Condições concretas de trabalho muito fracas/complicadas; 545) Atrapalham/espço do</p>	<p>89) Recursos materiais/humanos e estrutura física das instituições.</p>

<p>agrupamento/estrutura física/organização da sala; 546) Falta verba da secretaria; muita escassez em relação aos materiais; 547) Falta do financeiro/falta dos materiais/mãos atadas; 548) Trabalho como pode/de acordo com recursos disponíveis; 549) Material nenhum/não tinha recurso; 550) Falta tudo/estrutura desumana/CMEI de placa/estrutura física não atende necessidades/crianças/professores; 551) Faltam condições de trabalho/materiais/recurso/espço; 552) Proporção do espaço para atender doze/ tem vinte; 553) Estruturais/sala cheia/assusta; 554) Município poderia fornecer estrutura melhor; 555) Muitas realidades não têm recursos; 556) Ambiente não é apropriado/não é CMEI modelo; 557) CMEI adaptado de três andares; 558) Prédio alugado; 559) Prédio alugado da igreja católica/condições mais ou menos; 560) Não tem material/regras desestruturadas; 561) Falta de material gritante/ material mínimo/diretrizes; 562) Falta suporte de material para executar o que se planeja; 563) Tem limitações/depende do tipo de convênio/entidade mantenedora; 564) Não tem xerox/computador/recursos materiais necessários; 565) Infraestrutura/falta quadro de profissionais completos; 566) Gestão empenhada em fornecer materiais/estrutura razoável/comparando com outras instituições/boa estrutura; 567) Muito bom/recursos imensos; 568) Auxiliar sem formação/apenas ensino médio.</p>	
<p>569) Se não comprar com nosso dinheiro/impossível fazer atividade; 570) Sempre tento arcar com o que não tem na instituição; 571) Costuma trazer de casa/ou comprar/tem que tirar do bolso; 572) Tiramos do nosso bolso; 573) Retirar do próprio bolso/tinha que arcar/se quiser fazer alguma coisa; 574) Dependendo do que vai usar/tem que desembolsar; 575) Muitas ações/venda de doces/bazar/arrecadar dinheiro; 576) Quando não atendida solicitação/tira do bolso; 577) Quem tem que oferecer é a prefeitura/instituição/não vejo como obrigação tirar do bolso/procuro fazer dentro do que tem/ não concordo com quem tira/não é por ai; 578) Gastei do meu dinheiro várias vezes/comprei com meu dinheiro/trabalho social; 579) Semana passada/fiz compras; 580) Tirar do seu bolso/comprar material; 581) Trago meu notebook/minha impressora/material pedagógico cada professor compra e traz o seu; 582) Imprimo diário e relatório em casa.</p>	<p>90) Responsabilização/auto responsabilização.</p>
<p>583) Satisfação/quantidade de horas de CMEI; 584) Gosto muito/trabalho no que gosto/me traz sentido/vejo construção de conhecimentos nas crianças/resultado do meu trabalho me traz satisfação profissional; 585) Eu me sinto uma professora que está desenvolvendo uma atividade pedagógica/eu me encontro/me sinto uma profissional; 586) No primeiro turno me</p>	<p>91) Realização/satisfação profissional apesar das condições concretas do trabalho docente na EI;</p>

sinto satisfeita/apesar das condições; 587) Dadas as condições/sou muito realizada/tem questões que frustram; 588) Feliz na minha profissão/ promovemos o conhecimento/contribuí para a transformação/trabalho rico e importante/ valoroso trabalhar com crianças/desenvolvendo conhecimentos/situações de aprendizagem; 589) Feliz e realizada/apesar de mal remunerada; 590) Gratificante/retorno que a criança dá; 591) Me sinto realizada/profissão que pode mudar coisas, concepções e a sociedade; 592) Profissão digna e bonita/papel de transformação da realidade que a gente vive/posso fazer a diferença no futuro/transformar a sociedade; 593) Me sinto satisfeita enquanto profissional/procuro dar o meu melhor/independente do salário/busco me satisfazer enquanto profissional; 594) Com o tempo/estudos/conhecer a EI/histórico/apaixonar/hoje sou realizada como professora da EI; 595) Em relação ao trabalho com as crianças/me sinto útil/gratificante poder ajudar e contribuir/essa parte é gratificante; 596) Me percebo como professora e profissional/contribuindo para formação de indivíduos; 597) Apesar da desvalorização me sinto uma boa profissional/competente/comprometida/dou conta da minha função; 598) Sou e não sou satisfeita/algumas coisas não concordo/ incapaz de promover mudanças dentro da instituição/desmotiva não me abato; 599) Sou realizada com meu trabalho/às vezes me sinto cansada; 600) Angústia e satisfeita/tem esperança/tem alguma coisa boa aqui; 601) Por enquanto sim/às vezes a gente se sente cansada/mas é o que eu quero; 602) De ver os aprendizados das crianças/me realiza/muito satisfeita; 603) Ver o desenvolvimento das crianças/bacana/legal; 604) Bom nível de satisfação/mas ainda não realizada/depende de outros fatores/não só da minha parte/de forma geral gosto do que faço; 605) Ver o interesse da criança/interação toda/ me sinto realizada; 606) Gosto da minha profissão/me realizo/ver o trabalho da crianças/ver o aprendizado e desenvolvimento delas/quando penso na valorização e reconhecimento me desanimo um pouco; 607) Nasci para ser professora, não me vejo em outra profissão; 608) Tem altos e baixos/sou realizada/apesar da falta de apoio/não ter material; 609) Crises existências/acredito nesse ideal/criança é o futuro/então eu me sento realizada; 610) Me cansa, mas me faz bem/gosto das propostas/gosto do meu trabalho; 611) Realizada/valorizada/alguns têm preconceito por não conhecer e valorizar; 612) Tem dias que são melhores/ tem dias que são piores; 613) Me sinto bem quando consigo ver que deu certo o que planejei/foi bem sucedido/boa recepção das crianças; 614) Até o momento/por enquanto/estou realizada/gratificante/área mais leve/me sinto mais livre; 615) Não é uma profissão fácil/tem sido gratificante.

92) Realização/satisfação e identificação com atividades específicas da EI;
 93) Insatisfação inicial com as atividades relacionadas ao cuidar;
 94) Insatisfação pela intensificação e complexificação do trabalho;
 95) Trabalho manual/intelectual;
 96) Trabalho baseado nos interesses e necessidades das crianças;
 97) Sentido de satisfação apesar das condições;
 98) Relação complexa entre ações de cuidado e educação;
 99) Perspectiva de trabalho diferenciada entre as profissionais que atuam com as crianças na EI (professora e auxiliares).

<p>616) Atividades de brincadeiras de roda/mais me sinto professora; 617) Atividades mais concretas/de investigação/de escuta maior; 618) Gosto muito de contar histórias/atividade que me identifico; 619) Parte que inicia a rotina do dia/muita alegria em fazer essa parte/acolhida; 620) Parte lúdica/cantar/brincar/rotina; 621) Trabalho muito com música/possibilidades para as crianças; 622) Cambalhota/circuito/bambolê/corda/elástico; 623) Atividades relacionadas ao fazer pedagógico/atividades lúdicas/diálogos; 624) Atividades de orientação/momentos de conversa; 625) Atividades de conhecimentos científico/momento tentando transmitir alguma coisa/fazer com que aprendam/me sinto bem/efetivando planejamento/ me sinto uma pedagoga; 626) Atividades com artes/gosto de ver quando aprendem/algo novo/me sinto realmente que eu sou uma professora/passando algo novo; 627) Quando estou brincando/trabalha com projetos/através de brincadeiras/eles conseguem assimilar o que você vai passando; 628) Brincadeiras dirigidas, contação de história, dramatização/momento que eu me sinto professora; 629) Escrita/evolução da escrita/ parte pedagógica; 630) Tudo/música/dança/pintura/colagem/recorte; 631) Momentos de bate papo/ rodas de conversa/ tintas e reconto de histórias; 632) Trabalhar com histórias/dramatizar/atividades a partir do livro; 633) Coisas artesanais/criar ambiente lúdico/imaginário/faz de contas.</p>	<p>100) Identificação com atividades do trabalho docente na EI.</p>
<p>634) Me sinto mal quando estou no quadro/apresentando letras/quadro e caderno/não gera prazer; 635) Questão do cuidado/tempo inteiro/banho/fralda/angustiava/não conseguia lidar direito/não foi bacana/não me identificava com nada; 636) Achei que não era minha função principal/deter mais nos cuidados físicos; 637) Não me identificava com agrupamento de bebês/não conseguia uma proposta de trabalho significativa em relação ao conhecimentos científico; 638) Desenvolvimentos fisiológico/limpar/bem estar/não gosto dessa parte/mas faz parte; 639) Faz parte/mas no início é um baque/não me identifico com crianças muito dependentes/não dá conta de controlar/ fazem na fralda/mexe um pouco com o professor essa parte no início; 640) No início tinha um pouco de conflito/depois compreende que faz parte; 641) Não gostaria de fazer/banho e alimentação/mais tempo para desenvolver coisas com as crianças; 642) Questão do cuidar/cansativo/sono/banho/EI que é necessário/faz parte/é pedagógico; 643) Detesto cuidar de cabelo/pentear cabelo/não gosto de mexer com cabelo/morro de agonia; 644) Crianças estão todas dormindo/improdutivo/enquanto profissional/pedida/não tenho nenhuma função específica naquele momento.</p>	<p>101) Atividades que não dão prazer/desconstituídas de sentido no início de carreira na educação infantil.</p>

<p>645) Função pesada/ádua/muitas atividades/cansaço corporal/mental/muito pesado/trabalho corporal; 646) trabalho corporal/corpo cansado/voz cansada; 647) Muita criança/muito trabalho/muita correria/muito servidor; 648) Rotina muito exaustiva/desenvolver projetos/banho/alimentação/muito exaustivo; 649) Cansada/dois períodos; 650) Me sinto cansado/leva muito trabalho para casa/trabalhar dois períodos/a gente se mata; 651) Profissão árdua/a carga é pesada; 652) Profissão bem trabalhosa/estressante/cansativa/não é fácil.</p>	<p>102) Intensificação/complexificação do trabalho docente na EI.</p>
<p>653) Não é um trabalho simples; 654) É um trabalho relevante/formação cidadão crítico; 655) Eu sei que minha função é importante/mesmo com a falta de reconhecimento/turbulências/que precisa ser valorizado; 656) Função importante/mesmo com falta de reconhecimento; 657) Eu sei que minha função é importante; 658) Importância da educação infantil/função social muito grande; 659) Grandioso/demanda conhecimentos/estudos/aprofundamentos; 660) Algo muito sério/exige responsabilidade suprema.</p>	<p>103) Compreensão pelo professor da importância do trabalho docente na EI.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na análise das entrevistas (2017).

Quadro 17 – Sistematização e inferência dos indicadores em núcleos de significação.

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1) Gostar de trabalhar com a educação infantil/situações prazerosas de trabalho; 2) Concepção de trabalho diferenciada do ensino fundamental; 3) Crianças como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem; 4) Vocação/aptidão; 5) Gostar de crianças; 6) Estágio significativo na educação infantil; 7) Identificação com o campo de trabalho da educação infantil; 8) Concepção do campo de trabalho na EI como etapa mais fácil de atuar; 9) Motivos/necessidades financeiras; 10) Escolha dentro da não escolha/ acaso.	1) Trabalho tomado como diferenciado na educação infantil.
11) Construção de repertório amplo; 12) Formação integral das crianças; 13) Observar, entender e atender as necessidades das crianças; 14) Função de cuidar e educar; 15) Funções docentes; 16) Ensino/aprendizagem/desenvolvimento das crianças; 17) Clareza do papel do professor na educação infantil; 18) Educação emancipadora; 19) Papel transformador e inclusivo da educação; 20) Função de planejamento e execução das atividades pedagógicas; 21) Promover o conhecimento de mundo; 22) Papel de mediação; 23) Formação de caráter; 24) Construção de um sujeito pensante; 25) Complementar ação da família; 26) Trazer conhecimentos científicos de forma lúdica; 27) Função social importante.	2) Sentido de docência – função com diversos papéis e atribuições.

<p>28) Razão adulto x criança; 29) Não correspondência inicial com o papel esperado do professor de educação infantil; 30) Incompreensão do papel docente na EI; 31) Dificuldade com a articulação entre o cuidar e educar; 32) Relação teoria e prática; 33) Dúvidas sobre o que e como ensinar crianças pequenas; 34) Tentativas por erros e acertos; 35) Falta de experiência/prática para atuar na educação infantil; 36) Aprendizagem por observação da prática de outros professores mais experientes; 37) Desconhecimento de documentos e legislações específicas da RME para a EI; 38) Falta de profissionais de apoio; 39) Dificuldade com a realidade das crianças atendidas; 40) Sentimento inicial de insegurança, angústia, choque, medo, susto, desespero, despreparo, desprazer e frustração; 41) Apoio de outros professores iniciantes; 42) Busca de conhecimentos via formação continuada; 43) Dificuldade de comunicação com as crianças – linguagem; 44) Aprendizagem da docência pela prática cotidiana e relação com as crianças; 45) Plano de formação institucional e plano da Rede Municipal de Educação; 46) Compreensão, pelo professor, da importância do trabalho docente na EI.</p>	<p>3) Sobrevivência na/pela prática pedagógica.</p>
<p>47) Crianças como sujeito histórico/cultural; 48) Criança como produtora de conhecimentos; 49) Infância como fase importante do processo de formação humana; 50) Especificidades da infância e da criança; 51) Criança como cidadã/sujeito de direitos; 52) Criança como carente de cuidado, atenção e rigor; 53) Necessidade de liberdade na educação da criança; 54) Criança como aquela que aprende nas interações com os outros; 55) Criança como protagonista do fazer pedagógico na EI; 56) Fase de aprendizado e construções.</p>	<p>4) Criança: retórica do conceito.</p>

<p>57) Contribuição da formação inicial para atuação na EI; 58) Dificuldade na relação teoria e prática; 59) Valorização/desvalorização da formação inicial; 60) Disciplinas/conteúdos/conhecimentos da formação inicial/contribuíram com trabalho docente na educação infantil no início de carreira; 61) O que faltou na formação inicial; 62) Conhecimentos necessários para atuar na educação infantil; 63) Prioridades para o desenvolvimento profissional na educação infantil; 64) Referência em trabalhos anteriores; 65) Experiências pessoais com crianças; 66) Experiências com crianças em outros espaços; 67) Recorrência às experiências e atividades enquanto aluna da educação básica.</p>	<p>5) Desenvolvimento profissional docente – tornar-se professor: antecedentes e formação</p>
<p>68) Valorização pelas crianças; 69) Desvalorização financeira; 70) Desvalorização pelo Estado; 71) Autovalorização pelo professor do seu trabalho; 72) Valorização e desvalorização pela família; 73) Desvalorização pela desinformação das famílias atendidas; 74) Desvalorização social; 75) Desvalorização pelos professores de outras etapas; 76) Valorização institucional; 77) Condições de trabalho; 78) Valorização/desvalorização do trabalho docente na EI; 79) Remuneração financeira; 80) Jornada dupla de trabalho na EI; 81) Adoecimentos; 82) Desmotivação para o trabalho; 83) Excesso/controlado pela documentação pedagógica (relatórios); 84) Plano de carreira; 85) Falta de recursos materiais/estrutura das instituições; 86) Razão adulto x criança que impede a qualidade do trabalho na EI;</p>	<p>6) Contradição do trabalho na educação infantil - entre a valorização e a desvalorização</p>

87) Formação dos auxiliares.	
88) Valorização/desvalorização do trabalho docente na EI; 89) Entre o apoio e a falta de apoio institucional; 90) Recursos materiais/humanos e estrutura física das instituições; 91) Responsabilização/auto responsabilização; 92) Intensificação/complexificação do trabalho docente na EI.	
93) Realização/satisfação profissional apesar das condições concretas do trabalho docente na EI; 94) Realização/satisfação e identificação com atividades específicas da EI; 95) Insatisfação inicial com as atividades relacionadas ao cuidar; 96) Insatisfação pela intensificação e complexificação do trabalho; 97) Trabalho manual/intelectual; 98) Trabalho baseado nos interesses e necessidades das crianças; 99) Sentido de satisfação apesar das condições; 100) Relação complexa entre ações de cuidado e educação; 101) Perspectiva de trabalho diferenciada entre as profissionais que atuam com as crianças na EI (professora e auxiliares); 102) Identificação com atividades do trabalho docente na EI; 103) Atividades que não dão prazer/desconstituídas de sentido no início de carreira na educação infantil.	7) Sentimento de realização/estranhamento no trabalho docente na educação infantil

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na análise das entrevistas (2017).

Quadro 18 – Sistematização e inferência dos núcleos de significação.

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1) Trabalho tomado como diferenciado na educação infantil.
2) Sentido de docência – função com diversos papéis e atribuições.
3) Sobrevivência na/pela prática pedagógica.
4) Criança: retórica do conceito.
5) Desenvolvimento profissional docente – tornar-se professor – antecedentes e formação.
6) Contradição do trabalho na educação infantil - entre a valorização e a desvalorização.
7) Sentimento de realização/ estranhamento no trabalho docente na educação infantil.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na análise das entrevistas (2017).

O primeiro núcleo de significação (Trabalho tomado como diferenciado na educação infantil) aglutina indicadores relacionados aos motivos, interesses e necessidades das professoras entrevistadas para a escolha e permanência no campo do trabalho docente na educação infantil.

O segundo núcleo de significação (Sentido de docência – função com diversos papéis e atribuições) trata daquilo que as professoras que atuam na educação infantil compreendem como sua função, papel e suas principais atribuições. Esse indicador se constitui numa importante unidade de significado, uma vez que, aquilo que o professor compreende como seu trabalho na sociedade incorpora várias determinações sobre o mesmo, ainda que o professor não tenha inteira consciência desse processo.

A sobrevivência na/pela prática pedagógica constitui o terceiro núcleo de significação. Seu conteúdo trata do modo pelo qual as professoras identificam seus maiores desafios assim que assumem seus cargos e como foram superando-os no decorrer do processo de inserção na docência na RME.

O quarto núcleo de significação (Criança: retórica do conceito) está relacionado ao modo pelo qual as professoras que iniciam carreira na educação infantil concebem a infância, a criança e a educação infantil, revelando assim, modos de pensar, sentir e agir no campo do trabalho docente na EI a partir de suas concepções.

O quinto núcleo de significação (Desenvolvimento profissional docente – tornar-se professor – antecedentes e formação) aglutina indicadores relacionados aos aspectos

específicos das relações que as professoras entrevistadas fazem de sua atuação profissional no início de carreira e as contribuições, ou não, da formação inicial e continuada para o trabalho docente na educação infantil. Da mesma forma, integra os elementos pré-profissionais (antecedentes da formação) tidos como referência inicial para o trabalho no processo de inserção na carreira, dos quais as professoras fazem uso para o desenvolvimento, enfrentamento e superação da realidade cotidiana do trabalho docente (desafios e dificuldades) no início de carreira no campo da educação infantil.

O conteúdo temático do sexto núcleo de significação (Contradição do trabalho na educação infantil entre a valorização e desvalorização) diz respeito às condições de trabalho na educação infantil na Rede Municipal de Educação no contexto político da Secretaria (plano de carreira, salário e formação), assim como, no contexto institucional (recursos materiais/humanos e estrutura física das instituições de educação infantil). Esse núcleo tem íntimas relações com o processo de intensificação do trabalho, tais como as circunstâncias alienantes que se originam no modo de produção capitalista contemporâneo. Incorpora, ainda, os processos contraditórios de valorização/desvalorização do trabalho docente na educação infantil.

Os sentimentos de realização/estranhamento no trabalho docente na educação infantil constituem o sétimo núcleo de significação, abordando os sentidos pessoais de realização, ou não, no trabalho docente de professoras que atuam na educação infantil a partir da inserção profissional na RME.

Todos os núcleos de significação só podem ser interpretados, numa perspectiva dialética, se forem considerados em suas relações e mediações com aspectos mais amplos, tais como a historicidade do sujeito e objeto de investigação; as relações de classe e gênero na atividade e atuação docente com crianças pequenas; os contextos político, econômico, cultural e ideológico e, principalmente, a compreensão do trabalho docente subordinado ao modo de produção capitalista.

5.4 Análise dos Núcleos de Significação

A partir dos 660 pré-indicadores e 103 indicadores, inferimos e organizamos para análise sete núcleos de significação, dando continuidade ao processo de aproximação das zonas de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2013) que constituem os sujeitos da nossa pesquisa com relação ao processo de apropriação, elaboração e atribuição de significados e sentidos ao trabalho docente na educação infantil no início de carreira. Para Pino (2005, p. 55) “[...] é a

significação que tem o poder de converter o fato natural em fato cultural e, dessa maneira, permite a passagem do plano social para o pessoal [...]”.

Do ponto de vista procedimental, de acordo com Aguiar e Ozella (2006), a análise que realizamos abrangeu inicialmente a perspectiva intranúcleos, ou seja, considerou cada um dos núcleos de significação isoladamente para que, posteriormente, pudéssemos avançar para uma análise internúcleos.

A análise se inicia por um processo intra-núcleo, avançando para uma articulação inter-núcleos. Em geral, esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador. Do mesmo modo, o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 232).

Quando os conteúdos dos núcleos forem articulados sistematicamente nas suas relações e em seus pormenores, assim como nas inter-relações em geral, avançaremos na compreensão dos sentidos mais gerais elaborados e atribuídos ao trabalho docente pelas professoras iniciantes/ingressantes que atuam na educação infantil, ou seja, teremos “[...] a realização de um momento da análise mais complexo, completo e sintetizador [...] analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto sócio-histórico, à luz da teoria.” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 232). Ou seja, uma análise dos significados e sentidos do trabalho docente apropriados e elaborados pelas professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil que considere as unidades de significado em conjunto e articuladas. A análise dos núcleos em separado pode nos indicar alguns sentidos, mas somente na compreensão da inter-relação e interdependência dos núcleos de significação avançaremos para o entendimento mais amplo dos significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil para as professoras iniciantes/ingressantes. Também é importante levar em conta que a necessidade de refletir sobre um determinado fenômeno deve partir de sua concretude, dizendo de outra forma, não podemos compreendê-lo apenas por relações imediatas e aparentes, temos que buscar a articulação entre o objeto estudado e suas múltiplas determinações constitutivas que podem ser objetivas e subjetivas.

5.4.1 Trabalho tomado como diferenciado na educação infantil

O primeiro núcleo de significação (Trabalho tomado como diferenciado na educação infantil) aglutina indicadores relacionados principalmente aos motivos, interesses e necessidades das professoras entrevistadas para a escolha e permanência no campo do trabalho docente na educação infantil. Longarezi e Franco (2017, p. 269), nos indicam que há uma “[...] estreita relação entre necessidade, motivo, objeto e condições presentes na estrutura da atividade [...]”⁶¹. As autoras fundamentam sua afirmação em Leontiev (1978), ajudando-nos a compreender que o motivo é aquilo que estimula e impele a busca por satisfação das necessidades. Vejamos nas próprias palavras de Leontiev (1978):

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Toda via, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objeto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se objetiva nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Em relação aos interesses, Leontiev (2017, p. 51) indica que eles representam “[...] a direção determinada que têm as funções cognoscitivas para os objetos e fenômenos da realidade [...]”. Segundo esse autor, o interesse nos leva a planejar os fins concretos de nossas ações.

A existência de interesse é uma das condições principais para a atitude criadora no trabalho. A atitude criadora para o trabalho consiste em buscar constantemente métodos melhores para efetuá-lo. Isso não pode ocorrer se o círculo em que se desenvolve essa busca for limitada pelas condições habituais e pelos costumes de um determinado trabalho. O interesse nesse caso amplia o círculo ou, como geralmente se diz, amplia as perspectivas do indivíduo, em particular as perspectivas profissionais se se trata do trabalho profissional (LEONTIEV, 2017, p. 52-53).

Partindo do exposto, concordamos que a ação intencional humana é dirigida por “[...] motivos e necessidades, direcionada a objetivos. Por conseguinte, há por parte do homem a reelaboração e reconfiguração do patrimônio histórico-cultural (campo do significado) para que ao apreendê-lo, possa dele fazer uso, dar-lhe sentido [...]” (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 267). Ainda, segundo as autoras citadas, no processo de apropriação do patrimônio histórico-

⁶¹ A Teoria da atividade foi desenvolvida por Alexei Nikolaievich Leontiev (representante da psicologia histórico-cultural e vários outros colaboradores). Surgiu no campo da psicologia, num contexto revolucionário de luta contra o capitalismo. De acordo com Duarte (2005), a teoria da atividade é considerada um desdobramento do esforço coletivo de construção de uma psicologia sócio-histórico-cultural, fundamentada na filosofia marxista.

cultural é importante considerar o distanciamento entre a produção humano-genérica e o homem (indivíduo-singular), porque isso implica um processo de alienação.

O motivo principal apontado pelas professoras para a escolha do campo de trabalho na educação infantil foi o caráter diferenciado dessa etapa da educação básica. O sentido de diferenciação está presente a partir de três aspectos centrais destacados nas falas das professoras, quais sejam: as necessidades e especificidades do sujeito a quem se direciona o trabalho educativo (crianças de 0 até 6 anos de idade); a forma específica de organização do trabalho pedagógico e os conteúdos e as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa etapa. Esses aspectos foram apresentados, sempre, em uma relação de comparação com o ensino fundamental.

Partindo dessa compreensão, e para iniciarmos a análise dos significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente na educação infantil pelas professoras iniciantes/ingressantes, se fez necessário identificar e revelar os motivos, as necessidades e os interesses das professoras para se inserirem em determinado campo de trabalho e nele permanecerem. Esses motivos, necessidades e interesses constituíram uma importante unidade de significado/sentido que compreende a concepção do campo da educação infantil como um trabalho diferenciado. Esse sentido orienta a motivação inicial das professoras para a escolha do campo de trabalho e lança pistas sobre significados fixados historicamente e apropriados por elas.

Para a análise desse núcleo, destacamos a importância da relação dialética entre os aspectos afetivos e simbólicos (AGUIAR; SOARES, 2008); elementos pessoais e sociais; fatores intrínsecos e extrínsecos (JESUS, 2002); e a relação entre a objetividade e subjetividade⁶² na constituição dos sujeitos (DUARTE, 1999).

[...] sentidos e significados são, portanto, categorias centrais para se compreender a relação homem/mundo. Relação esta que é sempre significada pelas mediações simbólicas e afetivas (AGUIAR; SOARES, 2008, p. 224).

⁶² De acordo com Duarte (1999, p. 122), “[...] a subjetividade dos indivíduos é construída por meio da apropriação das forças sociais objetivamente existentes, captando-se adequadamente os conflitos que possam existir entre elas, os quais geram os conflitos vivenciados subjetivamente por cada ser humano.” [...] também o indivíduo vivencia esse conflito, na medida em que as situações singulares, das quais ele faz parte, contêm, objetiva e subjetivamente, as contradições que podem levar tanto à autoconsciência do gênero humano quanto ao aprisionamento da consciência individual ao fetichismo da cotidianidade alienada [...]”. O autor defende que “[...] a educação, especialmente a educação escolar, também atua nesse terreno das relações entre a consciência do indivíduo no contexto social imediato não qual ele vive, isto é, sua vida cotidiana, e a totalidade da evolução histórica do gênero humo [...]” (p. 124).

Aguiar e Soares (2008, p. 225) afirmam que é importante compreender as necessidades, interesses e os motivos das professoras pois, “[...] o estudo dessas categorias muito tem contribuído para a compreensão do processo da produção de sentidos e significados pelos sujeitos nos espaços de suas relações sociais [...]”

De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 228), “[...] as necessidades são entendidas como um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vistas a sua satisfação, dependendo das suas condições de existência [...]”. Afirmam, ainda, que, “[...] as necessidades se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo esse que é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo [...]”. O mais complicado é que, em muitos casos, o sujeito pode não ter controle e consciência sobre o movimento de constituição de suas próprias necessidades, como nos indicam Aguiar e Ozella (2006):

[...] é fundamental ressaltar que, pelas características do processo de configuração, o sujeito não necessariamente tem o controle e, muitas vezes, a consciência do movimento de constituição das suas necessidades. Assim, tal processo só pode ser entendido como fruto de um tipo específico de registro cognitivo e emocional, ou seja, a constituição das necessidades se dá de forma não intencional, tendo nas emoções um componente fundamental. Pode-se dizer que tais registros constitutivos das necessidades não são necessariamente provenientes das significações, podendo constituir-se em afecções que ainda não foram significadas (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228).

Os motivos, as necessidades e os interesses citados pelas professoras nas entrevistas para a escolha profissional em trabalhar na educação infantil assumem uma função significativa, isto é, encerram um determinado sentido para esse trabalho. As professoras iniciantes/ingressantes indicam que o fator principal da escolha do campo de trabalho na educação infantil está relacionado à questão do gostar de trabalhar com essa etapa da educação básica, pelo fato de muitas delas terem tido algum tipo de experiência significativa com a educação infantil durante os estágios acadêmicos e, ainda, por terem experiências anteriores com crianças em situações prazerosas de trabalho e/ou contextos familiares, antes mesmo da formação inicial ou de assumirem efetivamente o cargo de professora na RME. Outro aspecto diz respeito à comparação entre essa etapa e o ensino fundamental, no qual as professoras relatam experiências não realizadoras. Observemos as seguintes falas:

No estágio, quando eu fiz estágio durante a faculdade, eu tive mais afinidade com a educação infantil. O ensino fundamental para mim foi muito... um tanto assustador. Então, eu preferi seguir a carreira na educação infantil mesmo. [...] A parte lúdica

com as crianças. É... o cantar, o brincar [...] uma coisa que a gente não observa no ensino fundamental, que é matéria atrás de matéria, é conteúdo [...]. E eu achei que a educação infantil aproxima mais o educador, o professor para o trabalho (Professora 04, entrevistada em: 19/10/2017).

[...] Quando eu estava no estágio, eu percebi que eu tinha mais afinidade com a educação infantil e assim que eu formei, que eu tive, né? Esse momento de ter que decidir o que eu iria fazer, quando eu fui aprovada no concurso, né? Eu pude escolher se eu iria para o ensino fundamental ou para a educação infantil e eu optei por educação infantil. Foi por opção, não foi por que eu assumi e não tinha vaga no ensino fundamental. [...] Então, eu optei pela educação infantil pelo fato de ter tido contato durante a minha formação acadêmica e ter assim... essa afinidade com a educação infantil e queria saber mais da educação infantil (Professora 08, entrevistada em: 09/11/2017).

[...] desde os estudos da faculdade eu me identificava bastante com os estudos da educação infantil, [...] porque eu já queria conhecer e trabalhar nessa área, que era uma área que realmente eu gostava mais, né? Eu tinha assim... me identificado, porque o ensino fundamental eu já tive experiência, mas assim... eu não gostei tanto quanto o universo da educação infantil [...]. As crianças estão começando a conhecer o mundo. Então eu sempre fui muito, aí assim... muito amorosa com essa parte da educação infantil. [...] Então, eu optei mesmo pela educação infantil, por ser uma etapa que eu tinha um certo conhecimento, né? Uma certa habilidade, vamos dizer assim. E assim, não foi difícil (Professora 07, entrevistada em: 31/10/2017).

A concepção de que o trabalho na educação infantil é diferente daquilo que as professoras conhecem ou compreendem como trabalho docente no ensino fundamental é bastante destacada nos relatos. Algumas professoras, ao descreverem suas experiências no ensino fundamental, informam que não se sentiram completamente realizadas e que ficaram frustradas com essa etapa da educação básica.

Um dos fatores marcantes para o interesse pelo trabalho na educação infantil foi identificado pelo protagonismo (visto sob diferentes formas) das crianças como sujeitos ativos dos processos de ensino e aprendizagem na educação infantil na proposta da Rede, como podemos observar no depoimento⁶³ a seguir:

A educação infantil é uma etapa da educação básica que me chama muita atenção, sobretudo na concepção de trabalho da Rede Municipal de Educação de Goiânia, né? Nessa questão do trabalho, pensando nessa perspectiva de projetos de trabalho que a gente escuta, né? As dúvidas, as necessidades, as questões são propostas pela criança. [...] é um trabalho muito mais interessante, muito mais um trabalho de construção de conhecimento com a criança. É onde eu me sinto muito à vontade. É

⁶³ Estamos usando o termo depoimento em sua acepção mais geral, assim como: opinião, ideias, modo de ver e de expressar expectativas e concepções obtidas por meio de entrevistas individuais.

onde eu consigo de fato desenvolver um trabalho e eu vejo as evidências das aprendizagens das crianças (Professora 02, entrevistada em: 22/09/2017).

Foi destacada, em uma das falas, a questão da vocação/aptidão para o ato de ensinar/magistério como motivação importante para o trabalho na educação infantil. Essa questão salta aos olhos, pois está articulada ao aspecto afetivo em relação às crianças (que reitera a identificação com o trabalho com crianças pequenas).

Então, desde pequena eu sempre tive vontade de ser professora, de ensinar, de lecionar. [...] eu sempre tive muita vontade de ensinar. Porque na verdade, o ensino ele promove, né? O conhecimento promove o cidadão. [...] então, desde pequena eu sempre quis ser professora [...] eu queria ser professora. Na verdade, eu sempre gostei muito de crianças. [...] eu só sabia que eu queria ser professora. Então, desde pequena eu sempre tive vontade de ser professora, de ensinar, de lecionar (Professora 03, entrevistada em 29/09/2017).

Outro elemento que merece destaque, e marca novamente o sentido de um trabalho diferenciado na educação infantil, passa pela concepção de que o trabalho, nesse segmento educacional, seria mais fácil de atuar/trabalhar que em outras etapas. Assim, uma vez que as crianças são pequenas, o controle das situações pedagógicas nas instituições seria mais efetivo, conforme observamos nas respostas a seguir:

Eu busquei um trabalho no CMEI pela concepção que passou que seria para mim, que seria o trabalho mais fácil, ao chegar lá, não foi bem isso que a gente encontra (Professora 06, entrevistada em: 26/10/2017).

Então, com base nessa frustração (com o ensino fundamental), eu resolvi novamente tentar o concurso e buscar essa área da educação infantil na tentativa assim..., porque são crianças menores, assim, o domínio de sala seria mais tranquilo, né? Por esse motivo eu tentei novamente. Consegui passar e optei pela educação infantil. [...] Pelo fato de as crianças serem menores e assim, dá a impressão que você consegue ter um controle melhor (Professora 16, entrevistada em: 17/11/2017).

Uma das professoras indicou motivos financeiros para sua escolha pela educação infantil, afirmando que durante o curso na faculdade foi informada da possibilidade de se ganhar bem, atuando com crianças pequenas na RME.

[...] quando eu fiz o vestibular, eu passei para Pedagogia e muita gente me falava, na verdade, antes de prestar vestibular eles falavam: 'olha, trabalhar no município é muito bom. Trabalhar com criança pequena, por que ganha mais. O município paga bem' (Professora 03, entrevistada em: 29/09/2017).

Tivemos, ainda, a alternativa da escolha pela etapa da educação infantil dentro de uma situação de não-escolha, ou seja, quando uma professora, ao assumir o cargo na RME é encaminhada para uma instituição de educação básica na qual a vaga disponível está localizada em uma determinada etapa (independente da escolha da professora em questão). Não havendo, efetivamente, a escolha pela educação infantil.

A princípio eu comecei, eu vim aqui para a creche por acaso, né? Passei no concurso e caí de paraquedas, né? A vaga era essa, a minha experiência era apenas com escola, fundamental I, e cheguei aqui para tentar, né? E assim, foi um desafio, no começo não foi fácil, foi um desafio (Professora 12, entrevistada em: 13/11/2017).

No geral, podemos dizer que os fatores econômicos ou a falta de opção na escolha para o magistério na educação infantil como profissão não foram muito mencionados nas falas das professoras entrevistadas, no entanto, são indicadores importantes a serem considerados na análise. O fator financeiro se constitui como um elemento extrínseco para a escolha do campo de trabalho e está relacionado às necessidades imediatas das professoras iniciantes/ingressantes.

Podemos afirmar que as motivações fundamentais que mais se destacaram nas falas, para a identificação e escolha do campo profissional durante as entrevistas, foram o gostar de crianças e de interagir com crianças (sentimento descoberto ainda antes da formação inicial); e, ainda, a indicação da realização dos estágios como espaço de descoberta do interesse pela educação infantil. Esse argumento se fortalece quando consideramos as respostas a seguir:

[...] o fato de gostar de criança, de interagir muito com criança, né? Eu acho que não houve uma motivação, só o fato mesmo de gostar de criança, de gostar de interagir com criança, eu sempre trabalhei na área da saúde e na área administrativa. Então, quando eu fui fazer pedagogia foi uma questão mesmo de... Não foi por vocação, nunca tive interesse na área educacional. [...] então, eu já tinha essa parte de gostar de lidar com criança, de estar sempre rodeada de criança, muitos primos e tudo (Professora 11, entrevista em 07/11/2017).

[...] Só que quando eu fui formar, aí vieram comentar comigo: 'Ah! Tem pedagogia, é muito legal, trabalha com criança!' E como eu já gostava mais de criança, nem sabia direito o que era o curso, para te falar a verdade, mas pelo fato de gostar de criança, falei: 'não, deixa eu fazer o curso' (Professora 09, entrevistada em: 06/11/2017).

[...] mas eu acho que no início, se você não gostar de criança, não tem que trabalhar, não tem que fazer essa formação (Professora 04, entrevistada em 19/10/2017).

Olha, primeiro amor. Literalmente não é uma coisa que eu faço assim para receber um salário, não dá. Eu sempre falo que o professor, principalmente da educação infantil, ele tem que ter amor, ele tem que ter amor, afeição pelo aquilo que ele faz mesmo e vocação. [...] Então essa questão da vocação, da afeição pelo ser criança e pelo tipo de atividade que envolve trabalhar com criança. Então isso me conquista, que você trabalha brincando mesmo, você ensina brincando. Então isso é muito gostoso. Gosto muito disso (Professora 14, entrevistada em: 14/11/2017).

No estágio, quando eu fiz estágio durante a faculdade, eu tive mais afinidade com a educação infantil. O ensino fundamental para mim foi muito, um tanto assustador. Então, eu preferi seguir a carreira na educação infantil mesmo (Professora 04, entrevista em 19/10/2017).

Bom... o que me motivou foi essa afinidade e o gosto pela educação e aí, como eu tive experiência (estágio) com educação infantil na creche da UFG [...] e aí por ter “experenciado” a educação infantil na UFG, isso que me motivou a estar na educação infantil, pelo gosto e pelas experiências que eu vivi lá com as crianças, principalmente no berçário (Professora 10, entrevistada em: 07/11/2017).

Apesar de algumas reflexões já terem sido feitas sobre as afirmativas das professoras – a respeito de suas motivações principais partirem da questão do gostar de atuar com crianças – convém analisar essa questão mais amplamente.

Embora os estudos de Kishimoto (1999) já apontem que é extremamente necessária a formação específica e em nível superior para a garantia da qualidade do atendimento nas instituições de educação infantil, ainda é forte – no campo do trabalho docente na educação infantil – a concepção/crença de que, para se trabalhar com essa etapa, o aspecto fundamental é o gostar de crianças.

Considerando que a motivação é um processo que faz os sujeitos agirem no sentido da satisfação de suas necessidades, a questão da identificação e afeição por determinada faixa etária para o desenvolvimento de uma atividade educativa, a nosso ver, não pode ser considerada exclusivamente como um elemento negativo. Ou seja, desde que as professoras compreendam que o desenvolvimento de um trabalho docente de qualidade na educação infantil exige muito mais que o afeto pelas crianças; exige profissionais preparados, qualificados com ampla formação teórico-prática, que os habilite tanto nas questões específicas relativas à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil quanto nas questões que envolvam os conhecimentos dos fundamentos sociológicos, filosóficos, históricos e políticos da profissão.

A partir da análise inicial desse núcleo de significação, podemos afirmar que os motivos que incitam e motivam as professoras a direcionarem suas necessidades e interesses para

determinado campo de trabalho estão inicialmente no campo subjetivo/individual⁶⁴, visto que há uma naturalização da escolha em ser professora da educação infantil (interesse, vocação, identificação, amor pelas crianças), materializada nas experiências do estágio acadêmico e principalmente na questão do gosto em trabalhar e interagir com crianças pequenas.

Num movimento de ampliação da compreensão desses motivos, articulamos os mesmos à necessidade real instigadora do trabalho docente na sociedade capitalista. Essa necessidade social tem relações com os interesses imediatos e históricos de classe⁶⁵, devendo ser captada pela consciência das professoras por processos que articulem suas percepções à leitura crítica da realidade e das condições objetivas e materiais em que seu trabalho se efetiva.

Para avançarmos nessa análise, e em acordo com Aguiar e Ozella (2006), não nos restringimos somente às falas das professoras em si, pois as consideramos na relação dialética com o contexto social, político e econômico, em síntese, historicamente e, pelo confronto das falas com os dados da literatura especializada discutida nos eixos de análises que fundamentam nossa investigação. Somente assim, foi possível ter acesso à compreensão dos sujeitos na sua totalidade e criar condições para superar a simples descrição, estabelecendo “[...] relações que até então não haviam sido feitas, detectar a gênese de alguns fatos e afastar-se de explicações naturalizantes [...]”, mostrando que são múltiplas as determinações do objeto a conhecer quando se tem como meta desvelar fatos e fenômenos, assim como, quando se pretende explicitar contradições e apontar caminhos mais críticos, fugindo de concepções naturalizantes e ideológicas (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 243).

Acreditamos que, nesse movimento de articulação dos núcleos entre si, e com as condições sociais, históricas, ideológicas, condição de classe, gênero, e, sem dúvida, com os conhecimentos cientificamente produzidos sobre a área em questão, uma nova realidade surge, mais complexa, integrada, reveladora das contradições, movimento esse fundamental para a apreensão da constituição dos sentidos (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 243).

Retomando o objetivo do trabalho docente, ou seja, o significado da atividade docente – ao identificarmos o que motiva o pensar, sentir e agir das professoras; o que as instiga a

⁶⁴ Trabalhemos com o conceito de que toda relação é objetiva/subjetiva, e, por isso, a relação significado e sentido, nas respostas das professoras, aparece a questão subjetiva individual tomada como compreensão das professoras sobre suas escolhas.

⁶⁵ Souza (1987) afirma que os interesses imediatos da classe trabalhadora correspondem à sua necessidade de sobrevivência, à luta no cotidiano pelo direito ao emprego, ao salário, à alimentação, ao transporte, à habitação, à saúde, à educação, enfim, às condições dignas de existência. Os interesses históricos se expressam, por meio da luta e da vontade política, no sentido de transformar a sociedade de forma que os trabalhadores possam usufruir do resultado de seu trabalho.

realizarem determinado trabalho, em outras palavras, buscando compreender qual o sentido desse trabalho assim que as professoras iniciam suas atividades na docência –, concordamos com Vigotski (2000) quando ele afirma que é possível compreender a trajetória entre as necessidades/impulsos de uma pessoa e a direção específica tomada pelos seus pensamentos, e seu caminho inverso – dos seus pensamentos ao próprio comportamento e atividade.

De uma forma geral, podemos dizer que os motivos da escolha do campo de trabalho das professoras entrevistadas se relacionam (aparentemente) com suas necessidades imediatas da vida cotidiana e estas necessidades conferem um sentido para suas ações no mundo do trabalho ao iniciarem suas carreiras no magistério. Porém, as necessidades imediatas das professoras distanciam o sentido constituído por elas da natureza e significado do trabalho docente socialmente referenciado na educação infantil, obliterando uma relação consciente com esse significado.

Assim, afirmamos que o sentido elaborado de um trabalho tomado como diferenciado (em vários aspectos) – a partir da análise desse núcleo de significação –, pode estar contribuindo para obscurecer e descaracterizar a extrema importância desse campo de trabalho e, de certa forma, pode, ainda, reiterar seu lugar vinculado às ambiguidades dessa atividade já bastante estudadas no campo da educação infantil que dizem respeito à ideia da mulher-mãe-educadora-nata (ARCE, 2001; ALVES, 2002). Desse modo, digamos que esse sentido é limitado e limitante, pois vincula-se a significações ideológicas – fixadas socialmente – visto que precisam ser superadas por novas elaborações que emergem das próprias necessidades formativas atuais do campo de trabalho. Podemos inferir que esse sentido (trabalho diferenciado) – observado isoladamente em relação à totalidade das práticas sociais –, não ajuda as professoras a perceberem as reais ligações existentes entre suas motivações, interesses e necessidades mais imediatas aos interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora. Essa compreensão vinculada à totalidade do trabalho docente na sociedade capitalista não foi observada e, nem expressa, em nenhuma das respostas das professoras a respeito dos seus motivos para a escolha do campo de atuação profissional.

Assim, compreendemos que, para uma análise mais complexa dos motivos, interesses e necessidades citados pelas professoras em suas escolhas do campo profissional, devemos olhar para além de suas necessidades imediatas. Em primeira instância é importante relacionarmos suas inclinações pessoais aos interesses da classe à qual pertencem, pois, classe social é uma categoria de referência para compreensão de valores que definem necessidades, possibilidades, limites e contradições na escolha de um determinado campo de trabalho.

Temos como suposto que, para se compreender a realidade do trabalho vivida pelas professoras iniciantes/ingressantes, seja importante considerar que a realidade social tem como essência o antagonismo entre os interesses imediatos e históricos das classes sociais. Ou seja, o ponto de vista de classe na análise se constitui como um importante elemento.

A ideia de relacionar interesses e necessidades imediatos das professoras aos interesses imediatos e históricos de classe, parte da compreensão de que assim podemos ampliar o entendimento dessas categorias na medida que toma-se tanto as necessidades imediatas dos sujeitos, como por exemplo sua sobrevivência, quanto as necessidades de sobrevivência do gênero humano, devido aos sentidos que os motivos, interesses e necessidades encerram à significação do trabalho docente e ao próprio valor como prática social.

Nessa medida, situamos as professoras e seus interesses vinculados aos interesses da classe trabalhadora, compreendendo-os numa esfera superior aos interesses estritamente imediatos dos sujeitos da presente pesquisa.

Nos fundamentamos em Marx e Engels (1984) quando eles indicam que na sociedade capitalista, com a divisão social do trabalho,

Com efeito, desde o instante em que o trabalho começa a ser distribuído, cada um dispõe de uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual não pode sair; o homem é caçador, pescador, pastor ou crítico, e aí deve permanecer se não quiser perder seus meios de vida – ao passo que na sociedade comunista, onde cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode aperfeiçoar-se no ramo que lhe apraz, a sociedade regula a produção geral, dando-me assim a possibilidade de hoje fazer tal coisa, amanhã outra, caçar pela manhã, pescar à tarde, criar animais ao anoitecer, criticar após o jantar, segundo meu desejo, sem jamais tornar-me caçador, pescador, pastor ou crítico. (MARX; ENGELS, 1984, p. 47)

O excerto anterior nos lembra que as professoras participantes de nossa investigação pertencem a uma determinada classe social – com determinado poder aquisitivo –, sendo todas trabalhadoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia, cujos salários têm como base o piso salarial nacional, como mostramos no perfil pessoal e profissional das professoras iniciantes/ingressantes que atuam na educação infantil.

De acordo com as conclusões da pesquisa “Professores do Brasil: impasses e desafios” coordenada por Gatti e Barreto (2009), já citada anteriormente nessa investigação, as professoras da educação infantil, em geral, são as que tem a menor média de anos de estudos (13 anos); maior média como chefes de família (95%); e que no conjunto de docentes, são as que recebem os menores salários. Para as professoras da educação infantil, é no setor público,

mesmo com todas as dificuldades e adversidades, que ainda se encontram certas garantias e vantagens no campo do trabalho, tais como estabilidade no emprego, aposentadoria, atendimento de saúde e carreiras mais estruturadas.

Nunes (2015), ao realizar uma investigação e discussão acerca do perfil de estudantes de licenciaturas no Brasil, por meio de compilação e tratamentos de variáveis socioeconômicas encontrados nos micro dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ministério da Educação (ENADE/MEC), afirma que é preciso levar em consideração o peso das questões socioeconômicas ao se questionar quem quer ser professor no Brasil. Suas análises apontam que o “Brasil apresenta um perfil de estudantes de licenciaturas oriundos de famílias com baixa renda e pouca tradição escolar [...]”, o que permitiu ao autor inferir que se tratam “[...] de estudantes socioeconomicamente mais identificados com a classe trabalhadora [...]”. Nunes (2015) considera que “[...] este perfil socioeconômico de estudante trabalhador implica diretamente nos motivos pela escolha do curso de licenciatura [...]” e, conseqüentemente, no perfil do futuro professor (NUNES, 2015, p. 7). Ou seja, há, certamente “[...] um direcionamento que camufla o fato de que para a maioria da classe trabalhadora seu destino são as carreiras de menor prestígio social e de valor econômico⁶⁶.” (FRIGOTTO, 2016, 330).

A atratividade da carreira do magistério no Brasil também deve ser colocada em questão quando se discute os motivos da escolha em ser trabalhador docente, relacionando esse fator com o perfil socioeconômico das professoras. De acordo com Louzano *et al.* (2010), documentos da OCDE (2005) dispõem que, internacionalmente,

[...] a atratividade da carreira docente pode estar ligada a diversos fatores, entre eles: 1. Flexibilidade. A maioria dos professores tem a opção de trabalhar em tempo parcial e acomodar outros trabalhos dentro ou fora da escola onde atuam, de acordo com suas necessidades pessoais e financeiras; 2. Férias. Os professores têm geralmente férias mais longas (e mais frequentes) do que profissionais de outras áreas; 3. Taxas de desemprego baixas. Os professores raramente ficam desempregados por longos períodos de tempo; 4. Altruísmo. Os professores acreditam que podem contribuir para o desenvolvimento social (LOUZANO *et al.*, 2010, p. 548).

Em nossa amostra, observamos que as motivações pessoais das professoras para a escolha do campo de trabalho docente na educação infantil não indicaram, pelo menos aparentemente, os três primeiros elementos da atratividade da carreira do magistério listados anteriormente. Também não foram citadas, pelas professoras, as contradições iniciais que envolvem a escolha por esse campo de trabalho, tais como a própria baixa atratividade em

⁶⁶ Frigotto (2016) faz essa afirmação ao criticar a atual proposta da reforma do ensino, na qual se decreta uma escola para os ricos e outra para os pobres.

termos de prestígio social e de salário, o pouco ou nenhum reconhecimento público e o baixo status social da profissão.

Suas motivações parecem estar muito mais vinculadas aos aspectos afetivos e simbólicos da profissão, como também, à opção por um campo de trabalho em que a satisfação pessoal e realização profissional estão relacionados ao prazer e efetivação em um trabalho considerado socialmente necessário e importante. Esse sentido do trabalho docente na educação infantil é indicado no depoimento a seguir:

Eu sempre gostei muito de trabalhar com educação infantil. Desde o início da minha formação. O que me dava vontade de trabalhar, o que me dava prazer mesmo durante o trabalho, era estar com a educação infantil [...]. É... eu gosto das propostas pedagógicas voltadas para a educação infantil, a questão da roda de conversas, da literatura infantil, das brincadeiras como forma de aprendizagem. [...] A educação infantil me traz situações prazerosas de trabalho. Por isso eu escolhi trabalhar na educação infantil. [...] eu sou apaixonada pela educação infantil, desde quando eu entrei na educação (Professora 01, entrevistada em 14/09/2017).

Outra categoria importante para compreender os sentidos do trabalho docente na educação infantil – revelados pelas professoras ao indicarem suas motivações –, indica a relação entre gênero e a escolha da profissão. Esse é um eixo de discussão que não pode ser desconsiderado nas análises das motivações das professoras, uma vez que, estão pautadas em fatores que dizem respeito à questão de vocação/aptidão; ao gosto e identificação quase naturalizado pelo trabalho na educação infantil; e à questão do amor e afetividade pelas crianças em outros âmbitos, mesmo que essa relação não seja consciente e não tenha sido destacada literalmente por nossas informantes de pesquisa em suas declarações.

Entendemos que o magistério na educação infantil ainda é considerado, pela sociedade em geral, uma profissão feminina. Nessa etapa, os sentidos pessoais sobre o trabalho docente – elaborados pelas professoras – não escapam aos limites das significações sociais atribuídas ao magistério em geral, a partir, principalmente, da inserção da mulher no mercado de trabalho; das ocupações de postos de trabalho disponíveis para ela na sociedade, e da historicidade do campo de trabalho na educação infantil como um trabalho adequado e aceito socialmente como um trabalho feminino (COSTA, 2010).

As sínteses pessoais das professoras sobre suas motivações para a escolha da docência na educação infantil – como campo de atuação profissional – expressam sentidos quase sempre individualizados e ideologicamente naturalizados. Ou seja, as professoras aparentam não ter completa consciência, ao desconsiderarem fatores importantes, tais como interesses de classe, relações de gênero, questões culturais, ideológicas, sociais e econômicas; as quais,

possivelmente podem tê-las encaminhado ou influenciado por determinada escolha profissional.

Os elementos citados nas falas, ligados à questão da vocação/aptidão, expressam um processo de naturalização da escolha. O gostar de trabalhar na educação infantil, envolvendo também o gostar das crianças como motivação, aparecem nas entrevistas como fenômenos naturais e individuais, desconsiderando fatores externos a esse processo, como por exemplo, as relações entre trabalho, classe, gênero e o papel da mulher na sociedade capitalista.

[...]foi quando eu fui fazer a psicopedagogia, a Pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional, foi onde me despertou esse interesse, porque coincidiu com o nascimento da minha filha, de uma criança. Então, isso foi me encantando. Eu estava aprendendo a parte teórica e vendo na prática com ela, meio que aquelas experiências com os próprios filhos (Professora 14, entrevistada em: 14/11/2017).

[...] Então essa questão da vocação, da afeição pelo ser criança e pelo tipo de atividade que envolve trabalhar com criança. Então isso me conquista, que você trabalha brincando mesmo, você ensina brincando. Então isso é muito gostoso. Gosto muito disso (Professora 14, entrevistada em: 14/11/2017).

É uma área que eu sempre gostei muito, desde o início com o trabalho na graduação, [...] eu sempre me envolvi muito com o trabalho com crianças, é uma área assim, que creio eu tenho bastante aptidão. É assim por gosto mesmo inicialmente e porque eu creio muito que a educação infantil é a base. Independentemente de qualquer outra formação, o que vai dar base de conceitos mesmo para a criança é a educação infantil (Professora 13, entrevistada em: 14/11/2017).

Essa análise tem como fundamento a perspectiva que compreende que a materialidade do trabalho docente na educação infantil já estava posta previamente para o desenvolvimento das atividades das professoras iniciantes/ingressantes. Isso significa dizer que a compreensão do trabalho pelas professoras iniciantes/ingressantes na sua integração à carreira docente se dá de forma subordinada às relações sociais fundadas na divisão social e sexual do trabalho na sociedade capitalista. Tal percepção nos autoriza a afirmar que os processos de destinação dos indivíduos a um determinado campo de trabalho podem ocorrer por forças exteriores, em síntese, sob processos de alienação e, assim, sua consciência e sua subjetivação consequentemente também estarão marcadas por processos alienantes. Ao não perceberem que a vida material determina a consciência, as professoras estão submetidas à fatores que potencializam o desconhecimento dos determinantes que distorcem sua concepção de processos sociais como, por exemplo, a escolha de um determinado campo de trabalho. Para a compreensão dessa relação são postas como mediações importantes as relações de classe e

gênero, as quais, uma vez desconsideradas, levam as professoras iniciantes/ingressantes a acreditarem que suas escolhas se dão por motivos naturais e individualizados. As motivações imediatas atribuem um sentido de um trabalho diferenciado para as professoras, no entanto, esse sentido é constituído nas relações sociais, históricas e culturais nas quais as professoras estão inseridas.

Assim sendo, o sentido atribuído ao trabalho docente não é estático, uma vez que ele sofre alterações de conteúdo quando as professoras assumem efetivamente seus cargos na RME. As mudanças de sentido, atribuídas ao trabalho docente, decorrem, entre outros fatores, de novas necessidades que surgem no campo de trabalho, da formação inicial e continuada e, ainda, aos significados já constituídos no contexto das instituições de educação infantil, como veremos na articulação desse núcleo aos demais núcleos de significação.

5.4.2 *Sentidos da docência – função com diversos papéis e atribuições*

O segundo núcleo de significação (Sentidos da docência – função com diversos papéis e atribuições) trata daquilo que as professoras que atuam na educação infantil compreendem como sua função, papel⁶⁷ e principais atribuições. Esse indicador se constitui numa importante unidade de significado/sentido, uma vez que, aquilo que as professoras compreendem como função social do seu trabalho incorpora várias determinações históricas e culturais sobre a mesma e encerra sentidos pessoais sobre o trabalho a ser desenvolvido, mesmo que as professoras não tenham inteira consciência desse processo.

As professoras entrevistadas responderam que sua função/papel na educação infantil tem relações com a possibilidade de construção de um repertório amplo de aprendizagens para as crianças, objetivando uma formação integral em todos os aspectos do desenvolvimento. Suas atribuições envolvem ações, tais como observar, entender e atender necessidades cognitivas, afetivas, sociais, culturais e biológicas das crianças. Assim como, planejar e executar o fazer pedagógico, articulando as ações de cuidar e educar como funções docentes e específicas da atuação na educação infantil, visando o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Compreendem que essa função tem relação com o papel emancipador e inclusivo da educação, em que as professoras se autodenominam como mediadoras na relação da criança com o conhecimento, cumprindo também o papel de complementação da ação da família e da comunidade. Há, assim, um sentimento compartilhado entre as professoras de que a função

⁶⁷ Estamos entendendo a palavra papel, significando, também, atribuições e funções que alguém tem em uma instituição, na sociedade e/ou no trabalho docente. Usamos os três termos para dar maior possibilidade de respostas às professoras.

docente na educação infantil encerra uma atividade que envolve diversos papéis e atribuições, conforme observamos em algumas respostas das professoras entrevistadas:

[...] é a construção de um repertório amplo sobre toda nossa história cultural, social, do mundo. Então, eu tento trazer o máximo de experiências possível para as crianças para desenvolver esses conhecimentos de mundo, para eles se formarem como humano, se formar de forma integral, né? E não... tento o máximo possível fugi da questão da... preparatório, do...estou preparando para...[...]. Meu trabalho é... observar as crianças. Entender as necessidades das crianças, atender essas necessidades no sentido físico, na questão de fome, de sono, de sede, de cansaço, no sentido também de interesses, de curiosidades, é de... pensar que eu tenho que trazer novas propostas para eles. Então, eu tenho que planejar novas propostas, novas experiências, né? Então é isso nosso papel (Professora 01, entrevistada em: 14/09/2017).

A minha profissão... a minha função é educar, né? É promover aquela criança para que ela tenha os conhecimentos, né? Da sociedade, para que ela tenha um desenvolvimento integral, né? No que se diz respeito à cultura, ao social. Nós, é... trabalhamos também a questão assim, da afetividade, os relacionamentos, a socialização das crianças, né? Promovendo assim, uma educação emancipatória é... que ela, que a criança, ela tenha conhecimento da sua individualidade, do seu eu, o seu lugar no espaço, no mundo, na sociedade como cidadão. [...] nós promovemos o conhecimento, somos mediadores do conhecimento, né? Nós auxiliamos muitas pessoas a terem uma visão crítica de si mesmo, do mundo que as rodeia, a perceberem o seu lugar no espaço como indivíduo social, cultural. Isso é muito interessante, isso é muito bom, né? É muito recompensador. [...] nesse papel, né? De poder transformar a sociedade, de poder contribuir para que as pessoas, para inclusão das pessoas, né? A inclusão social, a inclusão cultural, né? E a crítica. E por que isso promove, né? Um cidadão crítico (Professora 03, entrevistada em: 29/09/2017).

É... eu desempenho uma função de trabalhar com a oralidade, musicalização, tentar desenvolver nas crianças a capacidade cognitiva, de pensamento, de pensamento lógico, é... ludicidade, é... tentar desenvolver o máximo da criança, trazer essa criança para interagir socialmente, trabalhar boas maneiras, é... trabalhar cuidados, cuidados com o próximo, cuidado com si mesmo, e... o respeito e o respeito mútuo. O Trabalho na educação infantil? É... Formar, formadora de caráter, formadora de opiniões, é... desenvolver a oralidade, desenvolver a escrita, trabalhar musicalização, é... coordenação motora, é... formar... dá um início, um suporte para a formação do cidadão (Professora 04, entrevistada em: 19/10/2017).

[...] eu sou professora. Então vou ser professora mesmo, né? Eu não vou... saber que eu tenho uma função ali e não exercer a minha função? Então assim, eu sempre entrei com essa mentalidade, sabe assim? Eu tenho que ir ali, eu tenho uma função, tenho que exercer essa função. Então eu tenho que achar um jeito melhor, né? De exercer essa função. [...] Aqui, as funções? São várias, né? São muitas responsabilidades que a gente tem. O professor regente ele tem um auxiliar, mas, é... a parte pedagógica cabe aos dois, também as duas figuras, só que a parte burocrática da coisa é mais o professor pedagogo. [...] Então assim, é essa parte mesmo pedagógica do planejar e desenvolver com as crianças, né? E também essa parte mais burocrática da questão da documentação do processo educativo e tudo mais (Professora 07, entrevistada em: 31/10/2010).

De acordo com a atual legislação educacional, o objetivo da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Ou seja, as professoras participantes da pesquisa, em suas respostas, estão em acordo com a finalidade dessa etapa proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Para cumprir esse objetivo, as professoras estão conscientes que devem articular as ações de educar e cuidar, assumindo sua indissociabilidade e entendendo-as como funções docentes específicas e fundamentais no campo da educação infantil, tendo clareza de que esse é o papel do professor na educação infantil e da sua importância para o processo de formação humana, cujo objetivo é uma educação emancipadora e transformadora. Este é o contexto que acompanha as transformações do sistema educativo a partir das atuais políticas educacionais e da necessária expansão da oferta dessa etapa.

De acordo com as formulações de Leontiev (1978), a finalidade das instituições educativas deve garantir aos seres humanos as aquisições da cultura da humanidade, segundo este autor a educação deve garantir “[...] um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana [...]” (p. 284). Ainda, segundo esse autor, “[...] para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis [...]” (p. 283).

No campo da educação infantil, as novas demandas provêm especialmente das políticas educacionais atuais, as quais, literalmente, não são acompanhadas das condições objetivas para sua realização efetiva e com qualidade socialmente referenciada para todos. Essa tensão entre o prescrito nas políticas educacionais e o que efetivamente se pode realizar nas instituições de educação infantil pode acarretar processos de desmotivação e perda do sentido do trabalho (CALDAS, 2007).

[...] eu me sinto absolutamente desmotivada por falas mesmo até dos pais de nos subjugarem, de nos é... até humilharem, diminuírem nosso trabalho, a importância do nosso trabalho, da direção e da coordenação em muitos momentos também. [...] Mas, o próprio sistema está nos diminuindo e está nos sugando a ponto de a gente querer desistir ou largar de mão. Tocar pra frente e virar aquilo mesmo que eles querem, repetidores de conhecimento preparatórios para o ensino fundamental (Professora 01, entrevistada em: 14/09/2017).

[...] Então eu, como trabalhadora, dentro das atribuições que eu tinha que cumprir, eu não desenvolvia um bom trabalho, né? Pensando em todas as exigências que tinha desde o edital até quando eu assumi e tomei ciência de mais tantas outras exigências. Então, o trabalho não correspondia, o trabalho que eu consegui desenvolver como trabalhadora naquele momento não correspondia ao meu papel (Professora 02, entrevistada em 22/09/2017).

De acordo com Kuenzer e Caldas (2009, p. 38-39), “[...] no processo de constituição do trabalho escolar, bem como nas modificações aí operadas, a política educativa oficial ocupa um importante espaço [...]”. As autoras alertam que essa interferência não opera de forma mecânica e linear, pois “[...] o dinamismo próprio das práticas escolares e sociais estabelece mediações no processo de efetivação das medidas propostas [...]” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 38-39),

As respostas das professoras entrevistadas sobre suas funções, papéis e atribuições denunciam um processo de precarização, intensificação e complexificação do trabalho docente na educação infantil. E, em alguns casos, sem o devido suporte de uma sólida formação inicial (de acordo com algumas entrevistadas), com péssimas condições efetivas de trabalho e tudo isso acompanhado de um processo de desvalorização salarial e social da profissão na educação infantil.

Entendemos a intensificação como uma forma tangível do processo de degradação do trabalho docente. Segundo Apple (1987), são vários os sintomas da intensificação do trabalho das professoras, podendo ser triviais, por exemplo, em não ter tempo de tomar uma xícara de café ou ir ao banheiro, ou mais complexos, como a falta total de tempo para se manterem em dia com sua área de atuação ou o sentimento crônico de excesso de trabalho.

[...] a minha função ela é pesada, ela é árdua, são muitas atividades, muita coisa que eu tenho que fazer. [...] Então, a minha função como trabalhadora é muito pesada, é árdua. É um trabalho assim... corporal mesmo (Professora 01, entrevistada em: 14/09/2017).

[...] desenvolver minha função foi assim um aprendizado a estar ali na frente, a estar trabalhando, foram desafios, teve dificuldades em compreender o papel realmente de regente, de assumir literalmente a questão do cuidar e o educar com as crianças, mas foi construído com o passar do tempo (Professora 07, entrevistada em: 31/10/2017).

As concepções da função, papéis e atribuições do trabalho docente na educação infantil relatadas pelas professoras nos indicam que as mesmas podem ter sido construídas após a superação de algumas dificuldades e desafios do início de carreira. Ou seja, na cotidianidade do trabalho docente na educação infantil, recortada da totalidade da finalidade social desse trabalho, fazendo parte de uma dinâmica de desqualificação intelectual dessas trabalhadoras, tornando-as ainda mais reféns de processos que fragmentam as atividades de concepção e execução, como observaremos na análise do próximo núcleo de significação.

5.4.3 Sobrevivência na/pela prática pedagógica

Para refletir sobre os sentidos do trabalho docente para professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil devemos considerar, primeiramente, as condições concretas de realização desse trabalho. Os desafios e dificuldades do início de carreira, assim como, as formas de enfrentamento e superação dos obstáculos do cotidiano do trabalho docente na educação infantil são aspectos constituintes importantes dos sentidos elaborados pelas professoras sobre seu trabalho. Esses desafios e dificuldades relacionam-se diretamente com a compreensão das professoras iniciantes/ingressantes sobre seu trabalho, pois encerram um sentido de sobrevivência nesse campo de atuação profissional ao se depararem com uma realidade educacional que as coloca frente a necessária consciência de que seu trabalho as vincula a

[...] uma determinada categoria de trabalhadoras, que atuam diretamente com os extratos sociais mais oprimidos pelo atual estágio de relações sociais do sistema do capital (crianças, mulheres e famílias trabalhadoras), elaboram ações, representações e uma auto-representação diante dos conflitos e das relações de poder na sociedade (SILVA, 2006, p. 14).

Nas falas das professoras, foram destacadas dificuldades marcantes do processo de inserção na RME, tais como a quantidade de crianças por professor; as dificuldades em relacionar o cuidar e educar como funções docentes indissociáveis na educação infantil; a dificuldade em compreender o papel docente nessa etapa e, portanto, a sensação de não correspondência ao papel esperado do professor; a dificuldade na compreensão da unidade teoria e prática, assim como, dúvidas sobre o que e como ensinar crianças na faixa etária de zero até seis anos. As professoras também relataram a falta de profissionais de apoio em algumas instituições; o desconhecimento de documentos e legislações que orientam o trabalho docente na primeira etapa da educação básica no contexto da Rede Municipal de Educação; a falta inicial de experiência prática na educação infantil; e a dificuldade com a realidade social das crianças e das famílias atendidas pela instituição. Todas essas dificuldades constituíram sentimentos conflitantes nas professoras iniciantes/ingressantes, entre eles: insegurança, angústia, choque, medo, susto, desespero, despreparo, desprazer e frustração. Vejamos algumas pontuações das professoras sobre os sentimentos citados:

Em 2014 eu entrei como professora mesmo. Mas eu nunca tinha pegado uma regência de sala, né? Então assim, meu maior desafio mesmo foi com a turma. Eu peguei uma turma de vinte e seis crianças de cinco anos e eles eram muito custosos. Era uma sala

assim... que não tinha estrutura nenhuma, a escola não tinha estrutura nenhuma e foi um desafio enorme para mim. Pensei, inclusive falei: 'gente! Isso não é pra mim!' Eu chegava chorando em casa. Falava para minha mãe: 'mãe, é concurso, é tudo, mas eu não dou conta, é demais para mim'. Pensei inúmeras vezes em fazer outros concursos para fora dessa área mesmo. [...] Então assim, eu pensei sim, várias vezes, em desistir e jogar para o alto e falar: 'não, não dá!' [...] Quando você cai numa Rede, você vê que você não tem um material, você vê que as regras são totalmente desestruturadas, você não consegue fechar um diário e o povo está te cobrando isso, você tem que fechar diário, 'cadê meu planejamento, cadê isso, cadê aquilo', você desespera. [...] E aí eu dei de sair chorando horrores de dentro da sala e não conseguir entrar mais na sala. Nas duas primeiras semanas eu chorava e eu não tive o respaldo da escola, porque só me jogaram lá e se vira, tanto que eu aprendi com outras pessoas depois a fechar um diário, consegui fazer direito o planejamento e essa base a faculdade também não dá para a gente, infelizmente. [...] Olha, acho que antes eu sentia muita angústia e medo, por não conseguir passar tudo que eu imaginei que passaria, porque eu achava que a educação era totalmente diferente (Professora 09, entrevistada em: 06/11/2017).

Eu assustei no primeiro dia. Eu acredito que não foi um dia bom para a coordenadora que estava, mas ela falou assim: 'você vai ficar aqui mesmo? Isso aqui é horrível'. E aí eu assustei. [...] Aí, inicialmente eu tive um choque, tive um choque porque, por questões de idade, sai de adolescentes, terceiro ano do ensino médio e cursinho para entrar na educação infantil, mas foi encantamento à primeira vista (Professora 14, entrevistada em: 14/11/2017).

Eu me senti frustrada no início, porque eu pensava que eu sabia e eu não sabia. Eu tinha muita coisa para aprender. Mas eu já estava dentro da sala de aula, as crianças já estavam lá, elas eram minhas e eu tinha que fazer alguma coisa, né? [...] Então... isso tudo foi, com o tempo... no início eu não sabia o que fazer, a verdade era essa (Professora 08, entrevistada em: 09/11/2017).

No início da carreira na instituição pública? Então, no início era... eu fiquei bem insegura com alguns aspectos. A questão da escuta das crianças, da observação, o que fazer com isso, o que registrar, o que não registrar, o que fazer com esses registros para pensar as práticas com as crianças. Isso era muito difícil para mim no começo, muito mesmo. [...] Então, o primeiro impacto ele foi assim, um pouco angustiante, né? No começo eu ainda não entendia muito algumas funções [...] (professora 02, entrevistada em: 22/09/2017).

[...] Dá um certo medo, dá um certo medo porque até a gente pegar o embalo, pegar o ritmo, o jeito daquele local que a gente está, até acostumar, dá um receio é... em relação a esse cuidado, a ter que desenvolver um trabalho bom e ao mesmo tempo ter que lidar com crianças de diferentes realidades, foi um tanto assustador (Professora 04, entrevistada em: 19/10/2017).

A realidade da educação infantil é totalmente outra. Então assim, foram meses angustiantes de busca de conhecimento para como trabalhar, como poder servir as crianças mediante a minha profissão que eu escolhi para atuar como educadora (Professora 06, entrevistada em: 26/10/2017).

No primeiro dia, eu quero lembrar que no primeiro dia eu pensei que eu não voltaria mais. Eu cheguei em casa chorei um pouco falei para o meu esposo e disse: 'eu não vou voltar mais, eu acho que não vou dar conta!' (Professora 08, entrevistada em: 09/11/2017).

A partir das dificuldades encontradas no início de carreira, as professoras desenvolveram formas de enfrentamento e superação, tais como as tentativas por erros e acertos; a aprendizagem da docência por observação da prática de outros professores mais experientes; a busca pelo apoio de outros professores iniciantes/ingressantes; a aprendizagem da docência pela prática e na própria relação cotidiana com as crianças. Essas formas de enfrentamento imediato das dificuldades também as fizeram valorizar o plano de formação institucional e o plano de formação inicial da Rede Municipal de Educação (via curso para professores iniciantes), ou seja, a buscarem conhecimentos via formação continuada.

As formas iniciais de enfrentamento e/ou superação das dificuldades encontradas no exercício da docência na educação infantil no início de carreira podem indicar que as professoras, por diversos motivos, inclusive de sobrevivência (HUBERMAN, 1992), recorrem inicialmente às práticas de resolução imediata dos problemas rotineiros, utilizando saídas que podem ser estereotipadas, muitas vezes baseadas e limitadas em ideários pedagógicos simplistas (via imitação de professores mais experientes) e sem fundamentação teórica. Podemos inferir que grande parte dessas práticas não possuem potencial de análise crítica da realidade do campo de trabalho docente na educação infantil e, muito menos, se fundamentam nos processos e conhecimentos apropriados durante a formação inicial das professoras. Acreditamos que essas formas de superação são insuficientes para o enfrentamento dos problemas/dificuldades/desafios iniciais no campo da docência na educação infantil, pois se trata de uma imersão acrítica no contexto educacional. Compreendemos esse modelo de superação das dificuldades como mecânico e alienante. De acordo com Basso (1998), é alienante porque,

[...] o trabalho resumido a repetir conteúdos imutáveis embota o professor. A reprodução mecânica da atividade docente não permite a ampliação das possibilidades de crescer como professor e ser humano. Alienante porque o motivo pelo qual o professor realiza aquelas operações mecânicas tem sido, apenas, o de garantir a sobrevivência, não correspondendo ao significado fixado socialmente. Temos, então, a ruptura entre significado e sentido do trabalho docente (BASSO, 1998, p. 08).

Por outro lado, e, contraditoriamente, essas formas mecânicas e alienantes de enfrentamento das dificuldades e desafios iniciais da carreira incitam as professoras a buscarem

e ampliarem seus conhecimentos sobre o trabalho docente na educação infantil; a questionarem sua formação inicial, levando-as a refletirem sobre suas novas necessidades formativas no campo de seu próprio trabalho, como relatam duas professoras entrevistadas.

[...] foram desafios, teve dificuldades em compreender o papel realmente de regente, de assumir literalmente a questão do cuidar e o educar com as crianças [...] eu nunca tinha trabalhado nessa área de educação infantil. Então os desafios foram grandes, em compreender mesmo e dissociar a questão de todo um letramento que não pode ser desenvolvido às vezes, a questão de não separar o cuidar do educar. [...] eu assumi uma sala de educação infantil a partir da hora que eu fiz um concurso, porém, não tinha noção nenhuma de como se atuar na educação infantil. [...] (início de carreira) Foi angustiante e me fez buscar por conhecimento, eu fui atrás de leituras, foi me promovido momentos separados para ler e me fornecido textos e foi quando eu vim ingressar na especialização da universidade para conhecer mesmo (Professora 06, entrevistada em 26/10/2017).

Então assim, foi isso que foi me ajudando. Que eu fui vendo, fui pedindo, fui perguntando para as outras colegas também como que era feito, como que fazia isso, como que é aquilo. E aí eu fui aprendendo, né? E fui fazendo do meu jeito e hoje eu acho que eu tenho identidade como profissional. Fui me construindo junto com as outras (professoras), né? Me ajudando e fui construindo essa identidade assim (Professora 07 entrevistada em: 31/10/2017).

As novas necessidades vão impulsioná-las no sentido da profissionalização e reconhecimento da importância e complexidade de seu ofício e de valorização de sua formação (inicial e continuada). Algumas professoras chegaram a mencionar que tiveram uma formação inicial esvaziada e aligeirada. As respostas das professoras nos indicam que algumas compreendem que as formas de superação utilizadas por elas no início da carreira são insuficientes e têm pouco embasamento teórico, no entanto, as compreendem como formas possíveis de sobrevivência no processo de inserção docente.

Assim, destacamos algumas posições das professoras sobre a necessidade de participar de processos de formação continuada – para ampliação de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil –, dentro e fora da instituição educacional. Essa forma de enfrentamento e superação das dificuldades está vinculada a necessária compreensão da unidade teoria e prática na formação inicial e continuada, assim como, no exercício da docência das professoras que atuam na educação infantil.

Bom, a princípio mesmo, foi a busca de conhecimento, porque se você... para relacionar mesmo a teoria com a prática, porque se você não busca esse conhecimento fica muito mais difícil, né? Então, você trabalhar com crianças e não saber qual é a fase que ela se encontra, como é esse processo de desenvolvimento, fica complicado para o profissional. Porque, às vezes, a gente tem na faculdade, mas

quando você chega na realidade é totalmente diferente do que a gente discute, a gente vê, então é a questão mesmo de tentar relacionar a teoria com a prática (Professora 05, entrevistada em: 30/10/2017).

[...] Então, é o movimento de pesquisa constante, é o movimento de formação, de estudos constantes para dar conta daquilo que a instituição, que as crianças sinalizam como necessidades (Professora 02, entrevistada em: 22/09/2017).

[...] eu tenho muitas amigas que estão na rede há algum tempo e tem uma experiência maior. Elas também contribuíram com esse processo e também nas leituras, no aparato teórico, buscando informações sobre essa proposta da educação para a infância e buscando na teoria mesmo, informações para que eu pudesse procurar uma prática que atendesse o que a proposta pede (Professora 16, entrevistada em: 17/11/2017).

Essa possibilidade está na construção e na consolidação de um sólido projeto de formação inicial e continuada que leve as professoras à identificação, compreensão e superação dos processos e circunstâncias alienadas e alienantes próprias de uma sociedade, cujo significado social do trabalho docente na educação infantil tem sido apropriado de forma distorcida/fragmentada e unilateral de acordo com demandas da classe dominante, sendo a instituição de educação infantil utilizada como aparelho ideológico a serviço do capital, que educa as crianças (desde a mais tenra idade) para a submissão, controle e dependência (KUHLMANN JÚNIOR, 2001). Assim, consideramos que a sobrevivência na/pela prática cotidiana mantém a educação infantil e o trabalho das professoras como instrumentos de adaptação e adequação do indivíduo à sociedade capitalista e suas demandas de expansão e acumulação. Isso ocorre porque os sentidos sobre o trabalho constituídos na e pela prática não fazem progredir a consciência das professoras iniciantes, pelo contrário, as fazem sucumbir mais ainda na incompreensão dos fenômenos que implicam e explicam a finalidade concreta de seu trabalho, promovendo ainda uma interpretação enviesada ou equivocada das ações que compõem o trabalho dentro de uma instituição de educação infantil, descaracterizando-as.

5.4.4 Criança: retórica do conceito

Para a análise deste núcleo de significação partimos da compreensão de que a educação infantil tem como princípio o respeito às especificidades e necessidades de crianças de zero até seis anos de idade, buscando evitar processos antecipadores que ainda persistem (principalmente na pré-escola – com o desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências –, com ênfase nos aspectos cognitivos e propedêuticos para a entrada das crianças

no ensino fundamental) e, também, a reprodução do modelo educacional-assistencialista de atendimento. Nos fundamentamos, ainda, em concepções e práticas que se baseiam em propostas de trabalho na educação infantil estruturadas no respeito pleno ao mundo da criança e sua infância (SOUZA, 2012).

As concepções de criança, infância e educação infantil, assim como a concepção de trabalho docente nesta etapa foram se constituindo historicamente, conforme mostramos alguns movimentos, no quarto capítulo dessa pesquisa, ao descrevermos o panorama do surgimento das instituições de atendimento à infância no Brasil a partir das políticas e dos modelos de atendimento. Constatamos ainda que a educação de crianças dessa faixa etária vem tomando novos e importantes impulsos e se tornando objeto de discussões e reflexões por educadores e pesquisadores que se preocupam com as instituições de educação infantil; com os profissionais que ali atuam; com sua formação e profissionalização docente a partir, principalmente, das políticas educacionais implementadas na década de 1990.

As respostas das professoras entrevistadas parecem estar caminhando para a construção de um sentido socialmente referenciado para o trabalho docente na educação infantil, pois ao indicarem suas concepções sobre os sujeitos de sua ação educativa, esses passam a serem compreendidos enquanto seres de direitos a serem respeitados e assegurados.

Bom, a minha concepção de educação infantil é que a criança é um sujeito de direito e por ela ser um sujeito de direito a gente tem que refletir, buscar e pensar nesse sujeito enquanto cidadão. Então a gente tem que levar a criança também a se constituir enquanto cidadão. Acho que é isso (Professora 05, entrevistada em: 30/10/2017).

Eu penso que essa concepção de criança enquanto um sujeito de direitos que está em pleno desenvolvimento e que ele tem as suas limitações, mas ele pode quebrar barreiras e que ele (criança) tem direito de desenvolver essa aprendizagem dentro dessa faixa etária, eu acho que documentalmente, legalmente, a Rede respalda e é o entendimento que eu tenho, de olhar essa criança como de sujeito de direitos que tem que se desenvolver nessa faixa etária. [...] é uma criança que tem o direito de brincar, é uma criança que tem o direito de ser higienizada, mas é uma criança que tem o direito de aprender outras coisas, de desenvolver coordenação motora, de desenvolver as suas aptidões (Professora 13, entrevistada em: 14/11/2017)

As professoras afirmam que as crianças são sujeitos histórico-culturais detentores de direitos sociais, visto que produzem conhecimentos em suas ações. Elas também concebem a infância como uma fase importante para os processos de formação humana. Afirmam que há especificidades a serem respeitadas no trabalho que envolve a infância e o ser criança. Este trabalho envolve necessidades, tais como cuidado, atenção, rigor e ao mesmo tempo liberdade

e participação. As professoras ainda se referem à criança como aquela que aprende em suas interações com o outro social, sendo considerada a protagonista do fazer pedagógico nessa etapa da educação básica, como podemos observar nas respostas a seguir, cujas ideias expressam as concepções das professoras sobre infância, criança e educação infantil:

Compreendo a criança como esse sujeito histórico e esse ser histórico-cultural, que tem sua história, que tem uma bagagem, que vai acrescentar, que vai contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos nós. [...] Minha concepção continua acreditando nessa criança, nesse sujeito histórico cultural, que vai trazer suas contribuições e que produz também conhecimento dentro da instituição (Professora 02, entrevistada em: 14/09/2017).

A minha concepção é que a infância é uma fase, né? Em que a criança passa, é uma fase especial que a criança tem ali suas individualidades, suas particularidades que devem ser levadas em conta com respeito, né?. [...] Ela deve ser respeitada, né? Na sua fase. Ela tem as especificidades dela, que devem ser respeitadas, devem ser asseguradas como direito (Professora 03, entrevistada em: 22/09/2017).

Ampliar e diversificar o que eles trazem já para a instituição quando criança. Trabalhar juntamente na formação deles, né? Como cidadãos, como indivíduos que pensam, que agem e fornecer um pouco do que a gente tem para estar trabalhando ali com eles. (Professora 06, entrevistada em: 26/10/2017)

A minha concepção? Nas minhas palavras? O que eu penso? Minha concepção de educação infantil é a seguinte: é o estágio inicial da formação do ser humano e que deve ser muito bem trabalhado porque é o primeiro estágio, né? O primeiro degrau. [...] para mim educação infantil é a base da educação e que não é menos importante que as outras, nem mais. Nesse patamar, eu acho que são todas importantes, mas a educação infantil, eu vejo como o início mesmo da formação do indivíduo. (Professora 07, entrevistada em: 31/10/2017)

Então, eu acho que concepção de criança, acho que criança a gente tem que deixar muito livre, assim, às vezes a gente tenta encaixar elas muito “aí você não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, você tem que pintar dessa forma, pintar daquela forma”. [...] acho que a gente tem que deixar a criança ser livre, se ela produzir uma coisa que pra você não foi muito legal, mas pra ela está, é a produção dela, o que vale é isso. Eu acho que mais em relação a isso, de liberdade mesmo, de ensinar alguma coisa significativa para elas. (Professora 09, entrevistada em: 06/11/2017)

[...] na verdade, a minha concepção de criança é daquela que aprende com o outro, a partir de experiências, né? Com o outro, então ela aprende, né? Que ela (criança) tem direito de ser um sujeito autônomo de falar, de escrever, de se inserir no mundo, de praticar leitura e escrita por meio da fala e por meio de gestos. (Professora 10, entrevistada em: 07/11/2017)

Eu acho que ele (criança) é o sujeito, ele é o protagonista da nossa escola, né? Ele tem vez, ele tem voz, a gente valoriza muito a questão do diálogo, de escutar a criança, de entender ela como sujeito individual, né? Em tudo... que ele vem com sua bagagem e com sua cultura. Então é isso, ele é muito importante, é o protagonista da nossa atividade aqui. (Professora 11, entrevistada em: 07/11/2017)

No entanto, nas falas das professoras iniciantes/ingressantes, é importante observarmos com cautela a coincidência e replicação de termos exatos encontrados nas políticas educacionais específicas para a educação infantil. Esse fato sugere, inicialmente, uma apropriação aparentemente superficial desses significados. O que encerra um conceito de criança abstrato e retórico, que pode ainda demonstrar um desencontro entre a concepção e a percepção da realidade vivida pelas crianças atendidas nas instituições públicas de educação infantil.

A concepção da criança como sujeito de direitos, segundo Siqueira (2011, p. 60) “[...] foi se constituindo ao longo da história em movimento contraditório [...]”. Essa nova concepção, ainda de acordo com Siqueira (2011), nega uma criança abstrata, mas, ao final, acaba por reafirmar essa abstração. Para confirmar sua tese, o autor citado identifica na história da criança no Brasil três ciclos de concepções: a) primeiro ciclo – criança naturalizada; b) segundo ciclo – criança como problema social; c) terceiro ciclo – criança como sujeito de direitos.

Nos deteremos na reflexão do autor sobre o terceiro ciclo, o qual nos remete à concepção de criança como sujeito de direitos. Segundo Siqueira (2011, p. 61), essa concepção “[...] foi apreendida pela produção dos campos da educação e da psicologia também pelo recorte das questões jurídico-legais [...]”. O autor parte da ideia central de que a “[...] concepção de criança como sujeito de direitos é uma promessa que não se resolve, mas se desenvolve, uma vez que ela se sustenta no aparo jurídico-legal, no plano da lei, sendo por vezes também instrumentalizada [...]”. O autor não nega o avanço dessa concepção, em relação às concepções anteriores, “[...] principalmente porque põe em causa as questões de proteção à criança em tempos de exacerbação da globalização, exclusão e miséria [...]”. No entanto, segundo ele, essa concepção é insuficiente para afirmar, de fato, quem é essa criança.

Se tomar o recorte das concepções de infância e criança pela via do marco jurídico-legal não é suficiente para dizer o quê e quem são a infância e a criança, então, por qual determinação seria possível apreendê-las? Pela apreensão da infância e da criança na história, que é materialmente determinada. (SIQUEIRA, 2011, p. 17).

Podemos observar que, ao se pautarem aparentemente nos textos das políticas e documentos oficiais do campo jurídico-legal para se apropriarem das concepções de infância e criança, as professoras iniciantes/ingressantes deixam escapar as discrepâncias no que se refere

à questão de classe e realidade social. Ou seja, desconsideram, no discurso, que há uma distância/discrepância entre as políticas educacionais e a realidade social das crianças, dizendo em outros termos, daquilo que é prescrito (criança como cidadã e sujeito de direitos) e as efetivas condições materiais de vida e de realização de um trabalho educativo que contemplem integralmente tais direitos.

Acreditamos que ao não identificarem e explicitarem essas discrepâncias em suas concepções de infância e criança no contexto da educação infantil, as professoras podem estar reproduzindo um discurso que, aparentemente, se sustenta numa nova forma de conceber os sujeitos para quem seu trabalho está direcionado (que não deixa de ser um aspecto extremamente positivo), mas que não os representa de fato. Esse fato pode constituir um sentimento de frustração inicial com o trabalho docente na educação infantil, uma vez que as professoras, em determinadas condições de trabalho, não conseguem realizar plenamente aquilo que acreditam ser um direito subjetivo de todas as crianças.

Com essa análise, não estamos negando que novos sentidos sobre o trabalho docente com crianças estão sendo construídos no campo da educação infantil. Estes novos sentidos estão relacionados a um projeto de formação inicial e continuada de qualidade socialmente referenciada, comprometidos com a perspectiva de transformação social que se aliam a também novos elementos da política educacional e ao processo de profissionalização docente para essa etapa da formação humana. No entanto, mesmo nesse projeto, ainda é expressa a contradição existente entre a criança como sujeito histórico cultural e a criança abstrata.

5.4.5 Desenvolvimento profissional docente – tornar-se professor: antecedentes e formação

Neste núcleo desenvolvemos as relações entre a formação e outros elementos da prática pedagógica para compreendermos as relações (essenciais, concretas e múltiplas) entre o exercício profissional das professoras e sua formação inicial e continuada. Para tanto, foi importante não perder de vista que as teorias educacionais que estão por trás dos projetos formativos e dos currículos de formação de professores podem expressar várias concepções epistemológicas, políticas e filosóficas estando, também, submetidas à conjuntura alienante e ideologicamente construída para legitimar os pressupostos do modo de produção capitalista (formação acrítica, a-histórica e a-científica; fragmentação do saber e dicotomia entre teoria e prática). Mas, ao mesmo tempo, é importante não esquecer a dimensão histórica e a dinâmica contraditória da realidade. Taffarel (1993, p. 13), ao discutir as correlações de forças no campo da formação de professores – no final da década de 1980 e início da década de 1990 –, aponta que:

Confrontam-se na sociedade política e na sociedade civil organizada, propostas que expressam, na educação, o projeto neoliberal por um lado, com sua política de privatização, com ênfase na formação de um novo trabalhador para responder ao desenvolvimento econômico, científico e tecnológico do capitalismo e, por outro, propostas voltadas para a formação de um novo cidadão, com uma nova mentalidade voltada para a construção de um novo projeto histórico (TAFFAREL, 1993, p. 13).

Assim, nas análises, devemos considerar que a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, não pode ser pensada fora de um contexto maior no qual são engendrados os mecanismos do modo de produção capitalista. Somente assim podemos identificar as formas como esses mecanismos são materializados nos projetos formativos.

Partindo dessa compreensão, podemos afirmar que ainda comparece, no campo da formação de professores, uma “[...] predominância da concepção da epistemologia da prática e da defesa dos saberes da experiência e do conhecimento tácito para subsidiar a formação de professores e as relações estabelecidas entre universidade e escola [...]” (BANDEIRA, 2017, p. 262).

Em suas pesquisas, Curado Silva (2001, 2008) assinala que o paradigma que orienta a concepção de formação de professores inicial e continuada é ainda a epistemologia da prática. Segundo a autora citada, essa perspectiva buscou romper com a proposta da racionalidade técnica que dominava o campo da formação docente.

A epistemologia da prática destaca a reflexão e a atitude investigativa do professor sobre os saberes necessários e válidos para sua atuação. Há, portanto, um deslocamento da formação do professor para o interior da escola, da sala de aula. Tal proposta aponta os processos de reflexão docente sobre a prática e sentidos que porventura essa reflexão possa tomar provocando uma ressignificação da experiência docente e, conseqüentemente, a melhoria da prática educativa. Implica, pois, considerar que o professor, a partir do trabalho de pensar sobre sua própria prática, engendre novas possibilidades de ação sobre seu fazer docente, formulando-se, a partir desta premissa, a epistemologia da prática, que está subjacente nas teorias do professor pesquisador/reflexivo (CURADO SILVA, 2008, p. 17-18).

Segundo Bandeira (2017), em seus estudos sobre a predominância da epistemologia da prática na formação de professores, essa perspectiva é incorporada como predominante, principalmente nas disciplinas de estágio, a qual defende os saberes da prática e do conhecimento tácito.

Para a compreensão desse modelo de formação, Basso (1994) nos indica que,

[...] a formação docente não pode ser tomada apenas de forma abstrata e fragmentada, isolada do contexto social que a engendra. É preciso entendê-la em suas determinações históricas, levando em conta a realidade econômica, social e política

da sociedade brasileira que, através do Estado estabelece e implementa políticas educacionais norteadoras não só da formação do professor como das condições objetivas de trabalho. (BASSO, 1994, p. 3).

Sobre esse assunto, Silvestre (2008) assevera que,

[...] o professor em seu processo de formação, inicial ou continuada, é constituído numa dada realidade social, fruto de um longo processo histórico, traduzido nas relações sociais nas quais ele está envolvido, processo que vai se transformando de acordo com as exigências e demandas econômicas, sociais e políticas. Ora, ao mesmo tempo determinado e determinante, o professor deve reconhecer a parte que lhe cabe, ou qual o nível de responsabilidade que possui sobre o processo e resultado, nesse universo complexo da educação formal (SILVESTRE, 2008, p.14).

Assim, compreendemos que a formação inicial e continuada de professores tem compromisso social com os processos e percursos formativos que objetivam a constituição de uma consciência crítica do professor sobre a realidade e sobre o fenômeno educativo (sua natureza e especificidade). Isso se dá, pois, a formação se configura como fundamental para constituição de uma prática pedagógica comprometida com a compreensão da realidade em sua totalidade, para além do pragmatismo e do imediatismo do cotidiano escolar. Portanto, postulamos que o tipo de formação e sua qualidade influenciam a atuação profissional nas instituições educativas. No entanto, temos ainda no campo da formação de professores contradições que precisam ser superadas, principalmente no que tange a formação dos professores que atuam na educação infantil.

De acordo com Basso (1994, p. 3), é importante considerarmos na análise do processo de tornar-se professor, a compreensão de que a formação docente não pode ser tomada como abstrata, fragmentada e isolada do contexto social que a engendra. Isso significa considerá-la no contexto da organização social capitalista brasileira, pois essa compreensão nos coloca a necessidade de considerarmos as contradições envolvidas nesse processo, ou seja, considerar os interesses políticos, as determinações históricas e sob que condições se desenvolvem os processos e percursos formativos de professores.

Vejamos algumas percepções das professoras entrevistadas sobre sua formação inicial:

A minha formação superior, ela não deu conta dos conhecimentos científicos que eu preciso para o trabalho. Porque as perguntas, as necessidades das crianças, às vezes, são de uma profundidade tão grande que a minha formação não dá conta. [...] minha formação básica e a formação inicial ela não deu conta e nunca vai dar conta da dimensão que é a educação infantil, né? [...] parar e pensar: “será que esse conhecimento que eu adquiri lá na educação básica ou que eu pincelei na graduação, será que ele é de fato aquilo que eu preciso discutir com as crianças? [...] Mas teve

coisa que de fato o tempo da graduação, o tempo, a organização do curso de graduação não permite que a gente tenha a profundidade, como por exemplo, essa densidade da escrita, né? [...] Eu acho que quatro anos é pouco. [...] Porque eu não conseguia trazer, dialogar algo, o que a gente estudou na universidade com o que eu vivia lá (Professora 02, entrevistada em: 22/09/2017).

[...] Quando eu cheguei na Rede eu tinha aquela formação, né? Do curso de pedagogia que eram seis meses de língua portuguesa, seis meses da educação infantil, seis meses da disciplina de artes e por aí vai, tinha a EJA, né? Então assim, aquela formação era muito rasa, muito rasa. [...] Porque eu não sabia nada praticamente. Aquela formação que eu tive na faculdade foi praticamente nada. [...] Porque o curso deu aquela base, né? Da educação, o que que era educação, os principais pensadores, principais autores que tinha. Ah, né? Na educação. Mas quando a gente entra para essa especificidade da educação infantil, eu não senti que eu tinha essa formação. Então eu tive que buscar fora (Professora 08, entrevistada em: 09/11/2017).

Para Basso (1994, p. 118), são os professores – com uma formação adequada – que alcançam “[...] a compreensão do significado de seu trabalho e que, encontrando melhores condições objetivas ou lutando muito por elas, e, em alguns casos, contando com apoio institucional, concretizam uma prática pedagógica mais eficiente e menos alienante [...]”. Tendo como pressuposto essa compreensão, a autora acredita que é admissível “[...] o delineamento de possíveis intervenções, visando a reformulação da prática do professor e de sua formação inicial e continuada [...]”.

Caminhando nessa direção e buscando compreender as contradições no campo do exercício profissional, destacamos alguns relatos das professoras iniciantes/ingressantes sobre a contribuição da formação inicial para atuação na educação infantil, conforme pode ser observado, a seguir:

[...] tudo que nós estudamos aqui (na universidade), está permeado nas nossas práticas na educação infantil. É... tudo que a gente desenvolve, todas as questões que a gente desenvolve são desenvolvidas na educação infantil. A minha formação, eu acredito que ela é uma formação muito boa. [...] Eu penso que a formação é... ela é extremamente necessária, principalmente na educação infantil. [...] E tudo isso a gente vai precisar para tomar as decisões, na tomada de decisão mesmo na nossa prática, a gente precisa da formação inicial que é o que o curso de pedagogia traz (Professora 01, entrevistada em: 14/09/2017).

[...] para estar por dentro das políticas públicas, o que estão pensando para nós, o que estão pensando para a educação e... uma forma mesmo de desenvolver os planos de resistência a tudo isso e formas mesmo de pensar uma compreensão melhor do desenvolvimento. Estão desenvolvendo pesquisas o tempo todo sobre (como) melhorar o nosso trabalho, de pensar o nosso trabalho e a gente tem que ter acesso a isso. Então, a formação ela vem justamente para nos auxiliar a pensar tudo isso (Professora 01, entrevistada em: 14/09/2017).

Bom, nós fizemos muitas dinâmicas no curso, fizemos..., é... teve o estágio também que gente teve que desenvolver atividades e essa parte ajudou bastante. É... porque nós podíamos participar ali é... trazendo o que nós aprendíamos com a realidade que era vivida e essa parte também ajudou bastante nesse primeiro momento (Professora 04, entrevistada em: 19/10/2017).

Me ajudaram, porquê? Porque sempre que eu via alguma coisa na prática eu lembrava da teoria. As questões de psicologia mesmo, a questão que é assim... que eu estudava muito na, na psicologia da educação, é a questão do comportamento infantil [...]. [...] Então assim, os estudos me ajudaram bastante. A questão assim... também de identidade e diversidade também que eu estudei bastante (Professora 07, entrevistada em: 31/10/2017).

Então assim, a gente teve poucas disciplinas relacionadas ao infantil, mas que foram as bases necessárias mesmo, as questões dentro da psicologia, da didática, todas essas. E o que me fez ser professora na educação infantil... a questão que sempre baseou a minha formação inicial foi que quando eu cheguei na instituição, que eu me vi como profissional, eu lembrei da minha formação inicial a partir da hora que me veio o desafio. Então eu tenho que buscar superar ele. Então vamos buscar conhecimento. O pouco que me foi fornecido me fez abrir caminhos e depois me fez buscar vertentes (Professora 06, entrevistada em: 26/10/2017).

Eu acho que o que está fazendo eu ter um desenvolvimento melhor nessa segunda é o fato de essa parte da minha formação ter sido desenvolvida com profissionais que me deram bom subsídios. [...] Olha, de modo geral, eu posso considerar que eu tive uma formação até boa, o curso que eu fiz foi um curso até bom (Professora 16, entrevistada em: 17/11/2017).

[...] por isso que eu acho que é importante essa formação dos profissionais que estão ingressando, né? Essa formação para saber mesmo como que é o trabalho na educação infantil. Isso é importante. A formação, né? Porque a gente tem, a gente não, os líderes políticos têm desvalorizado bastante. Porque a educação virou terra de ninguém, né? Para ser qualquer outro tipo de profissional você tem que ter uma formação. Parece que tudo está caminhando que para ser professor, você não vai precisar de nenhuma qualificação. [...] eu acho que a formação ela é fundamental, para você saber que que é educação, o que é a infância, que que é o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem, que que é isso? Qual que é o meu papel? E qual que é minha função? Como que isso acontece? Então é assim, eu acho que é a primeira coisa mais importante é a formação, é o conhecimento (Professora 07, entrevistada em: 31/10/2017).

As professoras reconhecem a importância da formação para alcançar o significado social do seu trabalho e também refletem sobre as limitações da formação inicial. Esse nível de consciência e compreensão da realidade é muito importante para o desenvolvimento de ações coletivas que questionem a lógica da sociedade capitalista e que almejem projetos de transformação social (manifestações de resistências à reprodução acrítica das relações sociais do processo de produção capitalista). A formação inicial e continuada de professores deve

explicitar os condicionamentos entre educação e sociedade e, evidenciar a determinação recíproca entre prática social e prática educativa (SAVIANI, 2003).

Em busca de aprofundamento sobre a questão da formação, perguntamos às professoras iniciantes/ingressantes quais foram as disciplinas/conteúdos/conhecimentos da formação inicial que mais contribuíram para o trabalho docente na educação infantil no início de carreira. Em relação a esse questionamento, foram mencionadas as seguintes disciplinas: sociologia; alfabetização e letramento; literatura infantil; educação infantil; psicologia; didática; estágio e história da educação. Observamos que houve um destaque nas respostas para a disciplina de estágio supervisionado, executado nas instituições de educação infantil.

Em relação aos conteúdos e conhecimentos específicos do campo da educação infantil, foram indicadas as práticas; a concepção de criança e infância; as metodologias de ensino/atividades diferenciadas; os conteúdos que trazem a realidade das crianças; os conteúdos e disciplinas que dão ênfase para a educação infantil e como lidar com crianças; os conteúdos que enfatizam o cuidar e educar e o comportamento infantil; os conteúdos que tratam da história da educação e de autores como Vygotsky e Piaget; ou seja, em sua maioria, foram citadas disciplinas e conteúdos ligados mais diretamente a questão da infância e os fundamentos da educação infantil. Um fato interessante relacionado a essas indicações sugere que, praticamente, as mesmas disciplinas/conteúdos/conhecimentos foram mencionadas quando questionamos sobre o que faltou na formação inicial para um bom exercício da docência na educação infantil.

Além dos temas já citados anteriormente, foram mencionadas como insuficientes na formação inicial as questões referentes à legislação e regulamentação da área; disciplinas que abordem a construção da educação infantil no município e que discutam a proposta e realidade específica da Rede e, por fim, conteúdos que abordem os próprios documentos da Rede Municipal de educação que norteiam a proposta pedagógica para a educação infantil. O destaque nas falas fica por conta da falta da prática e a crítica ao modelo de estágio, o qual, segundo as entrevistadas, foi corrido, insuficiente e sem a profundidade necessária, além do pouco contato efetivo com as crianças nas instituições.

Os desafios e a falta de qualidade na formação inicial foram anunciados e denunciados pelas professoras entrevistadas, ênfase que nos leva a concordar e ampliar para o campo da educação infantil os apontamentos de Silvestre (2008) sobre a formação inicial de professores das séries iniciais do ensino fundamental.

[...] podemos anunciar, sem sombra de dúvida, que os desafios e a falta de qualidade na formação inicial de professores das séries iniciais do ensino fundamental sempre estiveram subjugados à descontinuidade das propostas do Estado brasileira para a

educação escolar, em especial, para aquela que se dá em espaço público (SILVESTRE, 2008, p. 33).

O que nos chama a atenção nas considerações e críticas das professoras sobre a formação inicial, para além de sua fragilidade e insuficiência, é a sua incapacidade de superar as dificuldades das professoras – na compreensão da unidade teoria e prática –, conforme podemos observar nas falas a seguir:

[...] Porque eu não conseguia trazer, dialogar algo, o que a gente estudou na universidade com o que eu vivia lá (Professora 02, entrevistada em: 22/09/2017).

Bom, a princípio mesmo, foi a busca de conhecimento, porque se você... para relacionar mesmo a teoria com a prática, porque se você não busca esse conhecimento fica muito mais difícil, né? Então, você trabalhar com crianças e não saber qual é a fase que ela se encontra, como é esse processo de desenvolvimento, fica complicado para o profissional. Porque, às vezes, a gente tem na faculdade, mas quando você chega na realidade é totalmente diferente do que a gente discute, a gente vê, então é a questão mesmo de tentar relacionar a teoria com a prática (Professora 05, entrevistada em: 30/10/2017).

Porque, a gente vem com esse conhecimento teórico, né? Muito assim, fervilhando dentro da gente, só que aí quando a gente se depara com a prática são coisas assim... que a teoria não ensina, é a prática mesmo, o dia-a-dia que você vai aprender a lidar com cada tipo de criança. [...]desse aprofundamento, sabe? Da prática. A teoria, nossa! Não, a teoria não tenho nada que reclamar. As aulas teóricas foram muito boas. Eu aprendi muito, muito mesmo. Mas falta o relacionamento da teoria com a prática. [...] Não (contribuíu) muito porque apesar de terem sido muito boas as aulas lá onde eu fiz minha formação inicial, tem uma parte que assim... que desconsidera mesmo essa parte do fazer pedagógico, que às vezes a gente vê muitas, muitas teorias, muitos autores e tudo mais, mas lá não é discutido, por exemplo, como que o professor que chega sem nenhum conhecimento prático, né? (Professora 07, entrevistada em: 31/10/2017).

Então assim, na teoria eu sabia fazer, mas na prática na educação infantil, principalmente no município de Goiânia, era muito diferente. [...] Eu senti falta de prática (na formação inicial). [...] Porque quando eu fiz o estágio na educação infantil e nós tínhamos que preencher uns relatórios, mas aquilo lá em nada se assemelhava à minha realidade de hoje. [...] Eu não aprendi a fazer o que eu tinha que fazer, o que eu tinha que anotar para fazer a ficha individual da criança. Então assim, essa coisa a gente não aprendeu, nós fomos aprender na prática mesmo lá no dia-a-dia, tudo isso eu aprendi dentro da instituição (Professora 08, entrevistada em: 09/11/2017).

[...] a gente está começando agora, está... que quando a gente chega... sai da faculdade, a gente tem um baque, né? Com a realidade da sala de aula. Porque assim, tá que teoria e prática são campos de conhecimentos que andam juntos, mas quando

you enter in the classroom, I think that what gets more is the experience that people do not have (Professor 10, interviewed on: 07/11/2017).

People talk like this, right? I think that practice has to be lived, it cannot be of another form. Theory brings a lot of things, it brings a baggage for people to understand, right? But I think that practice itself is only day-to-day itself (Professor 11, interviewed on: 07/11/2017).

I had in the faculty like this, a good theoretical basis, knowledge, internships, but as I said, it seems that when you try to put everything in practice it is not easy, right? You study, you have theoretical knowledge, but practice is very difficult. [...] In the beginning? Yes, yes. I delayed to make this relationship between theory and practice. But now when I look back I remember that the studies about Piaget, Vygotsky, helped a lot (Professor 12, interviewed on: 13/11/2017).

[...] I believe that like this, (initial formation) gave me the theoretical knowledge, the support that I was looking for, but I think that it was much more my previous practice in other areas and the practice as a teacher that I already had, that specifically the course gave me. [...] I think that the course gave me the necessary support in theoretical terms, but my practice is as I will manage to carry all this framework that I learned in the course for my daily practice. Logical that you talk to me helped? It helped! But it was not everything (Professor 13, interviewed on: 14/11/2017).

As contradições, ou seja, as dicotomias e antinomias entre teoria e prática é uma preocupação constante que perpassa os cursos de formação. Porém, de acordo com apontamentos de Taffarel (1993),

[...] sem o desenvolvimento radical dessas contradições, sem a revelação do subjacente, sem as explicações abrangentes do processo de trabalho em geral e o processo de trabalho pedagógico, toda e qualquer atividade ou possibilidade de integração desses universos torna-se inócua, uma vez que não leva em conta o cerne da questão, ou seja, o que assegura efetivamente a dicotomia e as antinomias no trato com o conhecimento, além de não levar em conta questões estruturais e contraditórias no processo de formação profissional. (TAFFAREL, 1993, p. 17)

A nosso ver, a dicotomia e as antinomias entre teoria e prática no campo da formação de professores implicam em formas fragmentadas de apropriação do significado do trabalho docente, reverberando na elaboração e constituição de sentidos pessoais das professoras em seus processos de inserção profissional no campo da educação infantil. A fragmentação entre teoria e prática é uma expressão particularizada do processo de divisão do trabalho que se dá, de acordo com Taffarel (1993, p. 17), “[...] segundo restrições, possibilidades e determinações do trabalho em geral e do trabalho pedagógico em particular [...]”. Assim, podemos afirmar que

as determinações externas aos cursos de formação de professores (processos de especialização e divisão social do trabalho em geral) contribuem para apropriação e produção de significados e sentidos sobre o trabalho docente no início de carreira.

Outro destaque nas respostas recai sobre a importância imputada ao estágio curricular supervisionado para o processo de formação de futuros professores. De acordo com Silvestre (2008), não podemos desconsiderar que existem contradições e insuficiências da própria organização dos estágios supervisionados nas instituições formadoras, as quais, segundo ela, partem de uma visão utilitária da escola instituição-campo de estágio; de uma exagerada pretensão de despertar consciência a partir de prática pontual e supervisão com simples debates reflexivos, limitados, rápidos e fragmentados na curta duração do tempo das ações nas instituições. Esse formato, segundo a autora citada, não possibilita aos futuros professores a capacidade de enxergar a totalidade do fenômeno educativo e os significados colocados em jogo durante a realização dos estágios ou nos primeiros contatos com as instituições educativas.

Esse fato nos coloca a necessidade de pensarmos quais são os conhecimentos necessários para atuarmos na educação infantil e as prioridades formativas para um bom desenvolvimento profissional nessa etapa. Segundo os relatos das professoras entrevistadas, a ênfase recai sobre a necessidade da formação continuada.

Então, a questão prática eu não vejo que eu tive dificuldade não. É... o que eu sinto falta é na continuidade mesmo, de dizer: "nossa! Será, será que tem alguma, na questão de mordida. Será que não tem alguma produção é... científica que vai me auxiliar a fazer uma coisa que vai diminuir essas questões em sala de aula? Aí eu fico pensando... se eu tivesse na universidade, se eu estivesse pesquisando, se eu tivesse nas aulas, eu poderia ter essas soluções. O que eu sinto que é necessário é da formação continuada. [...] Do espaço de formação dentro do seu horário de trabalho ou ter uma carga horária possível de fazer uma formação continuada (Professora 01, entrevistada em: 14/09/2017).

É continuar buscando mais conhecimento, estudando, me aperfeiçoando, né? Na área profissional. Igual agora, eu estou fazendo, né? Me especializei, agora estou fazendo o mestrado e futuramente o doutorado. Porque quando a gente se especializa, busca mais conhecimentos, nós vamos nos transformando, né? Nós vamos transformando nossa prática. Igual eu já comentei que, eu percebo o quanto eu mudei com as crianças, né? Em relação a projetos, a ter um olhar específico para a criança, um olhar diferenciado para infância, né? Um olhar individualizado para cada um, né? Então assim, eu penso que cada vez que nós estudamos mais, e é o que eu busco, nós melhoramos a nossa prática pedagógica (Professora 03, entrevistada em: 29/09/2017).

E aí, depois da especialização, eu percebi a minha transformação, até na minha área profissional, né? No meu jeito de lidar com as crianças. No meu jeito de lidar com os profissionais. [...] porque o conhecimento ele traz a transformação. Eu percebi uma

transformação muito grande na minha vida, principalmente no que diz respeito ao profissional nas minhas práticas profissionais. Depois que eu fiz essa especialização em outra instituição que eu percebi o quanto ela (formação continuada) contribuiu para minha formação profissional (Professora 03, entrevistada em: 29/09/2017).

Prioritário? Formação, formação continua... Formação continuada (Professora 08, entrevistada em: 09/11/2017).

Preciso de uma pós-graduação, alguma coisa que me dê um norte aqui.” Aí, entrei na pós-graduação na educação infantil numa instituição particular. E aí fui emendando pós-graduação, fui emendando curso até dá uma luz e pesquisando na internet também (Professora 09, entrevistada em: 06/11/2017).

Formação continuada. Leituras minhas mesmo em casa que também faz parte dessa formação continuada. Cursos, palestras. A gente está sempre indo nessas palestras da faculdade, porque eu acho que a gente se inteirar daquilo que está sendo discutido na educação [...] (Professora 10, entrevistada em: 07/11/2017).

Prioritário é continuar estudando, buscando novos conhecimentos. Porque eu tenho uma formação básica e uma formação em pós-graduação, mas o conhecimento é algo que nunca se acaba. Então cada vez que a gente vai utilizando esses conhecimentos para desenvolver uma prática você enxerga que você sabe menos. Então eu acho que para eu ter uma boa carreira eu preciso mergulhar profundamente nos estudos e continuar buscando conhecimentos (Professora 16, entrevistada em: 17/11/2017).

Nossa defesa, e acreditamos ser o desejo das professoras entrevistadas, é pela construção de uma outra lógica formativa que envolva percursos e dimensões capazes de contribuir efetivamente para uma formação inicial e continuada que possibilite a apropriação efetiva, pelos professores, do significado social do trabalho na educação infantil. Uma formação inicial e continuada de qualidade que favoreça e possibilite a constituição de movimentos de resistência e luta – em prol de processos emancipatórios e de transformação da sociedade atual –, em contraposição à valorização dos saberes oriundos do cotidiano alienado e de uma formação aligeirada, esvaziada e fragmentada, ora fomentada e modelada pelas atuais políticas neoliberais.

A contraposição à valorização de saberes oriundos do cotidiano alienado se faz necessária, uma vez diagnosticada a força que os elementos pré-profissionais ou antecedentes à formação inicial têm como referência para o trabalho docente no início de carreira na educação infantil.

Marcelo Garcia (2009), em seus estudos sobre o desenvolvimento profissional docente, cita os estudos de Lortie (1975), Pajares (1992), Richardson e Placier (2001), cujas reflexões

nos indicam que as milhares de horas de observação enquanto estudantes contribuem para a configuração de um sistema de crenças acerca do ensino por parte dos futuros professores e ainda os ajuda a interpretar as experiências durante a formação. Segundo esses estudos, às vezes, as crenças estão tão enraizadas e cristalizadas que a formação inicial é incapaz de provocar uma transformação significativa.

No caso da educação infantil, esse sistema de crenças é constituído em experiências pessoais anteriores ao trabalho desenvolvido com as crianças. Ao questionarmos as professoras como enfrentaram as dificuldades e os desafios do início da carreira, algumas respostas indicaram que muitas recorreram às experiências com crianças em trabalhos anteriores; em situações pessoais e familiares que envolviam filhos, primos e sobrinhos; experiências com crianças em outros espaços não educacionais e, ainda, recorrências de experiências e atividades na educação básica vivenciadas pelas próprias professoras entrevistadas. Vejamos alguns exemplos:

Nossa, ajudou muito, muito. Eu sempre brincava com meus primos mais novos e (isso) me facilitou muito. Porque eu sabia lidar com as crianças. Eu tive uma professora na faculdade, professora de Metodologia da Língua Portuguesa, que ela falou que... é... trabalhar com... a formação do pedagogo não era só trabalhar com criança, que era algo mais além. Mas eu acho que no início, se você não gosta de criança, não tem que trabalhar, não tem que fazer essa formação. [...] porque eu tenho essa experiência de muito tempo com primos e com sobrinhos também. Então, para mim foi supertranquilo (Professora 04, entrevistada em: 19/10/2017).

E até porque eu dava aula na escolinha dominical, sempre trabalhei na igreja com crianças e aí eu gostava muito. Então eu falei: “ah! Vou continuar dando prosseguimento na minha carreira acadêmica nesta área” (Professora 03, entrevistada em: 29/09/2017).

[...] às vezes eu acabava cedendo à lógica que eu tinha vivenciado na educação básica, né? Que é dessa coisa pronta, dessa coisa estereotipada e ao que eu tinha visto (Professora 02, entrevistada em: 22/09/2017).

Então eu já tinha essa parte de gostar de lidar com criança, de estar sempre rodeada de criança, muitos primos e tudo (Professora 05, entrevistada em: 30/10/2017).

Professora 11: Então, eu já tinha essa parte de gostar de lidar com criança, de estar sempre rodeada de crianças, então foi isso (Professora 11, entrevistada em: 07/11/2017).

[...] Eu tenho colegas de CMEI que trabalham como auxiliares, que nunca tiveram experiência com crianças e nossa! Têm muita dificuldade, não sabem trocar fralda,

não sabem é... lidar com a criança, não sabem musicinha, não entendem, não têm um perfil é... carismático com a criança. E eu vejo a dificuldade dessas colegas em lidar, né? Com as crianças e o que eu já não tive porque eu tenho essa experiência de muito tempo com primos e com sobrinhos também. Então, para mim foi supertranquilo (Professora 04, entrevistada em: 19/10/2017).

[...] não foi nem tanto o que me encantou, foi quando eu fui fazer a psicopedagogia, a Pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional, foi onde me despertou esse interesse, porque coincidiu com o nascimento da minha filha, de uma criança. Então, isso foi me encantando. Eu estava aprendendo a parte teórica e vendo na prática com ela, meio que aquelas experiências com os próprios filhos. E quando aconteceu de sair o concurso em [...], eu já estava grávida da segunda filha e me interessava muito, porque eu já tinha feito a Pós-graduação e me encantou esse universo infantil (Professora 14, entrevistada em: 14/11/2017).

Essas falas nos indicam que algumas professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil acreditam que o trabalho docente, nessa etapa da formação, pode ser apreendido pela prática ou pelas lembranças de práticas anteriores à formação inicial, principalmente, por meio das experiências pessoais ou da observação de modelos existentes na cotidianidade das instituições e de professoras mais experientes. Esse movimento pode indicar um modelo de resolução das demandas cotidianas da prática fundamentada, principalmente, pelo recuo da teoria e pela lógica da resolução imediata dos problemas da prática.

O recuo da teoria, conforme apontamentos de Bandeira (2017, p. 17), “[...] é componente político e ideológico da formação de professores e, estratégica e intencionalmente, possui nexos com as propostas de estágio supervisionado curricular obrigatório e não obrigatório [...]”. Na formação de professores, o recuo da teoria está associado ao pragmatismo e à resolução imediata de problemas do cotidiano das instituições. Ou seja, o sentido do desenvolvimento profissional docente ainda é marcado, em muitas situações, pelo cotidiano, na relação com a instituição e nas atividades com as próprias crianças. Esse sentido fomenta a fragmentação do trabalho docente e a desqualificação profissional ainda na formação inicial, além das antinomias entre áreas de conhecimento (formação geral e específica, teoria e prática) na formação de professores.

5.4.6 Contradição do trabalho na educação infantil – entre a valorização e a desvalorização

O constante e crescente processo de precarização e alienação⁶⁸ do trabalho docente tem estreitas relações com os contextos político, institucional, relacional e as condições de trabalho

⁶⁸ Em Bottomore (1988, p. 69) tomamos a definição de alienação como a “[...] categoria filosófica e sociológica que expressa a transformação objetiva da atividade do homem e de seus resultados numa força independente,

das professoras iniciantes/ingressantes. Segundo Duarte (2004b, p. 47), o desenvolvimento histórico do gênero humano tem sido um processo “[...] contraditório e conflituoso, movido pela luta de classes e pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção [...]”. Ainda, de acordo com Duarte (1999, p. 88), “[...] a alienação do trabalho é gerada pela divisão da sociedade em classes e pela luta de classes [...]”. Postulamos que essa contradição constitui os fatores objetivos e subjetivos que limitam ou impossibilitam um sentido do trabalho docente mais racional e consciente⁶⁹, distanciando esse sentido pessoal do significado socialmente referenciado do trabalho docente, descaracterizando e tornando-o alienado.

Um sentido alienado do trabalho docente pode se constituir quando os significados fixados histórico e socialmente são vistos como uma verdade natural, definida e inalterável, ou seja, quando as professoras significam seu trabalho dentro de concepções já constituídas sem questioná-las, ou seja, não atuando de forma crítica e criativa.

Para Silva (2006, p. 20), as “[...] condições estranhadas do trabalho social subordinado às metas do capital [...]” têm relações intrínsecas com as particularidades históricas dos lócus de trabalho nas instituições de educação infantil. De acordo com esse autor,

É preciso afirmar, dado o caráter complexo, heterogêneo e multifacetado do mundo do trabalho envidado pelas atuais circunstâncias históricas de capital mundializado que as trabalhadoras da educação infantil constituem-se como uma parte da classe trabalhadora inserida profissionalmente no setor de serviços, o qual tem se ampliado devido às metamorfoses sofridas pelo trabalho nos recentes processos de reestruturação das forças produtivas e das relações sociais de produção capitalistas (SILVA, 2006, p. 20).

As professoras entrevistadas citam sob que condições se desenvolvem a atividade docente nas instituições de educação infantil, com destaque para as péssimas condições de trabalho; para os processos de desvalorização do magistério na primeira etapa da educação básica; para a questão da remuneração insuficiente – o que acarreta a necessidade da jornada dupla de trabalho em até duas Redes (cidades distintas); para os processos de adoecimento aos quais são submetidas; para a desmotivação ao trabalho devido o excesso de burocracia via preenchimentos de relatórios (documentação pedagógica); para as fragilidades no plano de

que o domina e lhe é contrária, e também a correspondente transformação do homem de sujeito ativo em objeto do processo social [...]”.

⁶⁹ Em Leontiev (1978), com o desenvolvimento histórico da divisão social do trabalho e da propriedade privada, a estrutura da consciência sofreu um processo de desintegração da primitiva unidade entre o significado e o sentido da ação.

carreira; para a falta de recursos materiais, humanos e estruturais das instituições; para a demasiada quantidade de crianças por professor; para a falta de apoio institucional e da própria SME; para a formação insuficiente dos profissionais auxiliares que não são condizentes com as necessidades da educação infantil e; para os processos de responsabilização e autorresponsabilização do professor pelo fracasso da educação pública. Todos esses fatores se materializam em processos de fragmentação, precarização, intensificação e complexificação do trabalho docente na educação infantil, comprometendo a elaboração e atribuição de novos sentidos sobre o trabalho docente, descaracterizando totalmente o significado social desse trabalho, não superando as concepções naturalizadas e alienadas.

As condições de trabalho, nas quais as professoras iniciantes/ingressantes estão submetidas, estabelecem estreitas relações com as políticas educacionais implantadas e gerenciadas pelo Estado, pois fazem parte das mudanças no campo do trabalho docente a partir das reformas educacionais que objetivam uma adaptação à reestruturação produtiva da sociedade capitalista. As condições objetivas de trabalho são muito eficientes quando o objetivo principal é diminuir a autonomia e autodeterminação⁷⁰ do trabalho das professoras via precarização, complexificação e intensificação do seu trabalho, aumentando assim, o controle do Estado sobre o mesmo. Ou seja, são circunstâncias altamente alienantes, uma vez que impedem ou dificultam às professoras a consciência da totalidade de sua função e papel na sociedade, pois, seu tempo e sua mente ficam sobrecarregados em resolver os problemas da imediatividade, não sobrando-lhes tempo para refletir sobre a realidade social e suas contradições nas instituições públicas, para estudar (continuar seus estudos) e aprofundar seus conhecimentos sobre a significação social de sua atividade docente. Decorre desse processo a constituição de uma consciência limitada das questões que afetam seu trabalho, apoiada em uma visão do senso comum e na imediatividade do cotidiano das instituições educativas, implicando diretamente nos processos de apropriação e elaboração de significados e sentidos sobre seu trabalho.

⁷⁰ Segundo o verbete sobre emancipação, em Bottomore (1988, p. 202), “[...] o marxismo é herdeiro de uma concepção mais rica e mais ampla de liberdade como autodeterminação que tem origem no pensamento de filósofos como Spinoza, Rousseau, Kant e Hegel. Se, em geral, a liberdade é a ausência de restrições às opções disponíveis para os agentes, pode-se dizer que a tradição liberal tende a oferecer uma interpretação muito limitada sobre quais possam ser essas restrições (entendendo-as muitas vezes apenas como interferências deliberadas), sobre quais sejam as opções relevantes (restringindo-as frequentemente àquilo que os agentes na verdade concebem ou escolhem) e sobre quem são os próprios agentes (vistos como indivíduos isolados que perseguem seus fins concebidos independentemente, sobretudo no mercado). O marxismo propõe noções mais amplas das restrições e opções relevantes bem como da ação humana. Mais especificamente, Marx e os marxistas tendem a ver a liberdade em termos da eliminação dos obstáculos à emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana. Entre esses obstáculos, destacam-se as condições do trabalho assalariado [...]”.

Frigotto (1989) afirma que a desqualificação do trabalho escolar é uma mediação produtiva no capitalismo. No interior desse processo e, de acordo com Silva (2006)

[...] as trabalhadoras da educação infantil podem ser situadas no interior do que Marx (2001) identifica como *classe em-si*, isto é, os indivíduos vivenciam determinadas condições de vida e de trabalho sob semelhantes determinações de subjugação, domínio e exploração condicionados pelo sistema do capital (SILVA, 2006, p. 20).

Todas as professoras iniciantes/ingressantes entrevistadas informaram que atuam em mais de uma instituição e até em dois municípios. Essa é uma das manifestações dos processos de precarização do magistério que ora se articula com a desvalorização salarial. Há uma sobrecarga de trabalho; as professoras sentem necessidade de complementar sua renda salarial e para isso se dispõem a cumprir dupla jornada em mais de uma instituição e/ou rede de ensino, como podemos observar nas declarações a seguir:

[...] Não tenho tempo para preparar melhores aulas. O meu salário não é tão bom quanto o resto dos profissionais tão capacitados quanto eu. Eu digo de especializados, mestres e doutores. Então... meu salário... eu tenho que ter duas jornadas para conseguir ganhar o mesmo tanto que outros profissionais em outras áreas ganham (Professora 01, entrevistada em: 14/09/2017).

Mas o professor tem sempre que ser pesquisador e você, quando trabalha os dois horários, você já chega em casa bem cansada. Então, se você tivesse o contra turno para você pesquisar, seria bem melhor (Professora 05, entrevistada em: 30/10/2017).

[...] às vezes a gente se sente cansada, né? Mas o cansaço faz parte, ainda mais para quem trabalha dois períodos (Professora 10, entrevistada em: 07/11/2017).

[...] Às vezes eu me sinto muito cansada, mas assim... eu sou realizada mesmo com meu trabalho, mas é só o cansaço que eu acho que todo professor faz, leva muito trabalho para casa, o que é impossível a gente não fazer, mas tirando isso, não é uma coisa que eu quero levar para o resto da minha vida igual trabalhar dois períodos, porque assim a gente se mata (Professora 09, entrevistada em: 06/11/2017).

[...] às vezes a gente se sente cansada, né? Mas o cansaço faz parte, ainda mais para quem trabalha dois períodos, mas acho que é aquilo que eu quero (Professora 10, entrevistada em: 07/11/2017).

Kuenzer e Caldas (2009) e Codo (1999) categorizam essa situação como “[...] carga mental do trabalho [...]”, isto se dá como consequência do rebaixamento dos salários que

consequentemente obriga as professoras a assumirem um maior número de aulas (até triplicando sua jornada) em mais de uma escola e à diversificação de tarefas nestes espaços. Com isso aumenta-se as dificuldades na realização de um trabalho considerado (por elas mesmas) como bom e criativo, pois há um processo de fragmentação do trabalho e, em consequência disso, uma redução do espaço de controle sobre o mesmo, ou seja, de autodeterminação.

Segundo dados do Censo Escolar de 2016 referentes ao número de escolas em que os professores da educação básica atuam, predominam os índices dos professores que trabalham em uma única escola. Dos 2,2 milhões de docentes da educação básica, 78,3% do total estão nessa situação, seguidos do percentual de 21,7% de docentes que atuam em duas escolas ou mais. Desagregando os dados para verificar se o percentual referente aos docentes que atuam especificamente na educação infantil aumenta em relação ao número de escolas em que atuam, observamos que, nas creches, dos 260,3 mil professores, 86,4% lecionam em apenas uma escola e na pré-escola, dos 311,4 mil professores, 79,7%. Quanto à atuação em mais de um turno, os dados mostram que, 61,9% dos docentes da educação básica estão com jornada de trabalho em um único turno, 32,5% têm jornada em dois turnos e 5,6% trabalham em três turnos.

As condições objetivas de trabalho do professor, conforme apontamentos de Basso (1998), já foram identificadas por vários outros estudos e pesquisas. Essas condições são percebidas, pela autora, como limitadoras. No entanto, as formas de percebê-las nem sempre se dão com clareza, elas são sentidas pelas professoras, sendo, geralmente, materializadas em reações de frustração e processos de desânimo e desmotivação pelo trabalho.

[...] mas quando eu penso na questão da valorização e do reconhecimento a gente acaba que a gente desanima um pouco, né? [...] Ou então já sair de manhã já cansada e chega à tarde, né? Já é um período assim quente, cansativo. Então tem alguns momentos que sim, que compromete, a gente não está com aquele ânimo todo para trabalhar não. Tem que se esforçar, né? Porque precisa (Professora 12, entrevistada em: 13/11/2017).

Então eu, às vezes, me sinto assim, bastante, às vezes, até desmotivada com algumas coisas que eu preciso desenvolver que eu sei que têm que ser desenvolvidas, mas que eu não tenho respaldo necessário (recursos) para poder desenvolver (Professora 13, entrevistada em: 14/11/2017).

E eu me sinto desvalorizada, eu me sinto desmotivada. Muitas vezes, eu me sinto tão desmotivada que eu me esforço, eu me forço a fazer algo (Professora 01, entrevistada em: 14/09/2017).

As professoras entrevistadas percebem que ganham mal em relação ao trabalho que desenvolvem e em relação a outros profissionais com a mesma formação, isso as obriga a assumirem mais de uma jornada de trabalho. Ao mesmo tempo que assumem essa carga extra de trabalho, percebem que esse fato compromete a qualidade do trabalho, pois não lhes sobra tempo para preparar melhor suas ações e tempo de qualidade para processos de formação continuada, assim como, lhes sobram poucas oportunidades de discussão coletiva dos problemas nas instituições. Neste contexto, Basso (1998, p. 07) afirma que os professores realizam uma prática alienante em decorrência principalmente de suas condições de trabalho. Segundo esta autora, essas condições referem-se ainda “[...] aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. [...]”. O trabalho é assim, realizado em situação de alienação. A autora, fundamentando seus estudos em Marx, afirma que,

Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, ou seja, ‘que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua *physis* e arruína a sua mente’ (Marx 1984, p. 153), este trabalho é realizado na situação de alienação (BASSO, 1998, p. 07).

A questão da responsabilização do professor por sua formação e pela qualidade ou fracasso do processo educacional junto às crianças parece ser outra tendência atual na sociedade, estando velada nas políticas públicas. Esse fenômeno promove na consciência das professoras uma visão linear inversa de um processo complexo e multifacetado que envolve vários determinantes, entre eles: condições de trabalho, políticas públicas, financiamento da educação e principalmente processos de desvalorização dos profissionais da educação. De acordo com Silva (2006), esses determinantes deslocam a responsabilidade pelos problemas da sociedade de classes para os indivíduos e isenta o modo de produção capitalista. Sobre isso, percebemos que as professoras entrevistadas – ao assumirem algumas responsabilidades no seu cotidiano de trabalho, as quais, aparentemente, parecem ser insignificantes –, materializam processos de responsabilização e autorresponsabilização que se vinculam, muitas vezes, a aspectos caritativos, de doação e desprendimento financeiro, como indicam algumas das falas das professoras entrevistadas:

Se a gente não comprar (material pedagógico) com o nosso dinheiro é impossível fazer atividade. Então, acaba que o nosso planejamento fica assim... básico, sem nada novo, nada diferente porque não tem dinheiro para fazer (Professora 01, entrevistada em: 14/09/2017).

[...] com relação aos recursos materiais, eu sempre tento arcar com aquilo que não tem na instituição. [...] mas, em geral eu tento arcar com aquilo que a instituição não tem condição naquele momento (Professora 02, entrevistada em: 22/09/2017).

Na verdade, a gente costuma trazer de casa, né? Ou então comprar. Na verdade, o professor ele tem que gastar mesmo, tem que tirar do bolso (Professora 02, entrevistada em: 22/09/2017).

[...] Ou então nós, como professoras, nós vamos lá e compramos, tiramos do nosso bolso. Porque a secretaria não está fornecendo material (Professora 03, entrevistada em: 29/09/2017).

[...] às vezes a gente até necessita retirar do próprio bolso para poder desenvolver um trabalho melhor. [...] Então, se você quisesse fazer alguma coisa você tinha que arcar (Professora 05, entrevistada em: 30/10/2017).

[...] Eu comprei com meu dinheiro, várias vezes eu comprava. Mas aí eu também achava que era uma forma de estar fazendo um trabalho social, não me importava muito com essas coisas não (Professora 08, entrevistada em: 09/11/2017).

Eu trago de casa meu notebook, às vezes trago de casa a minha impressora, é... material pedagógico, na maioria das vezes, o que precisa ser trabalhado em termo de material pedagógico, cada professor compra e traz o seu (Professora 13, entrevistada em: 14/11/2017).

Apenas uma professora mencionou que a responsabilidade pela aquisição do material pedagógico é de responsabilidade da RME e da instituição. Essa professora se posiciona da seguinte forma:

Quem tem que oferecer é a prefeitura, é a instituição. Então, eu não devo tirar do meu bolso. Não vejo como obrigação tirar do meu bolso e do meu sustento, do pouco que eu já ganho para fazer... lógico que a gente quer o melhor para as crianças. Mas eu procuro fazer sempre dentro do que tem. [...] Eu não concordo inclusive com quem tira (do próprio bolso). Eu não concordo. Eu acho muito bonito, muito assim... amoroso, mas eu acho que não é bem por aí não (Professora 07, entrevistada em: 31/10/2017).

Silvestre (2008, p. 14) nos adverte que “[...] o professor deve reconhecer a parte que lhe cabe, ou qual o nível de responsabilidade que possui sobre o processo e resultado, nesse universo complexo da educação formal [...]”. No entanto, esse reconhecimento fica obscurecido e dificultado diante das demandas colocadas ao trabalho docente na educação infantil. A responsabilização que é posta sobre as professoras se restringe ao dar conta de elementos cotidianos, tarefas técnicas, burocráticas e gerenciais à medida que a responsabilização pelo planejamento, pelo currículo e pelo controle do processo de ensino decrescem (APPLE, 1987).

Uma das demandas citadas – e que caracterizam aspectos de controle sobre o trabalho das professoras da educação infantil, consumindo-as em demasia –, é o excesso de trabalho via preenchimento da documentação pedagógica (relatórios).

(Suspira). Olha, é... na verdade, eu me sinto às vezes sufocada com tanta coisa que a própria secretaria é... impõe que nós devemos fazer, né? Que eles falam que a gente tem que... Na verdade, por dia, eu escrevo quatro relatórios. Eu tenho de preencher quatro relatórios. E eu acho que isso não é tão significante assim, relevante, a questão do preenchimento de papeis. Porque o importante é o seu trabalho ali e a sua qualidade ali no trabalho com a criança. [...] E não essa questão dos papeis, preencher tantos papeis. Isso toma muito nosso tempo. Eu acho que acaba nos prejudicando em relação à qualidade. Porque isso é exigido, é verificado toda semana se você preencheu aqueles quatro documentos ali [...] Isso me causa um pouco de angústia (Professora 03, entrevistada em: 29/09/2017).

Ah! A parte de relatórios, relatórios, relatórios! Eu acho que a parte burocrática muito... atrasa muito o trabalho. [...] Essa prática burocrática de relatório semanal, relatório diário, relatório de aluno, eu acho muito... que atrasa muito o trabalho. [...] Porque essa parte burocrática estava me deixando muito atarefada, ocupada (Professora 04, entrevistada em: 19/10/2017).

Em alguns momentos sim. Por exemplo, eu poderia estar lá na sala brincando com as crianças, interagindo, propondo outra atividade, mas eu tive que fugir um pouquinho para fazer as fichas, né? Aí tem os relatórios diários, mensais. Então acaba que você deixa de estar com a criança para você cuidar dessa burocracia (Professora 12, entrevistada em: 13/11/2017).

Outro aspecto importante a ser mencionado é a denúncia da falta de recursos materiais e as péssimas condições das estruturas físicas das instituições de educação infantil.

Então temos um problema muito grande em relação a isso, a questão material mesmo, recursos, não tem uma xerox, não tem um computador, a secretaria não tem uma organização. [...] esse início de pensar a questão material mesmo foi muito difícil. Porque não tem os recursos materiais necessários (Professora 13, entrevistada em: 14/11/2017).

[...] Fora a questão dos recursos materiais que nem sempre a gente tem materiais suficientes e de qualidade para fazer um trabalho interessante (Professora 02, entrevistada em: 29/09/2017).

[...] E as condições de trabalho, quando a gente pensa nas condições concretas, elas eram muito fracas, muito complicadas. A começar pela estrutura física da instituição que era uma estrutura muito complicada, de apoio mesmo, né? (Professora 02, entrevistada em: 29/09/2017).

Então, os ambientes são bem complicados, talvez pelo calor, as condições físicas do CMEI não são favoráveis, lá fede, o esgoto sai dentro, não tem janela, não tem ventilação, não tem iluminação. (Professora 01, entrevistada em: 14/09/2017)

A razão adulto/criança é marcadamente outra questão que consome as professoras que atuam na educação infantil, impedindo a qualidade efetiva de um trabalho realizador para elas.

As dificuldades, eu diria que a quantidade de crianças dentro do agrupamento é uma coisa que dificulta um trabalho de maior qualidade. [...] Se a gente tivesse um pouquinho menos de criança dentro dos agrupamentos a gente teria condição de fazer um trabalho melhor. [...] Então, com relação a razão adulto-criança, não tem o que fazer, [...] A gente não tem muito o que fazer. O que a gente pensa são estratégias, técnicas, para desenvolver as atividades no grupo de uma maneira mais interessante, que não fique enfadonha, que não fique tumultuada com as crianças (Professora 02, entrevistada em: 22/09/2017).

[...] eu considerava muitas crianças da faixa etária para a quantidade de profissionais (Professora 02, entrevistada em: 22/09/2017).

Mas a gente vê que faz parte. Não tem separação. Mas no início é um baque. Porque aqui e em várias instituições tem crianças de um ano ou menos no agrupamento A. [...] Mas assim, são crianças muito dependentes assim... que tem essas necessidades mais..., né? Não dá conta ainda de controlar, né? Então assim, são crianças que fazem mesmo na fralda. Então assim, é complicado, e são muitas crianças, né? Mas mexe um pouco com professor no início essa parte (Professora 07, entrevistada em: 31/10/2017).

Outro item listado pelas professoras, sobre suas condições de trabalho na educação infantil, indica a questão dos auxiliares de educação e sua formação. A contratação (via concurso) dos auxiliares para atuação na educação infantil pela SME acontece juntamente com o processo de contratação de professores pedagogos. Para o cargo de auxiliar de atividades educativas, a exigência de formação é de nível médio na modalidade Normal (magistério) e o plano de carreira é a dos servidores administrativos e operacionais. A descrição de suas

atividades consta no Edital nº 0002/2010⁷¹, cujas funções indicam: auxiliar os professores em todas as atividades executadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI); promover ações que objetivem o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos de idade, responsabilizando-se pelo descanso, higienização das crianças e utensílios de uso comum, bem como pelo recebimento e entrega das crianças aos pais ou responsáveis; auxiliar outros profissionais no desenvolvimento de programas e atividades socioeducativas em outras unidades do Município. As professoras iniciante/ingressantes relatam que essa condição coloca mais um desafio ao desenvolvimento de seu trabalho na educação infantil.

[...] E aí agora estamos passando por uma etapa bem assim, delicada. Porque os auxiliares agora chegam apenas com o ensino médio, alguns já passaram por nosso grupo aqui, algumas que já tiveram magistério, algumas que já foram até mesmo formadas e trabalharam como auxiliar. Então, é um estilo de auxiliar, mas houve agora uma turma chegando apenas com ensino médio, nunca estudaram... [...] Professora 12: Não, não. Alguns vão ter conhecimento de nada, não sabem nem o que, porque, para quê, para onde. E aí você fica naquela coisa, se rege a turma, se explica o colega, é complicado (Professora 12, entrevistada em: 13/11/2017).

[...] eu não tinha uma parceria bacana com a minhas colegas, as auxiliares que trabalhavam comigo nesse agrupamento, elas tinham uma outra perspectiva de educação[...] Então a preocupação delas era só o cuidado é... e ele tendo como objetivo por si só, não o desenvolvimento da autonomia das crianças (Professora 02, entrevistada em: 22/09/2017).

E eu tenho colegas de CMEI que trabalham como auxiliares, que nunca tiveram experiência com crianças e nossa! Têm muita dificuldade, não sabem trocar fralda, não sabem é... lidar com a criança, não sabem musiquinhas, não entendem, não têm um perfil é... carismático com a criança (Professora 04, entrevistada em: 19/10/2017).

Sobre as relações sociais no trabalho, as professoras iniciantes/ingressantes mencionaram a importância do apoio institucional e entre pares (iniciantes e experientes), assim

⁷¹ No Edital nº 001/2016, que regulamentou o concurso público da Secretaria Municipal de Educação e Esporte, posterior ao Edital nº 002/2010, em seu anexo I, dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos dos trabalhadores administrativos da educação do município de Goiânia – TAE – Lei nº 9.128/2011. Neste último concurso, a exigência para o cargo de auxiliar de atividades educativas é de apenas o nível médio, sem a exigência do magistério. No entanto, as atribuições são as mesmas, ou seja, auxiliar professores nas atividades voltadas para o desenvolvimento integral das crianças e/ou educandos, responsabilizando-se pelo: cuidado com a alimentação; descanso e higienização dos alunos e dos utensílios de uso comum; recebimento e entrega das crianças aos pais ou responsáveis; organização dos materiais pedagógicos e equipamentos utilizados nas aulas e oficinas; acompanhamento de educandos em traslados, quando for o caso, e, de forma mais individualizada; cuidado aos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

como, denunciaram, em alguns casos, a falta desse apoio, fato que favoreceu, em muitos momentos, processos de isolamento.

Entendemos que o sentimento de isolamento pode ser um dos vários sintomas da intensificação e degradação do trabalho, por destruir os aspectos da sociabilidade das professoras que se resumem, em muitos casos, apenas às necessidades do processo de trabalho (APPLE, 1987).

Acaba que eu fico um pouco isolada, porque eu não gosto de relacionamentos assim tão doentios, né? Então, eu estou bem isolada, quase não tenho relacionamentos com as professoras. Então, os ambientes são bem complicados, talvez pelo calor, as condições físicas do CMEI não são favoráveis, lá fede, o esgoto sai dentro, não tem janela, não tem ventilação, não tem iluminação. Então, acaba que isso deixa ainda mais apimentadas as relações interpessoais dentro do CMEI (Professora 01, entrevistada em: 14/09/2017).

[...] Então não tinha a preocupação de relação, eu me sentia isolada (Professora 05, entrevistada em: 30/10/2017).

Eu tinha que contar só com minhas habilidades, com pouco é... recurso estrutural e com pouca colaboração de quem estava comigo (Professora 02, entrevistada em: 22/09/2017).

Não são todas as instituições que a gente passa que a gente encontra um grupo gestor que dá conta de fazer este diálogo, né? E dá conta de entender e dá conta de não colocar a gente, professor, num lugar de só fazer. [...] da equipe gestora eu encontrava um respaldo interessante (Professora 02, entrevistada em: 22/09/2017).

Olha, na verdade, eu acho que a maior dificuldade é a falta de apoio, né? Tanto apoio da secretaria, na questão do financeiro, né? Na questão da estrutura da escola, do CMEI é... e, às vezes, apoio assim da coordenação, da direção, do grupo gestor em nos apoiar a fazer aquele projeto que queremos desenvolver. Eu acho que é basicamente isso, é o apoio (Professora 03, entrevistada em: 29/09/2017).

Bom, eu me senti um pouco excluída quando eu cheguei na instituição. Era no final de gestão, não sei se a gestão ela não estava querendo mais, já estava desgastada, sabe? Porque o convívio lá era muito difícil, o clima era pesado. Então, a gente não fez muitas relações não, no primeiro ano (Professora 05, entrevistada em: 30/10/2017).

[...] Mas assim, a secretaria parece que ela deixa um pouco a desejar, acho que a gente está assim meio largada assim em questão de a gente precisar mesmo de apoio, eu acho que é um pouco largado (Professora 11, entrevistada em: 07/11/2017).

Mas quando eu cheguei e tive aquele 'baque' não senti apoio assim... do pessoal aqui. Sabe? Parece que elas queriam assim, a gente chegou e pegasse o bonde andando. Não senti apoio das auxiliares, da coordenação, a cobrança foi bem assim, foi complicado, porque eu estava realmente perdida, não tinha experiência, não tinha noção e nem um norte, assim, eu recebi, sabe? É isso e vai (Professora 12, entrevistada em: 13/11/2017).

Aqui na creche assim..., eu fui bem recebida, mas me senti as vezes um pouquinho abandonada em questão da adaptação, né? Eu acho que se eu tivesse um maior acompanhamento da coordenação pedagógica, maior acompanhamento de estudo entre as professoras, uma rodinha de conversa, sabe? 'O que você acha? me dá uma ideia?' Essas trocas de ideias. [...] Porque eu me senti um pouco, 'ah, você passou, então vai para sua sala, você passou, você é formada... você se vira'. Então me senti um pouco abandonada nesse sentido (Professora 12, entrevistada em: 13/11/2017).

As professoras iniciantes/ingressantes que tiveram o apoio dos seus pares e/ou da instituição manifestaram a importância das relações sociais no trabalho.

Então, eu precisei muito da coordenadora e dos colegas de trabalho é... para nortear aquilo que eu precisava desenvolver na sala de aula. Eu acho que foi uma ajuda muito bem-vinda e necessária. [...] Eu fui muito bem recebida, parabenizada pelo concurso. Tanto a direção, a equipe diretiva da instituição, como os colegas de trabalho me receberam muito bem e se disponibilizaram a auxiliar qualquer questionamento, qualquer dúvida que pudesse ocorrer. E eu achei essa recepção muito bem-vinda, muito boa, que traz um alento para gente que está iniciando, que é tudo muito novo e desconhecido. Eu achei muito prazeroso essa recepção e necessária também (Professora 04, entrevistada em: 19/10/2017).

Tive apoio, o próprio apoio institucional orientava muito também. O (apoio) pedagógico nos orientava demais, sentou comigo várias vezes e orientou tanto o agir em sala ou o agir com a criança, o desenvolver do planejamento diário [...] (Professora 06, entrevistada em: 26/10/2017).

Eu fui muito bem recebida ao chegar na instituição. Foi a gestora que me recebeu, ela passou todos os conhecimentos. A coordenadora estava em curso, mas a gestora me recebeu e passou toda a questão dos documentos. Ela conversou comigo, procurou saber se eu era iniciante ou não na educação infantil. Como ela sabia que eu era iniciante, ela passou os documentos principais que regem o trabalho na Rede, na nossa Rede pública. Então assim, tanto pela gestora quanto pela equipe pedagógica dos profissionais, eu fui muito bem recebida. Foi me passada a realidade da instituição, o que falta, o que precisava ser melhorado [...] sempre conversava com as outras colegas a questão da dificuldade de estar vivendo a realidade da educação infantil que para mim era bastante diferente e sempre me vinham com leituras, com vídeos, animando a não sair da linha da educação infantil a não desistir (Professora 06, entrevistada em: 26/10/2017).

[...] os colegas aqui também acolhem muito bem, muitas instituições também, assim... a coordenação também me deu algumas dicas de como que eu devia proceder, como que era, é... nessa questão burocrática mesmo, sempre 'ah! você quer um relatório para você ler, para você ter noção de como que é? Você quer um caderno de plano,

para você ver como que as professoras organizam um planejamento aqui?’ (Professora 07 entrevistada em: 31/10/2017).

Sim. (as relações) São boas, é tranquila assim... mas assim, tem os conflitos, sempre tem, né? Às vezes os interesses não se coadunam. Então assim, sempre vai ter conflito. Mas aqui, eu vejo que é uma realidade assim... boa. Porque tem muito diálogo também, tem os conflitos, mas também tem o diálogo, sabe? (Professora 07, entrevistada em: 31/10/2017).

[...] tudo que eu sei hoje de educação infantil eu sou grata a essa instituição, a essa coordenadora que me acolheu, as professoras que tinham mais experiência que eu e que me acolheram também, me ajudaram, sentaram comigo no primeiro dia e falaram assim que iam me ensinar a fazer um planejamento para a educação infantil. Então eu recebi muito apoio da instituição (Professora 08, entrevistada em: 09/11/2017).

Acho que tudo que eu aprendi, a questão do auxílio da coordenadora e da direção também foi muito bom, e a gente vive em constante aprendizado (Professora 11, entrevistada em: 07/11/2017).

Eu acredito que o apoio pedagógico é essencial e assim, eu falo para você que graças a Deus eu tenho uma pessoa que está dando apoio aqui para a parte da coordenação que é uma pessoa muito experiente. [...] Então eu acho que o apoio pedagógico ele é essencial nesse início, até pra gente compreender o espaço que a gente está inserida (Professora 13, entrevistada em: 14/11/2017).

(Direção) Também foi assim, inicialmente bem receptiva e assim... foi bem tranquilo nesse sentido de acolhida mesmo. [...] Particularmente eu sempre tive o respaldo (SME) que eu precisei em todos os momentos, tanto lá pessoalmente, quando eu precisei aqui, né? Eu sempre tive esse respaldo (Professora 13, entrevistada em: 14/11/2017).

Até o momento, tem sido ótimo esse relacionamento. Eu fui extremamente bem acolhida na instituição. Todos os profissionais, sempre que eu tive dificuldade, sejam eles da coordenação, secretaria, professores, as meninas da cozinha, a instituição de modo geral, sempre procuraram me auxiliar nessas dificuldades que eu tinha de começo, passando informações sobre a instituição. Então assim, foi uma instituição que eu cheguei e me senti acolhida (Professora 16, entrevistada em: 17/11/2017).

Para análise da contradição entre a valorização/desvalorização do trabalho docente na educação infantil foi necessário compreender que há uma política de sucateamento e desvalorização da categoria dos profissionais da educação em geral, capitaneadas pelas políticas neoconservadoras e neoliberais (SILVA, 2006). No entanto, compreendemos que as professoras de educação infantil, em seus *lôcus* de trabalho, mesmo estando submetidas a esse processo, podem constituir processos de resistência a esses condicionantes da sociedade capitalista, mas

não sem contradições e limites. Concordamos com os estudos de Apple (1987, p. 11-12) ao indicarem que “[...] as professoras não têm ficado paradas aceitando tudo isso. Nossa própria percepção que elas tenham ficado passivas frente a essas pressões podem refletir nossas crenças tácitas na passividade relativa da força de trabalho feminina. Essa é uma caracterização infeliz [...]”.

Nas entrevistas, as professoras citam que reconhecem os processos de valorização e desvalorização, tais como a valorização por parte dos familiares e pelas crianças e, ainda, a valorização pela instituição em que trabalham. Por outro lado, percebem a desvalorização por parte de algumas famílias que não compreendem o valor e o significado do trabalho desenvolvido com as crianças; a desvalorização salarial e social; a desvalorização de colegas que trabalham em outras etapas da educação básica; percebem ainda a desvalorização pelo Estado obscurecidas nas atuais políticas educacionais e, a partir dessa percepção, citam a necessidade de autovalorização, como uma forma de autoconsciência do significado social do seu trabalho.

Um aspecto muito marcante para as professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil parece ser o significado social (distorcido/equivocado) veiculado pelo senso comum sobre seu trabalho. Segundo elas, poucos pais compreendem o papel pedagógico da educação infantil; há uma desvalorização pela desinformação de algumas famílias atendidas. As professoras se sentem desvalorizadas perante a sociedade que as consideram como “babás” ou simplesmente como cuidadoras que só ficam brincando, limpando e trocando fraldas. Vejamos o que as professoras expressam sobre esse aspecto.

(valorização) Não. Principalmente em relação à educação infantil na fase inicial, lá de zero a três anos, a comunidade escolar ainda acredita e tem a gente como babá. Então é preciso mudar essas concepções. Os pais acham que não tem esse reconhecimento da educação infantil, porque não tem uma produção de material. [...] como se a criança na educação infantil não aprendesse, então, isso que deixa frustrante nesses momentos. (Professora 05, entrevistada em: 30/10/2017)

Quando você fala que você é... professora e logo você explica que é professora, mas, professora atuante da educação infantil, profissional da educação infantil, aí a visão das pessoas ainda é assim... muito fechada. Ainda vê realmente assim... não conseguem ver você como uma professora que está ali participando da base da formação de um cidadão, que é o principal. Ainda tem aquela visão somente do brincar, do cuidar. Então, eles não conseguem me ver como uma profissional, que exerce, que atua mediante a formação de um indivíduo (Professora 06, entrevistada em: 26/10/2017)

E às vezes também pelos pais, tem muitos comentários também, assim... que eles né? Tem muitos que não, né? que acha que a gente está aqui como babá mesmo, e tem uma visão assim de uma educação meramente assim, do cuidado, aquela coisa assistencialista, né? [...] Muitos sabem que é uma instituição de educação, né? Infantil, sabem que aqui a gente cuida e também ensina, eles são cuidados, mas também aprendem. [...] Tem professor que acha que realmente aqui é só um local de cuidado. Então, não precisa fazer muito, só o que der mesmo. Então assim, cada um tem sua visão, né? (Professora 07, entrevistada em: 31/10/2017).

.Eu acredito que a sociedade ainda, ela ainda tem aquele pensamento que o professor da educação infantil é uma babá, é um assistencialismo, que aquela pessoa, na verdade eles nem consideram um professor, ele está lá pra receber a criança, pra dar banho, pra dar alimento, pra escovar os dentes, colocar pra dormir, não perder as roupas [...] (Professora 08, entrevistada em: 09/11/2017).

Há. Porque às vezes o povo vira e fala, porque quando eu coloquei pedagogia na camisetinha do terceiro ano o povo falou: 'pelo amor de deus, você é tão inteligente, você é a primeira da sala, você é representante, você é isso, você é aquilo, você vai ser pedagoga?! Vai limpar bunda de menino!?' Então é a imagem de babá de certa forma ainda, infelizmente (Professora 09, entrevistada em: 06/11/2017)

Eu já ouvi e já senti alguns momentos de valorização, mas no geral não. No geral eu acho que a gente é vista, assim mesmo, como as babás do município. [...] Eu sei que a minha função é importante. Eu tento, eu falo isso pra mim todos os dias, quando me perguntam 'qual a sua função?' Ai eu falo: 'sou professora.' Ai me perguntam: 'dá aula de que?' 'Educação infantil, dos pequenininhos.' Ai as pessoas olham e dizem: 'nossa! Você é baba deles, né?' [...] Fora daqui eu... família, eu acho que as pessoas pensam assim 'nossa! Ela vai lá ficar sentada o dia todo olhando menino brincar!' [...] A educação infantil ainda tem que, acho que, desmistificar essa situação de filantropia, de babá, de cuidar, só o cuidar e mostrar mais ao público para que existe (Professora 12, entrevistada em: 13/11/2017)

A desqualificação do trabalho das professoras se constitui como uma mediação para consecução dos interesses do capital (FRIGOTTO, 1989), mesmo que essa desqualificação não se dê direta e mecanicamente (vínculo direto e imediato). Essa foi a tese defendida por Frigotto (1989) em seu livro intitulado *A produtividade da escola improdutiva*. Saviani, ao prefaciar tal livro, afirma que o autor buscou estabelecer que:

A escola não é produtiva a serviço dos indivíduos indistintamente, no seio de uma sociedade sem antagonismo, como supunham os adeptos da teoria do capital humano. Também não é ela produtiva a serviço exclusivo do capital como pretendiam os críticos (produtivistas) da referida teoria. E nem mesmo ela é simplesmente improdutiva como pretendeu a crítica da teoria do capital humano. [...] este livro situa [...] a natureza da relação entre educação e processo produtivo uma vez que capta a existência do vínculo, mas percebe também que não se trata de um vínculo direto e imediato, mas indireto e mediato (FRIGOTTO, 1989, p. 9).

Portanto, é dentro desse espaço que se localizam os sentidos contraditórios que aparecem nas falas das professoras iniciantes/ingressantes ao relatarem seus sentimentos de realização e ao mesmo tempo de estranhamento em relação ao trabalho que desenvolvem na educação infantil. Como apontamento, a partir da análise desenvolvida nesse núcleo de significação, consideramos a importância de se dar destaque para as professoras iniciante/ingressantes nos processos de ensino e aprendizagem na educação infantil (fundamentadas em uma boa formação teórico-prática), pois essa seria uma das formas de se contrapor as colocações que são feitas (no senso comum) sobre o fazer docente nessa etapa, por meio da qual, muitas vezes, se desqualificam e desvalorizam as professoras.

5.4.7 Sentimento de realização/estranhamento no trabalho docente na educação infantil

Iniciaremos a análise deste núcleo, trazendo as falas das professoras que sugerem movimentos de realização e satisfação (apesar das condições concretas do trabalho docente na educação infantil percebidas por elas e já analisadas em outro núcleo). Nesse tópico, todas as professoras manifestaram um sentimento de realização com o trabalho que desenvolvem. O fator principal de realização parece estar na percepção da efetivação de processos de aprendizagem e desenvolvimento nas crianças que frequentam as instituições de educação infantil. Vejamos alguns exemplos:

Eu penso que a minha satisfação diz respeito também a quantidade de horas que estou no CMEI. [...] No período matutino eu sou bem satisfeita. Eu gosto muito do trabalho, apesar das condições físicas e tudo mais. Acaba que com mais criatividade a gente acaba fazendo um trabalho bacana. [...] É... eu gosto muito. Como eu já falei, eu gosto muito de trabalhar na educação infantil. Foi uma escolha minha de continuar na educação infantil, de me formar para isso. Tanto que eu já fiz uma especialização na área. Então, eu sinto que estou trabalhando com uma coisa que eu gosto. Me traz sentido. Eu vejo realmente a construção de conhecimento nas crianças, na proposta. O quanto as crianças se interessam, por exemplo, pelo livro, o reconto, como elas se desenvolvem. Então, ver o resultado do meu trabalho no desenvolvimento das crianças gera uma satisfação profissional muito grande (Professora 01, entrevistada em: 19/09/2017).

Então, dadas as condições, eu sou muito realizada com esse trabalho. Eu, às vezes, fico muito frustrada por não dá conta de fazer tudo que eu queria fazer. [...] Então, assim... é... essas questões me frustram muito, muito, muito. [...] Então, nessas coisas eu fico muito frustrada. Mas diante de tudo, o resultado final, eu ainda assim, sou muito realizada com a educação infantil (Professora 02, entrevistada em 22/09/2017).

Olha, eu sou muito feliz na minha profissão. Igual eu disse, porque nós como... nós educadores promovemos o conhecimento, né? Nós somos mediadores do

conhecimento e, e, eu sei que a educação ela não, apenas sozinha vai transformar o mundo, mas, ela contribui sim para a transformação. [...] Olha, meu trabalho, assim, é um trabalho muito rico porque é muito importante, né? Trabalhar na educação infantil, é muito valoroso você está trabalhando com crianças, né? Desenvolvendo ali a criança, o conhecimento dela, né? Promovendo ali situações de aprendizado. É... então, eu vejo meu trabalho igual eu te falei, que vejo meu trabalho, assim, como muito valoroso pelo fato, né? de promover as crianças mesmo. [...] na verdade, meu o objetivo maior é formar cidadãos críticos, né? [...] eu fico muito feliz e sou realizada por essa profissão, né? Pelo fato, não pelo fato financeiro, porque infelizmente, essa parte nós nos frustramos muito. Porque nós somos mal remunerados (Professora 03, entrevistada em: 29/09/2017).

[...] o retorno que essa criança dá para a gente, a gente consegue observar que, que aquele retorno foi porque você trabalhou diretamente com ela... é muito gratificante (Professora 04, entrevistada em: 19/10/2017).

A princípio eu me sinto realizada, porque é uma coisa que eu pretendia para minha formação desde que eu fui para a escola, eu sempre quis ser professora, porque eu achei que era uma... que é uma profissão que pode mudar, mudar as coisas, mudar as concepções, mudar a sociedade. [...] Eu sempre achei que é uma profissão muito digna, muito bonita. [...] desde quando eu falei que iria fazer um curso superior, eu falei: “eu vou ser professora!” E aí, é esse papel de transformar, de tentar mudar a realidade que a gente vive. [...] Eu me percebo como uma pessoa que pode fazer a diferença, que pode tornar as crianças de hoje, que elas podem fazer uma diferença no futuro, né? Que elas possam se tornar crianças pensantes, que elas são capazes de realizar funções, de transformar mesmo essa sociedade. [...] E, eu acredito enquanto profissional, eu me sinto satisfeita. Porque foi o que eu queria fazer. Eu sempre procuro dar o melhor de mim para as crianças, não para a instituição ou para a SME, né? O meu trabalho independente de salário. [...] eu sempre busco me satisfazer enquanto profissional, sempre buscando melhorar meu trabalho (Professora 05, entrevistada em: 30/10/2017).

(frustração) Muito, muito a ponto de pensar assim... não é o que eu quero para mim. Mas aí com o passar do tempo, com os estudos, com tudo que foi me possibilitado conhecer exatamente a educação infantil, todo esse histórico que ela vem passando, de construção é... me fez apaixonar. Hoje em dia eu sou realizada como professora de educação infantil. [...] Com relação ao trabalho que eu desenvolvo com as crianças, eu me sinto útil. É gratificante ver é... fatos acontecerem no dia-a-dia com eles e poder ver que naquela formação ali eu pude ajudar e pude contribuir. Na formação do respeito ao outro, no respeito, às vezes, no trabalho que a gente desenvolve com relação a natureza, ao saber, o momento de agir em questão das crianças. Então assim, é gratificante nessa parte. Isso é importante. [...] Me percebo enquanto professora e enquanto profissional, porque estou ali contribuindo para a formação de um indivíduo, que é a base dessa formação, do crescer desse indivíduo, está em minhas mãos. Então é... uma formação muito importante que está começando, que perpassa ali aquele momento, aquele decorrer do ano comigo (Professora 06, entrevistada em: 26/10/2017).

Mas de certa forma de ver as crianças, o aprendizado delas, isso me deixa realizada sim e muito satisfeita. [...] É isso que faz a gente estar sempre prosseguindo, e eu acho que no geral mesmo é de ver as crianças, é de ver o desenvolvimento das crianças. Isso é bacana, isso é legal. De falar: “Ufa, consegui!”. [...] Mas eu tenho um nível bom de satisfação. Eu estou satisfeita, mas ainda não realizada, né? Acho que depende de outros fatores e também não só da minha parte. Acho que tem outras

questões que influenciam nesse de você achar a melhor profissão do mundo, a gente sabe que não é, é muito difícil, os desafios são todos os dias que a gente enfrenta. Mas de uma forma geral eu gosto muito do que eu faço (Professora 11, entrevistada em: 07/11/2017).

De um lado, percebemos nas falas das professoras iniciantes/ingressantes a presença do sentimento de realização com o trabalho. Esse sentimento relaciona-se diretamente com o significado, natureza e especificidade do ato de ensinar; de proporcionar a outro ser humano a possibilidade de apropriação do saber sistematizado (patrimônio da humanidade) e dos conhecimentos universais (SAVIANI, 2003). Na educação infantil, esse sentimento manifesta-se na percepção da aprendizagem e do desenvolvimento manifestado pelas crianças. Segundo apontamentos de Duarte (2016, p. 87) a apropriação dos conhecimentos pelas crianças “[...] promove formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, cria novos níveis de desenvolvimento humano e proporciona um entendimento mais articulado da realidade [...]”.

Por outro lado, o sentimento de realização convive com a consciência das condições efetivas de trabalho que obliteram e dificultam, em muitos aspectos, a manifestação do sentimento de satisfação no trabalho desenvolvido. As professoras iniciantes/ingressantes expressam sentimentos que envolvem a incapacidade de promover mudanças significativas na realidade em que atuam; o excesso de trabalho que as obriga levar trabalho extra para casa; o cansaço físico e mental ocasionado pela jornada dupla de trabalho na Rede; a falta de apoio e recursos materiais de qualidade para realização de trabalho de qualidade referenciada; e, principalmente a falta de reconhecimento e valorização do trabalho desenvolvido por elas, como podemos observar nas falas a seguir:

Eu sou (satisfeita) e não sou (riso). Eu sou porque assim, né? Eu fico muito feliz de ter feito os concursos no município, de ter sido aprovada duas vezes. Me sinto orgulhosa, né? Por ter conseguido, porque muitas colegas minhas não conseguiram, né? da graduação. É... mas, às vezes, assim... eu fico um pouco chateada com algumas coisas que acontecem na Rede. Algumas coisas que eu não concordo, que vão acontecendo e que, às vezes, a gente se sente um pouco incapaz de promover mudanças dentro da instituição da forma que a gente gostaria de fazer. Então isso me desmotiva às vezes. Mas assim... logo passa, também não me abato não (Professora 08, entrevistada em: 09/11/2017).

Sinto (realização). Às vezes eu me sinto muito cansada, mas assim... eu sou realizada mesmo com meu trabalho, mas é só o cansaço que eu acho que todo professor faz, leva muito trabalho para casa, o que é impossível a gente não fazer, mas tirando isso, não é uma coisa que eu quero levar para o resto da minha vida igual trabalhar dois períodos, porque assim a gente se mata. Mas em questão de realização, sim. [...] A minha era angústia, era medo, mas ao mesmo tempo era como se eu me sentisse

satisfeita de, às vezes, você chegava tão cansada, tão estressada e você olhava lá em cima um matinho que para ele era uma flor e ele te entregava aquilo. Então aquilo assim, de certa forma tirava tudo de você, toda coisa ruim, e você falava: 'não! Calma, tem esperança, tem alguma coisa aqui boa.' [...] As vezes eu me sinto muito cansada, mas assim... eu sou realizada mesmo com meu trabalho (Professora 09, entrevistada em: 06/11/2017).

(satisfação) Sim... por enquanto sim, às vezes a gente se sente cansada, né? Mas o cansaço faz parte, ainda mais para quem trabalha dois períodos, mas acho que é aquilo que eu quero (Professora 10, entrevistada em: 07/11/2017).

[...] quando eu assim... de ver o interesse da criança mesmo, ela participar de uma atividade proposta, por exemplo, né? Que a gente tem nosso planejamento, que eu vou lá e penso aquela atividade, planejo, organizo o material, que eu chego na sala e que eu chamo atenção das crianças e vou realizar rodinha e vou ver as mesinhas para fazer aquela atividade que eles dão aquele, não é bem resultado, que eles participam, né? Que eles vão naquela interação toda, eu me sinto realizada. [...] Eu gosto muito da minha profissão [...] eu me realizo de ver o trabalho das crianças, com o aprendizado e com o desenvolvimento delas, mas quando eu penso na questão da valorização e do reconhecimento a gente acaba que a gente desanima um pouco, né? Mas em relação ao meu trabalho, eu gosto muito do que eu faço (Professora 12, entrevistada em: 13/11/2017).

Eu me sinto (realizada). Eu acho que nasci para ser educadora. Eu não me vejo em outra profissão. [...] Eu enquanto docente, me sinto realizada (Professora 13, entrevistada em: 14/11/2017).

Eu reclamo muito às vezes para o marido, marido é que ouve tudo (risos). E ele fala: 'então sai desse negócio'. Não saio porque gosto... mas as reclamações assim... sim, sou realizada, sou realizada. Claro que a gente tem seus altos e baixos, principalmente na questão da falta do apoio, de não ter aquela base, não ter material pedagógico que você precisa. [...] Então tem aquelas crises existenciais mesmo, mas eu acredito nesse ideal de que a criança é nosso futuro e é nela que tem que ser investido. Então eu me sinto realizada. [...] Assim, é... gosto muito das propostas, a forma como que elas são colocadas para serem trabalhadas. Gosto muito também do meu trabalho. Eu acredito e me sinto uma boa professora, tanto que é uma coisa que eu faço e me faz bem, me cansa muito, mas faz bem (Professora 14, entrevistada em: 14/11/2017).

Sou realizada. Sou assim, igual eu falei, eu sinto valorizada. Só nessa questão que eu falei que alguns têm preconceito por não conhecer ou por não valorizar, essa comparação entre professor de área ou os pedagogos que dão a área no fundamental, na alfabetização. [...] mas eu me sinto realizada, eu me sinto. [...] Eu gosto, tem dias que são melhores, tem dias que são piores. Tem dia que a gente consegue um progresso com uma criança, alguma coisa. [...] É... foi como eu falei antes. Quando eu consigo fazer alguma coisa, que eu vejo que deu certo como eu planejei, que foi bem-sucedido, que a recepção das crianças foi boa, que houve aprendizado deles, aí eu me sinto bem (Professora 15, entrevistada em: 14/11/2017).

Olha, até o momento, eu estou satisfeita com ele (trabalho). Eu tenho uma longa caminhada ainda de busca, é pouco tempo ainda para eu ter uma opinião formada

sobre isso, né? Mas por enquanto eu estou realizada. [...] Então, não é uma profissão fácil, mas até ao momento tem sido gratificante, eu tenho aprendido muito com essas crianças também (Professora 16, entrevistada em: 17/11/2017).

Outro aspecto importante mencionado pelas professoras iniciantes/ingressantes que parece trazer sentimentos de realização e satisfação, diz respeito à identificação com atividades que são específicas da educação infantil.

As professoras citam as atividades de brincadeiras de roda; as atividades de investigação – que proporcionam uma maior possibilidade de escuta das crianças; as atividades de contação de histórias; as atividades de acolhida (início da rotina/cotidiano na educação infantil); as atividades lúdicas que envolvem o cantar, o brincar e a rotina; as atividades com música e de movimentação corporal (cambalhota, circuito, bambolê, corda, elástico, os diálogos e as atividades de orientação com os momentos de conversa, atividades com artes, atividades vinculadas à projetos com brincadeiras dirigidas, contação de história e dramatização, música, dança, pintura, colagem e recorte; e as atividades que criam um ambiente lúdico envolvendo o imaginário e o faz-de-contas. Nessas atividades, as professoras afirmam que se sentem realizadas como professoras, porque percebem que as crianças aprendem e se desenvolvem. Para elas, é esse retorno das crianças o aspecto que mais as motiva para o trabalho docente na educação infantil. Esse sentido se relaciona à especificidade do trabalho docente com as crianças pequenas, cujos eixos estruturantes e norteadores das práticas pedagógicas são as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009).

[...] São nas atividades, nas brincadeiras de roda. É a atividade que menos “teoricamente”, que menos é considerada atividade pedagógica. Mas é a atividade que eu mais me sinto professora. Porque é o momento que eu mais vejo o desenvolvimento das crianças (Professora 01, entrevistada em: 14/09/2017).

Olha, na verdade são muitos. Mas eu gosto muito de contar histórias e eu gosto que eles reflitam, que as crianças reflitam sobre a história e deem sua contribuição. [...] Então, eu gosto muito dessa parte, eu acho que seria o momento, uma atividade que eu me identifico (Professora 03, entrevistada em: 29/09/2017).

Na parte de que a gente inicia a rotina do dia. É cantar as musiquinhas, recepcionar as crianças é... contação de história. Eu tenho muita alegria em fazer essa parte da rotina, que é a acolhida. [...] A parte lúdica com as crianças. É o cantar, o brincar. É podermos estar presentes ali no dia-a-dia das crianças com a rotina. Uma coisa que a gente não observa no ensino fundamental. [...] A gente brinca de cambalhota, de circuito, de bambolê, corda, elástico e eu tento trazer essa parte para quando não tem atividade escrita, eu trago essa atividade motora (Professora 04, entrevistada em: 19/10/2017).

Olha, eu gosto muito de... apesar de não ter muita habilidade, eu gosto muito de desenvolver atividades de artes com as crianças. Eu gosto de ver quando eles aprendem, quando eu trago alguma pesquisa, algo novo e eles aprendem [...]. Aí assim, eu sinto que realmente eu sou uma professora quando é... a gente parece que o tempo está passando e a gente não está passando algo novo para as crianças aí dá uma frustração (Professora 08, entrevistada em: 09/11/2017)

Quando eu estou brincando com eles, quando estou brincando, ou às vezes quando a gente vai, porque aqui a gente trabalha com projetos e aí eu trabalhei um projeto sobre o fundo do mar, através de brincadeiras e tudo. [...] você vai começando a ver que eles vão falando: “tubarão, olha a estrela, olha não sei o quê”, que eles conseguem assimilar, mesmo que bem pequenos, tudo que você vai passando (Professora 09, entrevistada em: 06/11/2017).

É de brincadeiras dirigidas. Eu acho muito interessante. É... com contação de histórias, dramatização. Quando a gente está na roda de conversa que eu falo alguma coisa e as crianças interagem. Acho que são esses momentos que eu me sinto professora (Professora 10, entrevistada em 07/11/2017).

Podemos afirmar, a partir das falas anteriores, que a questão da satisfação no trabalho está no âmbito de um trabalho caracterizado como setor de serviços (como um bem e direito social de todas as crianças). Contudo, contraditoriamente, a mesma fonte de satisfação se converte (em detrimentos das condições dadas) em sofrimento das professoras iniciantes/ingressantes. Segundo Antunes (2009, p. 111) “[...] é necessário lembrar que as mutações organizacionais e tecnológicas, as mudanças nas formas de gestão, também vêm afetando o setor de serviços, que cada vez mais se submete à racionalidade do capital [...]”. Dentro dessa lógica, o autor citado anteriormente nos informa que há, cada vez mais, um processo de “[...] imbricação crescente entre mundo produtivo e o setor de serviços, bem como a crescente subordinação desse último ao primeiro [...]”. Esse processo aproxima os trabalhadores do setor de serviços da lógica e da racionalidade do mundo produtivo, gerando entre outras coisas, uma interpenetração recíproca entre trabalho produtivo e improdutivo (ANTUNES, 2009). No processo subordinação e racionalização do trabalho à lógica de produção capitalista estão envolvidos os aspectos de alienação e sofrimento no trabalho. Logo, as professoras iniciantes/ingressantes da educação infantil, mesmo trabalhando em instituições públicas e, portanto, não desenvolvendo um trabalho diretamente produtivo na esfera da produção do valor de troca, também são afetadas pelo processo de estranhamento (alienação). Antunes (2009, p. 132) afirma que o processo de alienação é, portanto, vivenciado “[...] cotidianamente pelo trabalho, e a desalienação é parte imprescindível desse processo [...]”.

De acordo com as respostas das professoras iniciantes/ingressantes, é importante destacar na análise desse núcleo de significação, que os aspectos relacionados à não realização – no trabalho docente na educação infantil no início de carreira –, sugerem, principalmente, uma insatisfação inicial com as atividades relacionadas ao cuidar (alimentação, higienização e descaso das crianças).

A insatisfação inicial com as atividades relacionadas ao cuidar, relatadas pelas professoras iniciantes/ingressantes, encerra um sentido de que a pouca idade da criança (que implica maior dependência do adulto em todos os aspectos) e o cuidado com seu corpo são fatores de desprestígio e desqualificação profissional e social, como podemos observar nas falas, a seguir.

A questão do cuidado, ela é... ela é... como eu vou dizer? Ela é o tempo inteiro, ela não para, né? Então assim, sempre tinha criança no banheiro, tomando banho, trocando fralda, e isso me angustiava. Eu não conseguia lidar com isso direito, não foi uma coisa bacana. [...] Então, a impressão que eu tenho é que eu não me identificava com nada. [...] Eu não me sentia professora (Professora 02, entrevistada em: 22/09/2017).

[...] Eu também nunca achei que essa fosse minha função principal, me deter tanto aos cuidados físicos mais do que pensar os processos de ensino aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Professora 02, entrevistada em: 22/09/2017).

[...] A gente tem que ajudá-los também no desenvolvimento fisiológico e tudo mais, assim..., no início, a gente se sente um pouco mesmo assim: “aí que que eu estou fazendo aqui? Eu sou uma pedagoga, eu estudei.” E aí eu estou assim, né? Às vezes eu estou limpando (riso) alguns, algumas..., no início tem isso (Professora 07, entrevistada em: 31/10/2017).

Mas a gente vê que faz parte. Não tem separação. Mas no início é um baque. Porque aqui e em várias instituições tem crianças de um ano ou menos no agrupamento A. [...] Mas assim, são crianças muito dependentes assim... que tem essas necessidades mais..., né? Não dá conta ainda de controlar, né? Então assim, são crianças que fazem mesmo na fralda. Então assim, é complicado, e são muitas crianças, né? Mas mexe um pouco com professor no início essa parte (Professora 07, entrevistada em: 31/10/2017).

Algumas coisas que eu não gostaria de fazer se eu pudesse escolher, né? Era o banho e a alimentação. Eu creio que se não tivesse o banho e a alimentação talvez a gente teria mais tempo, né? Para desenvolver mais coisas com as crianças (Professora 08, entrevistada em: 09/11/2017).

Olha, um momento que eu acho complicado na hora que estou lá é um momento em que aquelas crianças estão todas dormindo e eu estou ali, às vezes parada porque eu

não posso sair daquele ambiente, porque eu tenho que ajudar minha auxiliar a supervisionar o sono deles, mas parece que é algo assim, improdutivo. Eu entendo que eles necessitam daquele momento de descanso, mas eu enquanto profissional parece que eu estou perdida ali dentro. Parece que eu não tenho uma função muito específica naquele momento (Professora 16, entrevistada em: 17/11/2017).

A relação complexa entre ações de cuidado e educação pode ser compreendida – dentro da atividade docente na educação infantil –, como um todo, quando percebemos que os objetivos das ações estão dissociadas do motivo que as gerou, ou seja, a indissociabilidade entre as ações de cuidar e educar – eixo estruturante do trabalho docente na educação infantil.

A fragmentação das ações está presente quando as próprias atividades designadas – por exemplo, “o cuidar” – estão indicadas como tarefas específicas dos auxiliares de atividades educativas – já previstas no próprio edital do concurso que selecionou as professoras e as auxiliares de atividades educativas –, tais como a responsabilidade dos cuidados com a alimentação; o descanso e a higienização das crianças. As professoras iniciantes/ingressantes, no início de carreira na educação infantil, sentem que as atividades relacionadas ao cuidar são desconstituídas de sentido e carregam a marca do desprestígio social da profissão, no entanto, com o passar do tempo e em decorrência da compreensão da totalidade de suas funções, vão percebendo que as ações de cuidado fazem parte de suas atribuições e não podem ser concebidas de forma isolada do trabalho docente na educação infantil, em sua totalidade.

A insatisfação das professoras iniciantes/ingressantes também pode ser percebida nas falas que relatam processos de intensificação, fragmentação e complexificação do trabalho. Essa insatisfação provoca uma necessidade nas professoras de refletirem sobre qual a natureza do seu trabalho, ou seja, se ele é manual ou intelectual. As professoras percebem que a intensificação e diversificação das tarefas e o pouco tempo para planejamento ou discussão coletiva, as coloca numa condição de executoras de tarefas no cotidiano da educação infantil, ou seja, percebem que estão a perder o controle e a autodeterminação do seu próprio trabalho.

Então assim, eu acredito que não é um trabalho intelectual, é um trabalho realmente material no sentido de você está se colocando mesmo corporalmente, seu corpo fica cansado, sua voz fica cansada. Então, é trabalho mesmo, é um trabalho produzido, eu recebo meu salário. Por isso eu tenho que prestar contas. Por isso eu acabo cedendo em algumas coisas que eu deveria resistir. Mas, eu acabo cedendo porque eu me percebo como um trabalhador. (Professora 01, entrevistada em: 14/09/2017).

A fragmentação é uma característica do trabalho, sob a égide do modo de produção capitalista, em que há uma separação entre a concepção e a execução e entre o trabalho manual

e intelectual. Esse é também um aspecto que aproxima os trabalhadores da educação das condições do proletariado. As professoras da educação infantil sentem que seu trabalho está mais localizado como trabalho manual ao se verem como executoras de atividades e, ainda, ao perceberem que há uma perspectiva de trabalho diferenciada entre as profissionais que atuam com as crianças (professoras e as auxiliares de atividades educativas).

De acordo com Taffarel (1993, p. 62), ao abordar as leis imanentes ao processo de trabalho capitalista, “[...] apontam-se as três características básicas da organização capitalista do processo de trabalho, que são: a fragmentação entre trabalho manual e intelectual, o controle hierárquico⁷² e a fragmentação e desqualificação do trabalho⁷³ [...]”

Observamos que apesar do produto do trabalho das professoras iniciantes/ingressantes não ser material – e, por isso, de acordo com Taffarel (1993), não se integrar diretamente à lógica do valor de troca (nas instituições públicas) –, esse trabalho não se conforma facilmente à lógica capitalista (subsunção real) e não se transforma (imediatamente) em mercadoria nas relações sociais capitalistas. Contudo, está sujeito aos mesmos processos de mercantilização, sofrendo alterações em suas qualidades mais íntimas, apesar das várias formas de resistências existentes nesse campo do trabalho.

Considerando essa contradição, podemos dizer que existe um movimento de duplo caráter que envolve simultaneamente os sentimentos de realização/satisfação e os sentimentos de sofrimento/estranhamento no trabalho docente na educação infantil. Esse movimento acompanha o trabalho do professor – situado como trabalho não material e não diretamente produtivo – e, portanto, ainda possibilita uma autonomia relativa e de autodeterminação que pode gerar sentidos de realização e satisfação no trabalho. Contudo, ao mesmo tempo, pelo imbricamento no contexto da sociedade capitalista do trabalho material e não material e do trabalho produtivo e improdutivo nas esferas da produção de mais valia, oblitera os sentimentos de realização/satisfação e coloca as professoras iniciantes/ingressantes da educação infantil diante de dificuldades e impossibilidades para a realização plena do seu trabalho, tais como as condições adversas de trabalho; os baixos salários; a jornada dupla e o isolamento nas instituições, produzindo estranhamento no trabalho e individualização das professoras frente ao

⁷² Sobre o conceito de hierarquia no processo de trabalho, Taffarel (1993, p. 62) pontua que “[...] ela é inerente ao capital, que dá as regras e estabelece normas no interior do processo de trabalho, assegurado pela disciplina, pela alocação de tarefas, pela velocidade e intensificação do trabalho e pela qualidade e quantidade [...]”

⁷³ A desqualificação também é definida por Taffarel (1993, p. 63) como inerente ao trabalho capitalista, “[...] porque o capital necessita de trabalhos rotineiros, calculáveis, padronizáveis, executados em velocidade máxima, com o mínimo de porosidade, de perda, gerado por força de trabalho barata e descartável [...]”. Reconhecida também “[...] pela perda de controle e autonomia por parte do trabalhador, com a consequente deterioração do interesse da satisfação no trabalho [...]” (TAFFAREL, 1993, p. 70).

sofrimento e às frustrações. Tais aspectos confirmam a compreensão de Antunes (2003, p. 133) sobre o quadro contemporâneo dos estranhamentos no mundo do capital, visto que esses “[...] são diferenciados quanto à sua incidência, mas vigentes como manifestação que atinge a totalidade da classe-que-vive-do-trabalho [...]”.

5.4.8 Análise internúcleos: movimento pendular do trabalho docente na educação infantil – entre a alienação e a emancipação

Por concebermos que nenhum dos núcleos de significação (enquanto categorias explicativas do fenômeno investigado) pode ser adequadamente compreendido se for considerado isoladamente, buscamos neste tópico, resumir e integrar, numa análise internúcleos os achados das análises intranúcleos. Assim, chegamos a algumas considerações que nos parecem importantes.

Em primeiro lugar, podemos afirmar que os núcleos de significação indicam os sentidos elaborados pelas professoras sobre seu trabalho docente na educação infantil no início de carreira, sendo constituídos a partir das apropriações realizadas por elas – acerca dos significados fixados histórico-socialmente sobre esse campo de trabalho –, e, portanto, são provisórios e estão em constante movimento e transformação. Esses sentidos nos indicam, acima de tudo, a visão da constituição do ser humano na sua relação com o trabalho, ou seja, a compreensão de que os sujeitos se constituem nas relações sociais de produção. Partindo da compreensão de que o trabalho em sua dimensão ontológica é atividade consciente, racional – com finalidades e intencionalidades para a satisfação das necessidades humanas –, mas em determinadas condições sociais e históricas, se torna alienado/estranhado, produzindo sofrimento e frustração.

Outro aspecto que nos parece importante destacar, indica que os sentidos elaborados e atribuídos ao trabalho docente pelas professoras iniciantes/ingressantes estão sempre em constante tensão entre as significações sociais (históricas, culturais e políticas socialmente referenciadas a partir da constituição desse campo de trabalho) e as necessidades imediatas dos sujeitos. Ou seja, entre as necessidades imediatas das professoras iniciantes/ingressantes e as necessidades humanas genéricas há uma tensão estabelecida entre a dimensão ontológica e a dimensão imediata dos sujeitos.

As circunstâncias alienantes do trabalho docente na educação infantil, tais como condições contextuais, relacionais e efetivas de realização do trabalho, assim como concepções equivocadas sobre criança, infância e educação infantil são particularidades (mediações) do

contexto regido pelo marco do capital, o qual, indubitavelmente, obscurece, distorce, descaracteriza e camufla a finalidade socialmente referenciada dessa atividade humana e a direciona para os interesses da classe hegemônica.

A fragmentação, precarização e intensificação das condições de trabalho dificultam e limitam os processos de conscientização e superação das condições dadas e, também, promovem um distanciamento entre significados socialmente referenciados desse trabalho e os sentidos elaborados pelas professoras, causando estranhamento e sofrimento.

A forma como a materialidade do trabalho docente se objetiva na educação infantil reproduz o movimento pendular do trabalho por sua relação de subordinação ao capital. Ou seja, a atividade docente na singularidade da educação infantil provoca sentidos contraditórios que ora promovem realização e satisfação, ora representam sofrimento e estranhamento.

As contradições observadas em relação aos significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil das professoras iniciantes/ingressantes nos indicaram duas categorias fundamentais para sua compreensão: a alienação e a emancipação. A observação da presença dessas categorias nos significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente nos possibilita inferir que os significados e sentidos são mediados simultaneamente por processos de alienação (pelo fato do trabalho das professoras estar formalmente subsumido à lógica capitalista na relação entre capital e trabalho). Ao mesmo tempo, são mediados por processos de emancipação (pelo fato do trabalho das professoras não se concretizar como trabalho material e não ser diretamente produtivo na esfera do valor de troca nas instituições públicas de ensino). É importante compreender, de acordo com Marsiglia (2011), que sob o capitalismo há uma inversão da posição dos sujeitos em relação ao trabalho, ou seja, o sujeito passa a ser objeto (mercadoria) e nesse processo o trabalho se fragmenta, perdendo seu sentido mais importante que é o processo de humanização. Assim, de acordo com essa autora, estão criadas as condições para a alienação do trabalho.

Considerando que as instituições de educação infantil foram criadas juntamente com o processo de expansão do capitalismo, os significados atribuídos ao trabalho – nessas instituições – foram determinados pela compreensão (vinculada aos interesses da classe dominantes) do papel e função da escola e instituições educativas como instrumentos sociais de adaptação dos sujeitos ao novo modelo de gestão e organização da sociedade, desde a mais tenra idade, tanto para as crianças das classes trabalhadoras, como para aquelas provenientes das camadas mais abastadas preparando-as, de acordo com sua origem de classe, para as novas demandas do capital.

No entanto, percebe-se, a partir dos sentidos elaborados e atribuídos ao trabalho docente, que as professoras iniciantes/ingressantes não se apropriam dos significados fixados historicamente sem criticá-los e, assim, esse fato nos mostra que os significados fixados histórico e socialmente podem ser ressignificados, numa relação de mão dupla em que os sentidos são determinados pelos significados, mas podem também determiná-los. Foi possível captar, nas falas das professoras entrevistadas, que os significados constituídos sob o capitalismo para o trabalho docente na educação infantil não são imparciais ou neutros em relação aos interesses de classe e gênero, apesar dessa compreensão nem sempre estar completamente presente na elaboração e atribuição de sentidos pelas professoras iniciantes/ingressantes, visto que as contradições são linhas de forças presentes no cotidiano do trabalho docente na educação infantil, cuja fragmentação, intensificação e desvalorização da atividade docente distanciam os sentidos pessoais dos significados socialmente referenciados para esse trabalho.

Percebemos que os sentidos atribuídos ao trabalho docente na educação infantil, ora são configurados em consonância com os significados naturalizados ideologicamente e determinados por aspectos objetivos e subjetivos, ora são resistentes aos mesmos, em movimento emancipador, contradição que recapitula o movimento pendular do trabalho na sociedade capitalista, por possuir elementos universais do trabalho em sua dimensão ontológica – mas quando submetidos a determinadas circunstâncias, carregam elementos alienados e alienantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui, elaboramos o que podemos chamar de ponto de chegada depois de tantas idas e vindas nos sucessivos movimentos de aproximação ao nosso objeto de estudo que buscou identificar e analisar os significados e sentidos do trabalho docente para professoras iniciantes/ingressantes que atuam na educação infantil.

O método de exposição adotado permitiu a explicitação de algumas conclusões ao longo dos capítulos na busca por uma forma mais coerente e organizada para expor como apreendemos nosso objeto de investigação. É preciso, pois, ter sempre presente que as considerações aqui expostas são a integração e sistematização daquilo que já foi anunciado de modo mais ou menos explícito para, a partir dos objetivos traçados; dos dados oriundos do material empírico desta investigação; e das categorias de análise inferidas a partir dos núcleos de significação, mostrar o caminho percorrido para defendermos a seguinte tese: o trabalho docente na educação infantil se refere a uma atividade não material relacionada a oferta de serviços pelo Estado (como um bem e direito social) a uma etapa específica do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a inserção docente na educação infantil contém elementos singulares referentes à formação inicial e continuada; ao tempo de carreira; às condições de trabalho; às relações de classe e gênero e ao cotidiano das instituições, as quais compõem processos de construção da identidade profissional e política das professoras que se constituem, por sua vez, a partir dos significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente no exercício da docência na educação infantil. Estes significados e sentidos se constituíram nas especificidades históricas do campo de trabalho com crianças menores de seis anos e estabelecem múltiplas e complexas relações e mediações com contextos mais amplos (históricos, políticos, ideológicos, sociais e econômicos). E, ainda, dizem respeito aos processos formativos de professores; às formas de inserção na docência; e às condições efetivas de realização desse trabalho nas instituições educacionais para crianças de zero até seis anos de idade.

Durante a realização da investigação, retomamos as questões norteadoras (Quais são os significados e sentidos constituídos/elaborados pelas professoras no início da carreira acerca do trabalho docente na educação infantil? Como compreender as relações entre as especificidades do trabalho docente na primeira etapa da educação básica e a elaboração e atribuição de sentidos sobre esse trabalho a partir da apropriação dos significados históricos fixados socialmente para esta atividade educativa?) e as desenvolvemos em articulação com os objetivos estabelecidos previamente (Analisar o estado do conhecimento sobre professores iniciantes na educação

infantil; Categorizar os elementos que compõem a inserção na carreira docente na educação infantil, relacionando-os à singularidade do trabalho docente nessa etapa da formação humana; Contextualizar os processos, políticas e práticas da Rede Municipal de Goiânia destinados às professoras iniciantes da educação infantil; Analisar as relações que as professoras iniciantes na educação infantil elaboram a partir dos elementos referentes à formação inicial e continuada, ao tempo (ciclo de carreira), às condições de trabalho, às relações de classe e de gênero, e ao cotidiano das instituições e; Identificar e analisar os processos de elaboração e atribuição de sentidos sobre o trabalho docente na educação infantil no início de carreira.

Para respondermos aos nossos objetivos foi necessário discutirmos no primeiro capítulo as pesquisas que tematizam a complexidade da inserção na carreira vivenciada pelos professores iniciantes na educação infantil. Esse movimento inicial de nossa investigação revelou uma crescente preocupação acadêmico-científica sobre esse fenômeno. As pesquisas analisadas indicaram que a inserção na docência é um aspecto constituinte e importante para as dinâmicas identitárias e para o desenvolvimento profissional docente e, ainda, revelaram a complexa relação entre a formação inicial e a atuação profissional do professor na educação infantil.

Os informes de pesquisas analisados foram produzidos recentemente e giram, em sua maioria, em torno das dificuldades e desafios postos para os professores que iniciam a carreira na primeira etapa da educação básica, explorando elementos importantes sobre os conhecimentos necessários para os processos formativos de professores e para as práticas pedagógicas no campo do exercício profissional. A análise desse mote de publicações foi essencial para conhecermos um pouco mais sobre o que é ser uma professora iniciante na educação infantil e quais são as condições de trabalho postas para essa trabalhadora em início de carreira.

A revisão de literatura trouxe ainda elementos fundamentais para se pensar o processo de inserção na docência e, assim, apresentar subsídios para se repensar estratégias efetivas de formação profissional, uma vez que identifica inúmeros limites e possibilidades do exercício profissional nos processos de inserção docente, trazendo a análise das práticas e conhecimentos desenvolvidos pelos professores e adentrando o cotidiano e suas condições efetivas de trabalho.

A revisão contribuiu para dar mais visibilidade a essa etapa da formação humana, ainda em construção, e aos dilemas e dificuldades postas no campo do trabalho docente para professores iniciantes. Entretanto, pensamos que as pesquisas analisadas se limitaram, em muitos aspectos, aos elementos subjetivos e imediatos do cotidiano e das representações dos professores objetivados em seus discursos. Esse fato nos motivou ainda mais na busca efetiva

de compreensão do contexto de produção dos discursos das professoras sobre seus conhecimentos e práticas. Foi nesse movimento – de interrogar as determinações por trás dos fatos e das implicações que desnudam a forma de conceber a realidade identificada nas investigações – que tentamos avançar, em nossa investigação, para além da constatação e descrição dos fenômenos. Foi necessário interrogar quais são as relações das dificuldades e desafios do professor iniciante na educação infantil com as condições de trabalho nas instituições; com a forma da organização do trabalho pedagógico para essa etapa da educação básica; com a cultura, conteúdo e práticas escolares (que interferem na formação e atuação do professor de crianças de zero até seis anos de idade) e, ainda, com as políticas públicas e educacionais. Todos os aspectos citados afetam as professoras ao adentrarem o mundo do trabalho e não são necessariamente previstos durante a formação inicial, causando realmente um certo desconforto ou, como quiserem, um choque de realidade no processo de inserção na carreira. De acordo com a perspectiva de Mainardes (2008), precisávamos trazer o contexto mais geral (realidade mais ampla) para compreender este fenômeno social e suas especificidades.

Ao nosso ver, precisávamos avançar nos estudos sobre a formação inicial e inserção profissional de professores que atuam na educação infantil – de forma articulada –, para que avançássemos na compreensão do trabalho docente para as professoras em início de carreira; e na compreensão da forma como elas reagem às adversidades; pensam sua prática e como se sentem no exercício docente, utilizando, para isso, a identificação e análise dos significados e sentidos do trabalho docente. Porém, não poderíamos, do ponto de vista histórico e dialético, isolar os processos do aprender ser professor; de suas dificuldades e avanços; desconsiderando as categorias totalidade, contradição e mediação que envolvem o fenômeno do início da docência na educação infantil, pois, assim, correríamos o risco de apresentar um conhecimento parcial, unilateral e insuficiente da realidade investigada.

A análise-síntese sobre as pesquisas que tratam da inserção profissional na educação infantil nos colocou a necessidade de articular, em nossa investigação, a percepção dos professores – suas opiniões, memórias, representações, saberes e conhecimentos – aos aspectos nem sempre aparentes, tais como as marcas históricas, políticas, culturais, ideológicas e sociais que põem determinações sobre os fenômenos educativos.

Para tanto, foi fundamental, em nossa investigação, compreendermos as relações entre a universalidade da categoria ontológica trabalho e a singularidade do trabalho docente na educação infantil, entendendo, primeiramente, que o trabalho docente no campo da formação

de professores é uma categoria que abrange aspectos que vão além do exercício em sala de aula ou, no caso da educação infantil, na relação direta com as crianças nas instituições educativas.

Essa necessidade se deu, principalmente, pela ausência desta discussão nos trabalhos analisados no primeiro capítulo, ou seja, o sentido do trabalho docente para aquele que inicia a carreira na educação infantil, apontando, para nós, o caminho a seguir, a fim da possibilidade de avanços teóricos e empíricos na análise de nosso objeto de estudo.

Assim, no segundo capítulo, procuramos mostrar que o trabalho docente é uma categoria fundamental para o campo da formação de professores ao nos possibilitar a identificação e posterior análise dos seus significados e sentidos apropriados e elaborados por professoras iniciantes/ingressantes da educação infantil. Para aprofundar o delineamento de um quadro de referência sobre a relação trabalho-educação, efetivamos uma discussão sobre a categoria trabalho em Marx (2013) e seu duplo caráter na sociedade capitalista, buscando uma compreensão ampliada sobre o trabalho docente e suas atuais condições na educação infantil, no contexto da sociedade contemporânea. Isso nos possibilitou a compreensão dos significados e sentidos desse trabalho para as professoras iniciantes/ingressantes. Foi fundamental essa discussão, pois, compreendemos que os significados e sentidos do trabalho constituem-se como parte das relações sociais e que, no modo de organização social capitalista, o trabalho docente está submetido a processos de maior intensificação, precarização, flexibilização, racionalização e fragmentação, condições que resultam em processos de alienação e sofrimento. No entanto, foi possível perceber que esses processos não se dão totalmente sem movimentos de resistência das professoras, ou seja, percebemos que o trabalho docente não serve exclusivamente aos interesses das relações de dominação do capital, simultaneamente, ele expressa também interesses, significados e sentidos que buscam possibilidades educativas emancipatórias. Assim, nos aproximamos de questões importantes – postas na relação trabalho-educação – que nos ajudaram a compreender o trabalho em sua dimensão ontológica-filosófica, bem como a concepção geral do trabalho sob o modo de produção capitalista e as determinações e repercussões para o trabalho docente no campo da educação infantil.

Ao apresentar as especificidades desse trabalho, o estudo apresentado no terceiro capítulo nos forneceu a base para a compreensão dos processos de apropriação e atribuição de significados e sentidos sobre o trabalho docente na educação infantil no início de carreira; sobre a historicidade dos processos formativos de professores para atuação nessa etapa da educação básica; sobre as políticas de formação docente e os elementos para se compreender a inserção e o desenvolvimento profissional docente nessa etapa da educação básica.

A especificidade estruturante dessa etapa é a indissociabilidade entre as ações de cuidar e educar, tendo como eixos principais as brincadeiras e as interações. Essa parece ser uma questão mal resolvida nas concepções das professoras em início de carreira, sendo agravada pela atuação de diferentes profissionais junto às crianças (professoras e auxiliares de atividades educativas), que nem sempre possuem a formação adequada exigida pela legislação atual.

Apesar de todos os avanços e das mudanças nas políticas educacionais que colocam a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, a compreensão (pela sociedade e pelas professoras iniciantes) dessa etapa ainda é fortemente associada à criança e ao seu cuidado pessoal (higiene, sono e alimentação). Esse cuidado, principalmente em berçários, muitas vezes é confundido com o trabalho de uma babá, que requer atribuições gerais, tais como atenção, amor e carinho e, em muitos casos, desconsiderando os conhecimentos necessários obtidos inicialmente por meio de uma formação específica em nível de graduação. Os aspectos mencionados comprometem a atuação do profissional da educação infantil com a sobrecarga de tarefas, as quais se confundem com tarefas do âmbito doméstico e da maternagem, sem uma reflexão crítica sobre essas atividades que, de certa forma, complexificam ainda mais a constituição de uma identidade profissional e política das professoras. A ausência dessa reflexão crítica, muitas vezes, leva a uma compreensão equivocada, muito usual no senso comum, cuja indicação sugere que para atuar nessa etapa da educação básica não se requer um profissional qualificado/habilitado, com formação em nível superior, o que pode acarretar, entre outras coisas, uma maior desvalorização social e salarial das professoras e auxiliares de atividades educativas.

Para entender os desafios da inserção profissional nessa etapa da educação básica foi importante compreendermos, primeiramente, a especificidade do percurso histórico do surgimento das políticas e instituições de educação infantil. Além disso, foi necessário compreender as várias e intrincadas relações de gênero e classe social no processo de constituição identitária das professoras iniciantes nessa etapa, revelando algumas determinações históricas, econômicas e políticas, assunto que tratamos mais detidamente no quarto capítulo. Olhando para o panorama histórico e político de surgimento das instituições e de políticas específicas para a infância e educação infantil no Brasil, identificamos significados fixados historicamente para o trabalho docente com crianças de zero até seis anos de idade e, ainda, processos de resignificação, pois, como sabemos, os significados não estão imunes às mudanças, visto que se relacionam diretamente com as condições objetivas e circunstâncias históricas e políticas. O movimento histórico de gênese e desenvolvimento das instituições de educação infantil levantaram pistas sobre as concepções sobre trabalho desenvolvido nessas instituições que

revelaram, por sua vez, os determinantes socioeconômicos, ideológicos, políticos e culturais. Também foi possível encontrar significados e sentidos constituídos sobre o trabalho docente na educação infantil, os quais se mantêm até os dias de hoje, ou seja, repetição de velhos significados mesmo dentro de uma nova conjuntura política e educacional.

No quinto e último capítulo, realizamos uma análise qualitativa dos dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas, utilizando como metodologia os núcleos de significação, aqui entendida como instrumento para organização e sistematização das informações. Por meio dessa metodologia inferimos sete núcleos de significação, constituídos como categorias explicativas dos significados e sentidos do trabalho docente para as professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil, em seus processos de inserção na carreira. São eles: 1) Trabalho tomado como diferenciado na educação infantil; 2) Sentido de docência – função com diversos papéis e atribuições; 3) Sobrevivência na/pela prática pedagógica; 4) Criança: retórica do conceito; 5) Desenvolvimento profissional – tornar-se professor: antecedentes e formação; 6) Contradição do trabalho na educação infantil – entre a valorização e desvalorização; 7) Sentimento de realização/estranhamento no trabalho docente na educação infantil.

Todas as categorias articuladas expressam os sentidos elaborados pelas professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil sobre seu trabalho. Entretanto, esses sentidos só se concretizaram com a apropriação, pelas professoras, dos significados (ideias e concepções) socialmente existentes e atribuídos a esse trabalho. Essa apropriação se deu a partir dos significados pré-profissionais, na formação inicial, nas experiências de estágio e, por fim, no exercício da docência – propriamente dito – nos primeiros anos de exercício profissional nas instituições de educação infantil.

Diante do exposto, foi possível identificar e compreender vários aspectos constitutivos do fenômeno analisado (significados e sentidos do trabalho docente para professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil), partindo dos motivos, interesses e necessidades das professoras em suas escolhas profissionais; das experiências pré-profissionais com crianças; da questão relativa à qualidade da formação inicial e continuada; das possibilidades, ou não, da compreensão da unidade teoria e prática; das condições efetivas de trabalho; da falta da compreensão das políticas educacionais; da percepção de novas necessidades formativas; da compreensão dos processos de valorização e desvalorização do trabalho docente realizado com crianças de zero até seis anos de idade. Esses fatores articulados constituíram significados e sentidos contraditórios e conflitantes no processo de inserção das professoras na primeira etapa da educação básica.

Por meio da análise dos núcleos de significação, identificamos dois grandes movimentos que mediam os significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos pelas professoras ao seu trabalho. O primeiro é o movimento constituído por bases alienantes, dominadoras e totalitárias presentes na sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, o segundo diz respeito à processos de emancipação e transformação social apropriados por meio de uma sólida formação teórico-prática, tanto na formação inicial quanto na continuada, vinculada aos interesses da classe trabalhadora.

Nossa tese se fundamenta a partir dos dados da pesquisa empírica, articulados com a historicidade do campo de atuação profissional na educação infantil e aos contextos político, econômico, cultural e ideológico. Assim, foi possível afirmar que alguns dos sentidos de ser professora na educação infantil – nos primeiros anos do exercício profissional – ainda carregam as marcas de significados constituídos socialmente, os quais aproximam esse trabalho à ideia de vocação e maternagem. Essas marcas (que geralmente são pré-profissionais) facilitam e limitam alguns processos envolvidos (dificuldades e desafios) no início de carreira, compondo, geralmente, um saber fazer do senso comum, dificultando a necessária compreensão da unidade teoria e prática e a interpretação, pelas professoras, de suas experiências durante a formação inicial. Contraditoriamente a esse movimento, um outro é constitutivo dos sentidos das professoras iniciantes/ingressantes sobre seu trabalho, os quais indicam os processos e percursos de formação inicial e continuada que enriquecem e favorecem a apropriação mais elaborada e articulada da realidade, promovendo a consciência da função do trabalho pedagógico com crianças e a compreensão do significado socialmente referenciado da atividade docente em geral.

A formação inicial e continuada – de qualidade socialmente referenciada – apresenta elementos teóricos e práticos da especificidade da educação infantil, na relação entre as ações de cuidar e educar como funções docentes articuladas com a devida significação do ser docente nessa etapa da educação básica. Ou seja, frente a um sentido alienado do trabalho docente na educação infantil está a exigência de uma formação inicial e continuada pautada na omnilateralidade, para a constituição de um sentido racional e consciente sobre o trabalho docente no qual há um papel ativo das professoras em resistir à perda do controle sobre seu próprio trabalho.

Nesse movimento, podemos inferir que coexistem, simultaneamente, elementos de emancipação e alienação em relação aos significados e sentidos constituídos sobre o trabalho docente na educação infantil no início de carreira. Esse movimento pendular dos significados e sentidos tem sua gênese nos processos que se referem ao reconhecimento e valorização do

trabalho realizado, à especificidade do ser criança e sua formação e ao papel e significados social do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Caminhamos para a compreensão de que o trabalho das professoras iniciantes/ingressantes no início de carreira na RME é composto de sentidos contraditórios de realização/desrealização, humanização/desumanização e de satisfação/sofrimento no trabalho docente. Essa realidade observada no trabalho docente na educação infantil tem estreitas relações com a subsunção formal do trabalho das professoras ao modelo de acumulação flexível, característica que reafirma e retoma a ideia do movimento pendular, ou dupla face da categoria trabalho, ou seja, o trabalho em sua dimensão ontológica filosófica é atividade que realiza, humaniza, efetiva e satisfaz necessidades genéricas, mas que, ao ser subordinado ao modelo de gestão e organização do capitalismo se torna mercadoria e, por isso, desumaniza, desrealiza e resulta em frustração, sofrimento e desmotivação.

Pensamos que essa contradição somente pode ser superada via, a também necessária, superação da sociedade capitalista e da propriedade privada dos meios de produção, a qual, possibilitaria uma atividade vital cheia de sentido, autodeterminada, para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital. No entanto, pensamos que essa contradição pode ser atenuada com processos que possibilitem a qualidade na formação inicial e continuada (que implica a necessária apropriação do significado social concreto da atividade docente); da valorização do trabalho docente; de condições efetivas e realizadoras no trabalho e constituição de uma identidade profissional articulada à identidade política e de classe das professoras. Assim, dentro desses processos, destacamos a importância da formação inicial e continuada como elemento da superestrutura que pode contribuir para a construção de sentidos ressignificados à luz do envolvimento e compromisso com as necessidades mais amplas da humanidade, promovendo uma vinculação entre o significado socialmente referenciado do trabalho docente na educação infantil e o sentido pessoal conferido a ele pelas professoras iniciantes/ingressantes.

Nossa compreensão da relação dialética entre significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil nos obriga a assumir que o conceito de significado não é sinônimo de sentido, porém, essas categorias não podem existir de forma separada, pois elas se articulam na relação dos sujeitos com a realidade. Assim, de acordo com os estudos efetuados até o momento, podemos inferir que o sentido pessoal elaborado e atribuído ao trabalho pelas professoras iniciantes/ingressantes – apesar das adversidades e circunstâncias alienadas e alienantes – podem subverter em muitos aspectos os significados socialmente construídos de forma equivocada, distorcida e ideologicamente vinculada aos interesses das classes

dominantes sobre o trabalho docente na educação infantil. Esse movimento pode favorecer mudanças nas práticas e posturas pedagógicas, assim como, possibilitar mudanças sociais, a partir do entendimento claro da finalidade do trabalho docente, de sua natureza e especificidade na educação infantil. Estamos afirmando que os sentidos pessoais podem ressignificar – à luz da teoria e conscientização dos professores – o significado social do trabalho educativo com crianças pequenas, numa perspectiva emancipadora. Essa afirmação está pautada numa perspectiva dialética que busca compreender os limites, as restrições, as determinações, as condições de vida e trabalho das professoras, mas que também aponte possibilidades históricas de intervenção transformadora nessa mesma realidade.

Sobre os núcleos de significação, podemos afirmar, considerando o que os dados nos mostraram, que as marcas pré-profissionais, a aprendizagem pela prática docente cotidiana nas instituições e os apoios recebidos nas parcerias com os colegas mais experientes ou outros professores também iniciantes são aspectos identificados como saídas emergenciais, enfrentamentos cotidianos e até mesmo superação dos desafios e dificuldades iniciais do campo do trabalho. Esses aspectos, ao mesmo tempo que facilitam o início de carreira e o enfrentamento das dificuldades e desafios iniciais, também limitam as ações das professoras, se fundamentando, muitas vezes, na perspectiva da epistemologia da prática, desconsiderando e até mesmo secundarizando, em alguns momentos, os conhecimentos da formação inicial.

A análise das entrevistas das professoras iniciantes/ingressantes também nos indicou, em vários momentos, que a formação inicial e continuada de qualidade socialmente referenciada enriquece as concepções de criança, infância e educação infantil, assim como a leitura de realidade das professoras e, portanto, do trabalho docente.

A contradição entre a secundarização da importância da formação em alguns relatos e, em outros, a busca incessante por uma formação de qualidade – que fundamente o trabalho e as práticas desenvolvidas na educação infantil –, nos pareceu um aspecto importante na compreensão dos processos alienados e alienantes como limitadores para apropriação do significado social do trabalho docente com crianças pequenas. E, ao mesmo tempo, da perspectiva que aponta para a necessidade (expressada pelas professoras) de compreensão e superação das condições dadas pela via de uma apropriação mais elaborada e articulada da realidade (promovida pela formação) como possibilidade emancipatória.

Assim, afirmamos que uma formação teórico-prática inicial e continuada de qualidade referenciada socialmente; que condições efetivas de trabalho e a valorização da carreira do magistério se configuram como fundamentais para compor um sentido emancipador do trabalho

docente na educação infantil, como possibilidade de superação de sentidos alienados e configurados sob circunstâncias alienantes.

Também foi possível apresentar (a partir dos dados das entrevistas) que a especificidade do trabalho com crianças em instituições educativas apresenta ainda uma preocupante denúncia de falta de materiais e condições de trabalho na educação infantil, expressando uma situação ainda mais precária e intensificada na relação com o trabalho docente que em outras etapas, níveis e modalidades de ensino.

Nas entrevistas, identificamos ainda relações contraditórias importantes que nos indicaram alguns significados e sentidos apropriados e atribuídos ao trabalho docente pelas professoras ingressantes/iniciantes na educação infantil. Um deles é a possibilidade efetiva de realização pessoal e profissional das professoras iniciantes no trabalho docente realizado com crianças, ao mesmo tempo em que convivem em condições socioeconômicas e culturais adversas, mesmo tendo sua formação teórico-prática aligeirada e fragmentada e suas condições objetivas de trabalho lhe impondo circunstâncias de alienação. Esse fato nos indica que a natureza, significado e especificidade do trabalho docente o coloca em uma condição de não subordinação total em relação ao capital, fato que demonstra possibilidades de resistências no campo do trabalho educativo. No entanto, as possibilidades de resistência somente podem ter um caráter crítico-emancipador se ocorrerem fundamentadas no desvelamento das contradições do processo de trabalho educativo na sociedade capitalista.

Percebemos que, na relação entre os aspectos objetivos e subjetivos, vão se constituindo sentidos sobre o trabalho docente na educação infantil que entrelaçam os mais variados significados fixados socialmente para esse trabalho, advindos de elementos pré-profissionais; da historicidade do campo; das condições de trabalho; das políticas educacionais; das relações de classe e gênero; da qualidade da formação inicial; da cultura institucional; do exercício profissional; das experiências cotidianas; e dos conhecimentos apropriados na formação continuada. Esses significados constituem e conformam os sentidos das professoras que caminham em duas direções opostas e contraditórias, e que reproduzem na esfera da singularidade do trabalho docente na educação infantil, o movimento pendular do trabalho na relação entre capital e trabalho na sociedade capitalista. Ora os sentidos sobre o trabalho são alienantes, causando desprazer, frustração, sofrimento e desrealização no trabalho e, ora o trabalho das professoras assume um sentido racional consciente, quando as professoras manifestam consciência de sua função social e do significado concreto do trabalho que realizam (mesmo em condições adversas dadas pela realidade das crianças e famílias atendidas e as condições efetivas de trabalho), trazendo elementos emancipadores do trabalho docente na

educação infantil quando coadunado com o significado concreto dessa prática social que é o da emancipação humana.

Nossa investigação empírica, bem como a análise teórica (que nos permitiu identificar e organizar analiticamente os dados da investigação) nos indicaram que os significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente pelas professoras de educação infantil, ao seu trabalho no início de carreira, só podem ser compreendidos quando inseridos na totalidade sócio-histórica que os determina e é por ela determinada. É preciso ter clareza das inter-relações existentes entre sentido e significado do trabalho docente para as professoras. Sem essa clareza não se pode responder nenhuma de nossas questões de pesquisa, pois, aquilo que a professora diz e faz é mediado por aquilo que ela é, por sua personalidade. Esse processo de personalização nos indica que as professoras se constituem na materialidade da vida e do trabalho e que aquilo que elas expressam sobre seu trabalho em palavras precisa ser compreendido à luz da teoria que nos indica que os sujeitos se constituem como síntese de múltiplas e complexas mediações e determinações.

As múltiplas e complexas determinações da sociedade capitalista configuram o significado do trabalho docente – marcado por traços de alienação –, sendo constatado, entre outros aspectos, por processos de desrealização e sofrimento no trabalho relatados pelas professoras iniciantes/ingressantes.

No entanto, não podemos perder de vista que o trabalho é, em si e por si, uma atividade vital e em sua dimensão ontológica é atividade consciente, realizadora e humanizadora. Porém, sob o marco do capital, o trabalho é fragmentado e, portanto, significado e sentido não coincidem. Assim, o trabalho perde seu sentido humanizador, tornando-se estranhado.

Assim, essa pesquisa mostrou contradições expressas nos significados e sentidos do trabalho docente – manifestadas por professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil no início de carreira. Compreender essas contradições foi importante e pode sinalizar a necessidade de se (re)pensar processos e percursos formativos de professores; novas necessidades formativas no campo da educação infantil e visualização das reais condições efetivas de trabalho na primeira etapa da educação básica. Também indica uma crítica inicial aos processos e implicações do aligeiramento e esvaziamento da formação docente, além do cuidado que devemos ter com apostes teóricos que indiretamente indicam um recuo e recusa da teoria em detrimento dos saberes da prática como processos formativos para resolução de demandas do exercício profissional cotidiano.

Os resultados de nossa investigação indicam a importância de compreender as contradições na constituição dos significados e sentidos do trabalho docente dentro de uma

conjuntura social que se expressa por meio da alienação e da divisão social e sexual do trabalho, submetido a processos de precarização, intensificação e complexificação. Esses fatores comprometem, limitam ou até mesmo impossibilitam a elaboração de uma identidade profissional e política articulada e comprometida com o projeto histórico da classe-que-vive-do-trabalho frente à crise estrutural do capital. Também dificultam a compreensão das políticas neoliberais com seus ataques à classe trabalhadora e os processos de intensificação e precarização das condições de trabalho (circunstâncias alienantes que obliteram a consciência das professoras em relação ao significado ontológico do trabalho, desvinculando-o totalmente do sentido imediato atribuído por elas à sua atividade docente).

Acreditamos que o sentido do trabalho docente na educação infantil deve ser ressignificado como um conjunto de ações intencionais, conscientes e dirigidas para um fim específico, sendo relacionado efetivamente com as necessidades objetivas da sociedade como um todo: a formação humana. Para tanto, é imprescindível uma formação inicial e continuada de qualidade, socialmente referenciada, que possibilite uma compreensão mais elaborada e articulada do trabalho docente, aproximando os significados e sentidos dessa prática social para que ela seja menos alienada e mais emancipadora. Para tanto, acreditamos ser necessário o enfrentamento coletivo das condições objetivas e subjetivas que obstaculizam as consciências das professoras.

Compreendemos que nossa investigação pode possuir lacunas que estão situadas em nossos próprios limites teóricos, históricos e contextuais. No entanto, os resultados obtidos a partir desta incursão analítica sobre os significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil no início de carreira, expressam muitas possibilidades que podem ser consideradas como um passo importante na direção da compreensão, pelas professoras, do significado, da natureza e especificidade do trabalho docente na educação infantil, considerando a totalidade do ser humano e sua relação com o trabalho.

Diante do exposto, finalizamos essa investigação na certeza de que esses estudos têm potencial crítico e podem contribuir para o debate sobre projetos, processos, percursos e dimensões formativas de professoras que atuam na educação infantil numa perspectiva emancipatória e transformadora, colaborando com o avanço teórico sobre a temática. Enfatizando o desvelamento das contradições existentes na apropriação, elaboração e atribuição de significados e sentidos ao trabalho docente, nessa etapa da educação básica. Consideramos como referência para essa compreensão o trabalho como categoria ontológica e histórica para o desvelamento da singularidade e da particularidade social que envolvem o trabalho docente na educação infantil e sua contraditória processualidade que pode ser, ao mesmo tempo,

alienante (considerando as circunstâncias e condições concretas de sua realização) e emancipadora (considerando seu caráter não material e imediatamente improdutivo para a sociedade capitalista).

Longe da pretensão de esgotar o tema, nossa intenção foi contribuir com o esforço coletivo de reflexão teórica sobre os sentidos do trabalho docente para as professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil. Entendemos que esse debate pode efetivamente se constituir como novo ponto de partida ao ser discutido, analisado, ampliado e até mesmo contestado por outros pesquisadores que investigam o campo da formação dos professores, comprometidos com a classe trabalhadora, com a qualidade da educação socialmente referenciada e com a transformação da sociedade. Buscando dar visibilidade às possibilidades históricas, mesmo que dentro das condições objetivas colocadas, para a superação de significados e sentidos alienados e alienantes sobre o trabalho docente na educação infantil no início de carreira, considerando o papel e a força das professoras iniciantes/ingressantes nos processos de apropriação, ressignificação, produção e atribuição de novos significados e sentidos emancipatórios para o trabalho educativo com crianças de zero a seis anos de idade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. **As formas de significação como mediação da consciência**: Um estudo sobre um grupo de professores da Prefeitura Municipal de São Paulo. 1997. 274 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B; FURTADO, O; GONÇALVES, M. G (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932006000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 08 mar.2018.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de Aguiar; SOARES, Júlio Ribeiro. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v. 12. n. 1. Jan./jun., 2008.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. Brasília, 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**. v. 45. n. 155. p. 57-75. jan./mar., 2015.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortês, 2016.
- ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e a educação**: a paixão pelo possível. São Paulo. Fundação Editora da Unesp, 1998.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Elementos mediadores e significativos da docência em educação infantil da rede municipal de ensino de Goiânia**. 2002. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil**: trabalho e identidade profissional na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- ALVES, Nancy Nonato Lima. Perfil e desenvolvimento profissional docente na educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA, J. F.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.) **Trabalho docente na Educação Básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representação do trabalho do professor nas séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 405-406, 2008.

ANDRADE, Roberta R. M. **A formação de professores nas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação entre 1999 e 2003**. 2006. 82 f. Dissertação de Mestrado, PUC - SP, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil 1990-1998**. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. São Paulo: editora DP&A, 2000.

_____. Perspectivas atuais de pesquisa sobre a docência. In: CATANI, Denise B. et al. (Orgs.). **Docência, memória e Gênero: Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. (Org.). **Formação de professores no Brasil - 1990-1998**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira sobre formação docente**, v. 01, n. 01, ago./dez., 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; ROMANOWSKI, J. P. O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileiras, 1990-1996. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22., 1999, Caxambu (MG). **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1999.

ANTUNES, R. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: FRANCO, T.; DRUCK, G. **A perda da razão social do trabalho: terceirização e precarização**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 5. ed. São Paulo, Boitempo, 2001.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago., 2004.

ANTUNES, R. Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, R. & BRAGA, R. (Org.) **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, M. Relações de classe e gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cad. de Pesq.**, São Paulo, 1987.

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino? Uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

APPLE, M. Magistério e trabalho feminino. In: APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 53-80, 1995.

APPLE, Michael W. Controlar o trabalho docente. Ensino e trabalho feminino. In: APPLE, M. W. **Manuais escolares e trabalho docente: uma economia política de relações de classe e gênero na educação**. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. Educação infantil e formação de professores: Narrativas docentes em pauta. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIONAL SUL, 9., 2012. **Anais...** [S.I.]: ANPEd/SUL, 2012.

ARCE, A. **Jardineira, Tia e Professorinha: a realidade dos mitos**. 1997, 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho, 2001.

ARCE, A. O Mobral e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 379-403, set./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 abr.2011.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago., 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 set. 2016.

AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1964.

AZEVEDO, Angelita Aparecida; CARDOSO, Solange; NUNES, Célia. Professores iniciantes e o choque de realidade. O que nos revelam algumas pesquisas. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, [S.I.]. **Anais...** [S.I.], 2014.

BANDEIRA, L. B. **Razão instrumental, pragmatismo e suas interfaces com a formação de professores de educação física: reflexões a partir do estágio supervisionado curricular obrigatório**. 2017. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BARBOSA, I. G. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. 1997. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BARBOSA, I. G. **A creche: história e pressupostos de sua organização**, 1999. Mimeografado.

BARBOSA, Ivone G. O método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a Psicologia e a Educação. In: MONTEIRO, Filomena M. de A., MÜLLER,

Maria Lúcia R. (Orgs.) **Educação como espaço da cultura**. v. II. Cuiabá, MT: EDUFMT, 2006.

_____. Das políticas contraditórias de flexibilização e centralização: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. **Inter-Ação**, v. 33, n. 2, p. 379-394, Goiânia, jul./dez., 2008.

_____. O Proinfantil e a formação do professor. **Revista Retratos de Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, jul./dez., 2011. Disponível em <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 19 de outubro de 2015.

BARBOSA, I. G; ALVES, N. N. de L.; MARTINS, T. A. T. **Infância e cidadania: ambiguidades e contradições na educação infantil**. ANPEd, GT-07: educação de crianças de 0 a 6 anos. 2007.

_____. Prática pedagógica na educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 1-3. CDROM.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: Um estudo a partir do ensino de história**. 1994. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

_____. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, [online], Campinas, v. 19, n. 44, apr., 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sei_arttext&pid=S0101>. Acesso em: 08 dez.2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 set.2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 21 out.2016.

_____. **Parecer CFE nº 2.018/1974** – aprova a indicação nº 45/74 e acrescenta recomendações. In: Legislação e Normas da Educação Pré-escolar. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º graus. Subsecretaria de ensino regular. Brasília, 1979.

_____. **II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1975-1979)**. MEC. Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília, DF: 1976.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado. Brasília, DF: 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado, 1990.

_____. **Lei n.º 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 9.394/1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, v. 2, 2006a.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006b.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. 2006.

_____. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: Inep, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília: MEC/INEP, 2009b.

_____. **Resolução nº 05**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009c.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 17/2012**. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2012.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014.

BROSTOLIN, Marta Regina; OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa de. Educação Infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. In: **Rev. Interfaces da Educação**. v. 4, n. 10. 2013.

BROSTOLIN, M. R. Professor iniciante: o ser e estar na profissão docente. **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, n. 33, p. 133-141, jan./jul., 2012.

CARDOSO, Maurício Estevem. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, Dalila O.; PINI, Mônica. E.; FELDFEBER, Myriam. (Orgs.). **Políticas educacionais e trabalho docente** – perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CARDOSO, Solange. **Professoras iniciantes da educação infantil**: encantos e desencantos da docência. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

CAREGNATO, Rita Catarina Aquina; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto, Contexto, Enfermagem**. Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out./dez., 2006.

CALDAS, Andréa do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. 2007. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CALDAS, Andrea do Rocio. Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 32, p. 261-262, 2008.

CALIL, A. M. G. C.; ALMEIDA, P. A. Desafios enfrentados por professoras iniciantes no processo de docência. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas-SP. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.

CAMPOS, Maria M. Malta, HADDAD, Lenira. Educação Infantil: Crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 80, fev., 1992.

CAMPOS, M. M. Educação infantil e currículo. In: GOULART, A. L.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: Rumos e desafios. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

CAMPOS, P. H. F. Representação social da prática docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.) **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. (CDROOM). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CAMPOS, P. H. F. As representações sociais como forma de resistência ao conhecimento científico. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. (Org.) **Representações sociais**: uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro: Editora do Museu da República, 2005.

CAMPOS, M. M. *et al.* Profissionais da creche. **Cadernos CEDES**, n. 9, p. 39-66, 1983.

CARVALHO, M. P. de. **Entre a casa e a escola**. Educadoras de 1º grau na periferia de São Paulo. São Paulo, 1992.

CARVALHO, M. P. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. (Org.). **Horizontes plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: FCC, 1998.

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

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil**: Entre o feminino e o profissional. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: LANE, S. (Org.). **Psicologia social** – o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001.

ClAVATTA, Maria. A construção da democracia pós-ditadura militar. Políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CÔCO, Valdete. **Professores na educação infantil**: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. ANPEd, 2009.

CÔCO, V; SILLER, R. R. **O ingresso de profissionais na educação infantil**: o que dizem os editais dos concursos públicos. In: 31ª Reunião anual da ANPEd. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho07.htm>>. Acesso em: 13 jul.2015.

CODO, W. (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da Educação. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

CORSI, A. M. **O início da construção da profissão docente**: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. 151 f. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

CORSI, A. M. **Professoras iniciantes**: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental. 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 11 jul.2016.

COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, M. V. (Org.) **O magistério na política cultural**. Canoas: Ulbra, 2006.

COSTA, M. V. Feminização do magistério. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.) **Dicionário**: Trabalho, profissão e condição docente. (CDROOM). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. (Org.). **Horizontes plurais**: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: FCC, 1998.

COSTA, Maria Aparecida. **A Educação Infantil em Goiás**: percursos e contradições nas décadas de 1980 e 1990. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

COSTA, S. S. da. **Ensino Fundamental de nove anos em Goiânia**: o lugar da criança de seis anos: concepções e fundamentos sobre sua educação. 2009. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

CUNHA, B. B. B.; CARVALHO, L. F. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25., Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2002.

CURADO SILVA, K. A. C. P da. **Os professores com formação stricto sensu e o desenvolvimentos da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entreves e possibilidades. 2008. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

_____. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr., 2011.

CURY, C. J. C. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. **A Formação de Professores na Universidade**: Reflexões acerca da cultura, juventude e trabalho docente. 2012. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

DELLA VOLPE, Galvano. **Rousseau e Marx, a Liberdade Igualitária**. Lisboa, Edições 70, 1982.

DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **Gestão escolar democrática**: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-Go. Goiânia: Alternativa, 2003.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004a.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, abr., 2004b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 set.2018.

DUARTE, Newton. O significado e o sentido. In: Coleção memória da pedagogia. Suplemento especial. **Viver mente e cérebro**, São Paulo, v. 2, 2005.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N; FERREIRA, BJP; MALANCHEN, J; MULLER, HVO. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: equívocos de mais uma crítica à obra de Demerval. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, 2011.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas - SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março, 2002.

_____. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Porto Alegre, n. 24, p. 213-225, 2004.

ENGUIITA, M. F. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

ENGELS, F. **Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, especial - out., 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 set.2016.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. de M. R. **Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um Programa de Iniciação à Docência para professores de Educação Física**. 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 10 jul.2016.

FERREIRINHO, V. C. **Começar de novo: práticas de socialização do professor em início de carreira**. 2004. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FLORES, Maria Assunção. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. In El profesorado principiante. Inserción a la docencia. MARCELO GARCIA, C. (Coord.). **Biblioteca Latinoamericana de educación**, n. 20. OCTAEDRO, 2008.

FONTANA, Klalter B.; TUMOLO, Paulo S. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>>. Acesso em: 28 nov.2016.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

_____. **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classes. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.14, n. 40, p. 168-194, jan./abr., 2009.

FRIGOTTO Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento Revista da educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor Reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: *a prioridade postergada*. **Educ. Soc.** [online], v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>>. Acesso em: 10 set.2016.

FULLAN, M. La Gestion basada en el centro. El olvido de lo fundamental. **Revista Educación**, n. 304, 1994.

GABARDO, Cláudia Valéria; HOBOLD, Márcia de Souza. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente**: Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores. v. 03, n. 05, ago./dez., 2011.

GATTI, B. A. (Org.); BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1355-1379, out./dez., 2010.

GATTI, B. (Org.) **O trabalho docente – avaliação, valorização, controvérsias**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 98, 1996.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**: (1964-1985). São Paulo: Cortez, 1993.

GOIÂNIA. **Resolução nº 194, de 29 de outubro de 2007**. Estabelece normas para Credenciamento, autorização de funcionamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento e supervisão das instituições de educação infantil, mantidas pelo Poder público Municipal e das instituições privadas, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino. Conselho Municipal de Educação, Prefeitura de Goiânia, 2007.

GOLD, Y. Beginning teacher support – Attrition, mentoring, and induction. In: SIKULA, J. (Org.). **Handbook of research Education**. New York, Macmillan, 1986.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1966.

GUIMARÃES, Valter S. **Saberes docentes e identidade profissional – a formação de professores desenvolvida na Universidade Federal de Goiás**. 2001. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2001.

_____. **Formação de professores - saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

HELLER, Agnes. **Estrutura da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HYPÓLITO, Á. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

_____. **Trabalho Docente, Classe Social e relações de Gênero**. Campinas. São Paulo: Papyrus, 1997

_____. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HÚNGARO, Edson Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer**. 2008. 243 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

_____. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: SOUZA, J. V.; SILVA, M. A.; CUNHA, C. (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP/Brasília-DF: Autores Associados, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Goiânia: IMB, 2012. Disponível em: <http://www.seplan.go.gov.br/sepin/down/perfil_e_potencialidades_dos_munic%C3%ADpios_goianos.pdf>. Acesso em: 2017.

JESUS, Saul Neves de. **Motivação e formação de professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2002.

KADDOURI, Mokhtar. Dinâmicas identitárias e relações com a formação. In: BRITO, VERA L. F. A. de. (Org.). **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez.,1999.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo: (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

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

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 163-182, dez., 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologia e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Ed.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. Trabalho docente: forma transitória de trabalho **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 334-334, jun., 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/rdt04_30.pdf> Acesso em: 11 out.2016.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: antologia**. Uberlândia - MG: EDUFU, 2017. (Livro I)

LESSA, Sérgio. **Trabalho e Proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LIMA, E. F. de; RAMALHO, B L.; TERRAZZAN, E. A.; GARRIDO, E; BRZEZINSKI, I; NÚÑEZ, I.B.; FERRAGUT, L.P.; RIBAS, M.H. Análise dos trabalhos apresentados no GT08 no período de 1999 A 2003. Trabalho encomendado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003.

LIMA, Emília F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

LOMBARDI, J. C. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. Tese (Livre Docência em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2010.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. Atividade pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R.V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia MG: EDUFU, 2017.

LOPES, E. M. M. A educação da mulher: a feminização do magistério. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez., 1989.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.) **História das mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 44-481.

LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez., 2010.

LORTIE, D. **The schoolteacher**: a sociological study Chicago: University of Chicago Press. 1975.

LUDKĚ, Menga. **Sobre a socialização profissional de professores**. Cadernos de Pesquisa, 99, pp. 5-15, 1996.

LUDKE, Menga. **Formação Inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º Grau**. In: CANDAU, Vera. M. Magistério – Construção Cotidiana. Petrópolis, Vozes, 1997.

LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social** - Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **História e consciência de classe**: estudos de dialética marxista. Porto: Escorpião, 1989.

MACENHAN, C.; TOZETTO, S. S. A inserção na carreira docente. **CONGREPRINCI**. 2014.

MACHADO, Ilze Maria Coelho. **A formação inicial do professor de educação infantil e alguns impasses no exercício da docência**. CONGREPRINCI, 2014.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a educação básica: desafios e perspectivas. In: QUARTIERO, E.M.; SOMMER, I. H. (Orgs.). **Pesquisa, Educação e Inserção Social**: olhares da região Sul. Canoas: Ed. ULBRA, 2008.

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

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez., 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 20 set. 2016.

MARCELO GARCIA, C. (coord.) **El professorado principiante**. Inserción a la docência. Biblioteca Latinoamericana de educación, número 20. OCTAEDRO, 2008.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Formação docente - Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, v. 03. n. 03. ago./dez., 2010.

MARIANO, A. L. S. **A Pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional**: algumas características. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 11 jul.2016.

MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTÍNEZ, J. C. Desenvolvimento profissional docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.) **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. (CDROOM). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARTINS, T. A. T. **A educação infantil no curso de pedagogia FE/UFG sob a perspectiva discente**. 2007. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. A natureza histórico-social da personalidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 82-99, abr., 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 maio.2017.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, Silvana C.; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (Org.). **Materialismo Histórico-Dialético como Fundamento da Psicologia Histórico-Cultural**. 1. ed. Maringá: EDUEM/Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2015a.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2015b.

MARX. K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O Capital**: Crítica da economia política. Vol. I, Tomo II. São, Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **O Capital**. Livro III, Tomo II. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. **O Capital I, Capítulo VI (Inédito)**: Resultados do processo imediato de produção. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda. 1978.

_____. **Teorias da Mais Valia**. Volume 1. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987.

_____. **A miséria da filosofia**. 2. ed. São Paulo: Global, 1989.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **O método da economia política**. Trad. Fausto Castilho. São Paulo, IFHC/Unicamp. 1997.

_____. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução por Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O capital: crítica da economia política**: Livro I: O processo de produção de capital. Trad. Roberto Enderlerj. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Teses sobre Feuerbach. Editora Moraes. São Paulo, 1984.

_____. **A sagrada família**. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grassa – PR, v. 2, n. 2, jul./dez., 2007.

MASCARENHAS, Ângela, Cristina Belém. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELIN, A. P. G. Diálogos e acompanhamento: a escrita de professores iniciantes a serviço da formação docente. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.

MELIM, Ana Paula Gaspar; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **A narrativa de professores iniciantes a serviço da formação docente**: diálogos e aprendizagens possíveis. CONGREPRINCI. 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2005.

MONTAÑO, S. L. **llegar a ser directora, las educadoras en los inicios de la profesión.** CONGREPRINCI. 2014.

MOHN, R. F. F. **Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia.** 2018. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2018.

MORAES, Raquel de Almeida. O método materialista dialético e a consciência. In: SOUZA, J. V; SILVA, M. A; CUNHA, C. (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados. Brasília-DF, 2014.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETTO, J. P. (Informação verbal). Atividade realizada no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco, 2002. Disponível em: <http://www.cartamairor.com.br/templates/materialMostrar.cfm?materia_id=15965>. Acesso em: 29 jun.2015.

NETTO, J. P. **Marxismo impenitente: contribuição à história das ideias marxistas.** São Paulo: Cortez, 2004.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIN, Ana Paula Gaspar; ALMEIDA, Ordália Alves. Trabalho docente e formação de professores: os professores iniciantes e suas práticas. **Rev. Debates em educação**, n. 6, v. 3, 2011.

NOGUEIRA, E. G. D.; MELIN, A. P. G.; ALMEIDA, O. A. Trabalho docente e formação de professores: Os professores iniciantes e suas práticas. **Rev. Debates em educação**, v. 3, n. 6, 2011.

NOGUEIRA, E. G. D.; MELIN, A. P. G.; ALMEIDA, O. A. A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia-GO. **Anais...** Goiânia-GO: ANPEd, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/166-trabalhos-gt08-formacao-de-professores>>. Acesso em: 13 jul.2015.

NOGUEIRA, E. G. D.; ALMEIDA, O. A.; Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes em foco. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas-PE. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>>. Acesso em: 13 jul.2015.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de trabalho docente: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educ. Soc. [online]**, v. 33, n. 121, 2012.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 217, set./dez., 2006.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde:** estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola

pública de Montes Claros, Minas Gerais. 2001. 98 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) –Universidade Federal de Minas Gerais/Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros, 2001.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1989.

NOVAES, M. E. **Professora Primária: Mestra ou tia**. São Paulo: Cortez, 1984.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NUNES, D. de F. **Quem quer ser professor no Brasil: Uma análise a partir de variáveis socioeconômicas de estudantes de licenciatura**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2015.

OCDE, Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers / OCDE, París, 2005.

OCHOA, Luís Antônio Reyes. **Profesores Iniciantes y inserción profesional a la docencia**. Preocupaciones, problemas y desafios. Tesis (Doctorado Didáctica y Organización Educativa) – Universidad de Sevilla, Sevilla, 2011.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez., 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jul.2016.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas consequências sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, D. A. Las reformas educativas y sus repercusiones en el trabajo docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.) **Políticas educativas y trabajo docente en América Latina**. Lima-Peru: Fondo Editoria. UCH, 2008.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.) **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. (CDROOM). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Relatório estadual da pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: [Goiás] / Universidade Federal de Goiás, Núcleo de Estudos e Documentação, Educação, Sociedade e Cultura. Goiânia, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância. entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: **Encontros e desencontros em educação infantil**. Maria Lúcia de A. Machado (Org.). São Paulo. 4ª edição. Editora Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia M. F. **Trabalho docente na educação básica no Brasil. Belo Horizonte**: GESTRADO/UFMG, 2012. 80 p. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <<http://www.trabalhodocente.net.br>>. Acesso em: 03 mar.2016.

OLIVEIRA, D. A. A profissão docente na Educação Infantil. **Revista salto para o futuro - Docência na educação infantil**. Ano XXIII - Boletim 10 - junho, 2013.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira; CARDOSO, Beatriz Roberto de Lima. Políticas municipais de formação contínua de professores para a educação infantil: estudo de caso. **Proposições**, v. 17, n. 1 (49), jan./abr., 2006.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, 62(3), 1992.

PAPI, S. O. G.; CARVALHO, C. B. Professores iniciantes: um panorama das investigações brasileiras. **Olhar de Professor**, v.16, n.1, 2013.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, v. 26, n. 03, Belo Horizonte, 2010.

PASTENAK, Boris. **Doutor Jivago**. Título original em russo: Doktor Zivago. Tradução: Zoia Prestes. Editora Record, 2002.

PASQUALINI, J.C.; MARTINS, L. Dialética singular-particular-universal: implicações do método dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n.2, p. 362-371, 2015.

PENNA, Marieta Golveia de Oliveira. Exercício profissional docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.) **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. (CDROOM). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Exercício docente nos anos iniciais do ensino fundamental e facetas das condições de trabalho do professor. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 14., 2012, Campinas-SP. **Anais...** Campinas-SP: UNICAMP, 2012.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Estud. av.[online]**, v.15, n. 42, 2001.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; REBOLO, Flavinês. Narrativas do Início da Docência: uma investigação-formação com alunas concluintes de um curso de pedagogia. **Rev. Interfaces da Educação**, v. 4, n. 10, 2013.

PIENTA, A. C. **Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógicas do professor iniciante**. Curitiba. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PINO, A. A Psicologia Concreta de Vigotski: implicações para a educação. in: PLACCO, V. M. N. S. (Org.) **Psicologia e Educação: revendo contribuições**. São Paulo: EDUC, 2005.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

PIZZO, S. V. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. 2004. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

PUCCI, Bruno et al. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.

RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209- 244, 2000.

REY, Fernando Luís González. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.

REY, Fernando Luís González. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 24, 1º sem. de 2007.

RIBEIRO, L. S.; FIDELIS, S. N. S.; NOGUEIRA, E. G.D. Os professores da educação infantil e sua inserção profissional: desafios e contribuições. **CONGREPRINCI**, 2014.

Richardson, V; Placier, P. Teacher change. In V. Richardson (Ed.), **Handbook of research on teaching**. Washington, D.C: American Educational Research Association. 2001.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1999. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Deise Ramos. **Os sentidos políticos atribuídos a educação escolar pelos professores iniciantes na carreira: utopia, resistência, revolução, continuidade**. 2015. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2015.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Reformas Educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Sainiurum**, Maringá-PR, v. 30, n. 1, 2008.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v. 37, p. 905 - 924, 2012.

ROMANOWISK, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de pesquisa em educação**, v. 8, n. 2, p. 479-499, mai./ago., 2013.

ROMANOWISK, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

ROSA, Adriana Aparecida da; NADAL, Beatriz Gomes. **Professores iniciantes na educação infantil**. CONGREPRINCI, 2014.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago., 1992.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar., 2002.

SAMAPAI, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1203-1225, set./dez., 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out.2016.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Ensinar para quê? A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição. In: CONGRESSO PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. **Anais...** [S.I.], 2015.

SAVIANI, D. O Trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. (Orgs.). **Tecnologias, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Demerval. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun., 2009. Disponível em: <[tp://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2649/2303](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2649/2303)>. Acesso em: 30 jun.2015.

SCHULTZ, L. M. J. **O pré-escolar: um estudo de leis e normas oficiais**. Goiânia: UCG, 1995.

SILLER, Rosali Rauta; CÔCO, Valdete. O ingresso de profissionais na Educação Infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPed**. [S.I.]. ANPed, 2008.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. **As trabalhadoras da Educação Infantil e a construção de uma identidade política**. 2006. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins. **A educação infantil no curso de pedagogia da FE/UFG sob a perspectiva discente**. 2007. 287 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

SILVEIRA, R. M. H. Uma adolescente vê o trabalho docente. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 67-82, jul./dez., 1994.

SILVEIRA, R. M. (Org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVEIRA, Marco Aurélio; RAUSCH, Rita Buzzi. **Desafios de professores iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais da educação fundamental**. CONGREPRINCI, 2014.

SILVESTRE, A. S. **Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de Pedagogia**. 2008. 195 f. Tese (Doutorado em Educação/Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: Por uma leitura crítica das Concepções de infância e criança**. 222 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez., 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SOARES, J. R. **Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço**. 2006. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOARES, Nanci; GIAQUETO, Adriana. Educação infantil: reflexões e práticas. **CAMINE Cam. Educ.** Franca, SP, 2003

SOUZA, Rosilene de Moraes; ROCHA, S. A. O panorama das pesquisas em educação: professores iniciantes e sua inclusão na carreira docente no período de 2008 a 2012. **Seminário Educação**, set., 2013.

SOUSA, Rozilene de Moraes; RAMPAZO, Vilma De Souza; ROCHA, Simone Albuquerque da. **Professores iniciantes e as primeiras experiências de docência: o papel da escola no processo de inserção/inclusão no ambiente escolar**. CONGREPRINCI, 2014.

SOUZA, José Vieira. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. In: SOUZA, J. V; SILVA, M. A; CUNHA, C. (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP/Brasília-DF: Autores Associados, 2014.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Educação Infantil: Políticas Públicas e Práticas Educativas na Pré-escola de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Goiânia**. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SOUZA, João Francisco de. **Uma pedagogia da revolução**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

TAFFAREL, Celi N. Z. **A formação do Profissional de Educação: o Processo de Trabalho Pedagógico e o Trato com o Conhecimento no Curso de Educação Física**. 1993. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Educação e Sociedade**, n. 13, jan./fev./mar./abr., 2000.

TARDIF, M. Saberes dos professores In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.) **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. (CDROOM). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. v. 21, n. 73. Campinas, dez., 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en la América Latina: A deuda pendiente profesorado. **Revista de Curriculum y Formación del profesorado**. n. 13(01), 2009.

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

VÁSQUEZ, Adolpho Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers, **Review of Educational research**, n. 54 (2), 1984.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). **Prespectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988.

VIEIRA, Livia Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154, maio/ago., 2013.

VIEIRA, L. F. O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil. **Revista salto para o futuro** - Docência na educação infantil. Ano XXIII - boletim 10 - junho, 2013.

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

VIEIRA, T. D. A **Unesco e as políticas para a educação da infância**: concepções e implicações nas políticas de educação infantil no município de Goiânia (1990 a 2003). 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

VICENTINI, P. P. LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; MONTEIRO, Maria Iolanda. **Professores iniciantes e seus saberes para o trabalho em creches**. CONGREPRINCI, 2014.

ZUCOLLOTTO, Valéria Menassa; CÔCO, Valdete. **Docência da educação infantil**: desafios no início da carreira. CONGREPRINCI, 2014.

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez., 1995.

APÊNDICE A – Questionário



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE
PROFESSORES / PEDAGOGOS – GEPFAPe

Cara(a) professor(a)¹,

Pedimos a gentileza de colaborar com nossa pesquisa respondendo a este questionário que tem como objetivos identificar e analisar quais são as dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho docente dos professores iniciantes no cotidiano das escolas. As informações fornecidas por vocês terão o anonimato garantido e serão fundamentais para o andamento da pesquisa.

Solicitamos que informe seu nome: _____, idade: _____ anos,
curso de graduação: _____, tempo de carreira efetivo
Secretaria de Educação: _____, a escola em que trabalha:
_____ e telefone: _____, você trabalha com: () Educação Infantil ou () Ciclo I,
II ou III, para que possamos entrar em contato posteriormente.

Esses dados serão restritos e confidenciais.

Você poderia nos conceder uma entrevista posteriormente? Sim () Não ()

Código do questionário: _____.

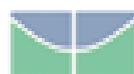
Agradecemos sua disponibilidade e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
E-mail: katiacurado@umb.br
Fone: (61) 9879-5849

Prof. Ms. Rodrigo Fideles Fernandes
E-mail: rodrigo.fideles@hotmail.com
Fone: (62) 9601-7176

Profa. Ms. Rosiris Pereira de Souza
E-mail: rosirisps@gmail.com
Fone: (62) 9262-2354

¹ Com a finalidade de tornar a leitura mais dinâmica e menos cansativa, utilizaremos a norma padrão-culta da língua portuguesa ao tratar do professor da Educação Básica, cientes de que a maioria do professorado é do sexo feminino.



II - ESCOLHA PROFISSIONAL

12. Por que escolheu a profissão docente? Marque até duas (2) alternativas.

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Acessibilidade ao curso | <input type="checkbox"/> Influência de amigos | <input type="checkbox"/> Realização pessoal |
| <input type="checkbox"/> Falta de opção | <input type="checkbox"/> Interesse pela profissão | <input type="checkbox"/> Vocação |
| <input type="checkbox"/> Gostar de criança | <input type="checkbox"/> Oferta de emprego | <input type="checkbox"/> Identidade com a área do conhecimento a ser ensinada |
| <input type="checkbox"/> Influência da família | <input type="checkbox"/> Questão financeira | <input type="checkbox"/> <u>Outro?</u> |

13. Possui graduação em outra área?

- Não Sim Qual?

14. Deseja fazer outro curso de graduação?

- Não Não sei Sim Qual?

Por quê?

15. Pretende prestar outro concurso público para sair da Secretaria Municipal de Educação?

- Não Não sei Sim

Por quê?

III - INGRESSO NA CARREIRA

As perguntas deste bloco se referem a primeira experiência docente após a nomeação e lotação na Secretaria Municipal de Educação

16. Quando você se apresentou à escola, quem o recebeu?

- | | | | |
|---|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Diretor | <input type="checkbox"/> Coordenador Pedagógico | <input type="checkbox"/> Professores | <input type="checkbox"/> Bibliotecário |
| <input type="checkbox"/> Secretário Escolar | <input type="checkbox"/> Coordenador de Turma | <input type="checkbox"/> Auxiliar de Secretaria | <input type="checkbox"/> <u>Outro?</u> |

17. Indique o nível de receptividade ao se apresentar na escola:

ITENS	Péssima	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Não se aplica
Pelo coordenador						
Pelo diretor						
Pelo secretário escolar						
Pelos alunos						
Pelos funcionários administrativos						
Pelos professores						

18. No seu primeiro dia na escola, você assumiu a sala de aula?

- Não. O que você fez? (Relate abaixo)
- Sim. Foi-lhe repassado alguma instrução ou atividade planejada para execução da aula? (Relate abaixo)

19. Marque um "X" nas respostas que correspondem às informações que lhes foram repassadas no momento da sua chegada.

- Estrutura física da escola (ambientes, material pedagógico, materiais didáticos de apoio...)
 Estrutura pedagógica (planejamento, formas de avaliação, PPP, encontros pedagógicos, documentos, currículo...)
 Serviços de apoio ao professor e ao aluno
 Regras funcionais (horário, regimento, procedimentos administrativos, pedagógicos, disciplinares...)
 Rotinas (calendário escolar, diários de classe, onde encontrar e solicitar materiais, intervalos...)
 O perfil da turma que iria assumir
 Nenhuma das alternativas
 Outros. Qual?

20. Quais as funções escolares que o auxiliaram no início de carreira no desenvolvimento do trabalho pedagógico? (enumere de 1 a 8, considerando 1 para menor valor e 8 para maior valor).

- Diretor Coordenador Pedagógico Professores Bibliotecário
 Secretário-escolar Coordenador de Turma Auxiliar de Secretaria Outros?

IV - ESTÁGIO PROBATÓRIO

21. Sobre o Estágio probatório você pode afirmar que:

ITENS	SIM	NÃO
A avaliação foi realizada anualmente?		
A avaliação foi realizada semestralmente?		
A avaliação foi realizada mensalmente?		
Ainda não foi avaliado?		
Desconheço que foi avaliado?		
Desconheço que será avaliado?		
Esta avaliação foi coletiva?		
Esta avaliação foi formativa?		
Esta avaliação foi individual?		
Esta avaliação foi justa?		
Foi realizada por seu coordenador?		
Foi realizada por seu diretor?		
Foi realizada por seus pares?		
Sentiu-se constrangido de alguma forma?		

22. Como se sentiu no processo de avaliação no estágio probatório?

23. Quais elementos utilizaram no processo de avaliação?

- ~~Avaliação~~ Questionário Formulário padrão da Secretaria de Educação (SME)
 Avaliação docente Relatório Outros?
 Entrevista Reunião colegiada
 Plano de trabalho Não sei

Continua...



V – APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

24

Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância para a aprendizagem da docência.

ITEM	Importância			
	Muito importante	Importante	Muito importante	Não se aplica
A relação professor-aluno no curso de graduação				
A relação professor-aluno no ensino fundamental				
A relação professor-aluno no ensino médio				
A vivência de extensão no ensino superior				
As práticas de estágio				
As práticas dos professores no ensino superior				
Programa de iniciação à docência				
Um professor marcante na trajetória escolar				
Um modelo de professor ideal				
A interação com os movimentos sociais				
A avaliação do estágio probatório				
A experiência de docência				
A formação continuada				
A interação com o sindicato (SINTEGO)				
A interação com o sindicato (SIMSED)				
A relação com a comunidade escolar e os familiares dos alunos				
A vivência de extensão na formação continuada				
O apoio da coordenação				
O contato com professores mais experientes				
O planejamento coletivo				
O Projeto Político Pedagógico				
O trabalho coletivo na escola				
A experiência como monitor				
A formação inicial				
A iniciação científica				
A participação em eventos/cursos acadêmicos				

Continua...

VI - DIFICULDADES E DESCOBERTAS

25. Escolha a resposta na escola que indica o seu nível de dificuldade na área descrita no respectivo item.

ITEM	Dificuldade				
	Muito Baixa	Baixa	Média	Muito Alta	Extrema
Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos					
Ensinar os alunos com necessidades educativas especiais					
Estabelecer comunicação com os alunos					
Estabelecer comunicação com os responsáveis pelos alunos					
Identificar as necessidades educacionais dos alunos					
Lidar com a indisciplina dos alunos					
Lidar com a realidade socioeconômica e cultural do aluno					
Lidar com as diferenças individuais entre os alunos					
Motivar os alunos					
Realizar atividade extraclasses com os alunos, de trabalho pedagógico					
Descobrir o que se espera de mim como professor					
Dominar termos e linguagens usadas na escola					
Estabelecer a relação teoria-prática					
Estabelecer comunicação com os professores mais experientes					
Estabelecer comunicação com os professores que entraram na escola na mesma época					
Lidar com a insegurança em relação ao domínio dos conteúdos					
Lidar com o estresse da carreira					
Planejar, organizar e gerir as aulas					
Realizar atividades de organização do trabalho pedagógico fora do local e horário de trabalho					
Selecionar os conteúdos a serem ensinados					
Ter conhecimento pedagógico					
Utilizar variedade de métodos de ensino					
Compreender a cultura organizacional da escola					
Compreender a cultura organizacional da Secretaria Municipal de Educação					
Compreender o currículo da escola					
Compreender o currículo da Secretaria Municipal de Educação					
Conhecer o Projeto Político Pedagógico					
Viver o Projeto Político Pedagógico					
Conhecer a legislação e as políticas públicas educacionais					
Estabelecer comunicação com a comunidade escolar					
Estabelecer comunicação com a coordenação					
Estabelecer comunicação com a equipe administrativa					
Estabelecer comunicação com a equipe gestora					
Lidar com o aspecto sociocultural da comunidade					
Obter recursos e materiais pedagógicos					
Participar das assembleias e ações dos sindicatos					
Participar das discussões de grupo com os pares					
Preencher os formulários e fichas administrativos					
Trabalhar com a estrutura física disponível					

26. Como você enfrentou suas dificuldades?

27. Quais foram suas maiores descobertas/satisfação no início da carreira docente? (Escolha a resposta na escala que indica o seu nível em cada área descrita no respectivo item)

ITEM	Descoberta				
	Nenhuma	Pouca	Médias	Muita	Excessiva
A equipe de trabalho					
A relação professor-aluno					
Autonomia					
O carinho dos alunos					
O prazer de lidar com o conhecimento					
O prazer em ensinar					
O reconhecimento social					
O trabalho coletivo					
Participação dos eventos da comunidade					
Participação dos eventos escolares					
Planejamento das aulas					
Possibilidade da criatividade pedagógica					
Possibilidades de formação contínua					
Realização Pessoal					
Relação com a gestão					
Relação com o saber/aprender					
Relação com os outros funcionários da escola					
Relação com os pais					
Rotina da escola					
Direitos trabalhistas					
Flexibilidade da carga horária					
Oferta do mercado de trabalho					
Participação política					
Plano de carreira					
Salário					
Teor político da profissão					

28. Quais sugestões você daria para a recepção do professor em início de carreira?

29. Quais sugestões você daria para quem está iniciando a carreira?

Continua...

VII - ATUAÇÃO PROFISSIONAL

30. Marque em "X" na classificação que se aproxima do nível de satisfação nos itens abaixo:

ITENS	Péssimo	Ruim	Regular	Bom	Ótimo
Dinâmica da sala de aula					
Seu trabalho docente					
Sua escola					
Sua relação com a equipe gestora					
Sua relação com o sindicato					
Sua relação com os pares					
Suas atividades pedagógicas					

31. Qual(is) é(são) a(s) vantagem(ões) do seu trabalho?

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Autonomia | <input type="checkbox"/> Plano de carreira | <input type="checkbox"/> Salário |
| <input type="checkbox"/> Carga horária | <input type="checkbox"/> Realização Pessoal | <input type="checkbox"/> <u>Outro?</u> |
| <input type="checkbox"/> Flexibilidade da carga horária | <input type="checkbox"/> Relação Interpessoal | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Oferta do mercado de trabalho | <input type="checkbox"/> Rotina | <input type="checkbox"/> |

32. Qual(is) é(são) o(s) aspecto(s) negativo(s) do seu trabalho?

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Competição entre os pares | <input type="checkbox"/> Flexibilidade da carga horária | <input type="checkbox"/> Relação interpessoal |
| <input type="checkbox"/> Desgaste emocional | <input type="checkbox"/> Oferta do mercado de trabalho | <input type="checkbox"/> Rotina |
| <input type="checkbox"/> Desgaste físico | <input type="checkbox"/> Plano de carreira | <input type="checkbox"/> Salário |
| <input type="checkbox"/> Falta de autonomia | <input type="checkbox"/> Produtividade | <input type="checkbox"/> <u>Outro?</u> |

33. Como você percebe o nível de reconhecimento social em relação ao profissional professor?

- Muito bom
 Bom
 Médio
 Ruim
 Muito Ruim

34. Sobre sua experiência profissional:

- a) Você atuou (ou atua) há quantos anos no Ensino Público?
 b) Você atuou (ou atua) há quantos anos no Ensino Privado?
 c) Qual o nível de ensino em que atua?
 d) Qual a modalidade de ensino?
 e) Qual a carga horária de trabalho?

Continua...



VIII – ESPAÇO ESCOLAR

35. Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância e satisfação para cada respectivo item.

ITEM	NÍVEL DE IMPORTÂNCIA					NÍVEL DE SATISFAÇÃO				
	Muito importante	Pouco importante	Importante	Muito pouco importante	Não importante	Muito satisfeito	Satisfeito	Satisfeito	Satisfeito	Muito insatisfeito
A forma de trabalhar do colega iniciante contribuiu para a construção de sua prática docente										
As atividades de acompanhamento da equipe gestora refletiram na sua prática docente										
As condições materiais de trabalho que encontrou na escola em que iniciou a carreira										
As relações pessoais que estabelece com os colegas da escola que atua										
A recepção pelos colegas ao iniciar sua atuação profissional										
Atividades de acompanhamento pela equipe gestora										
Atividades de acompanhamento pela Secretaria de Educação										
Atividades de acompanhamento pelo Sindicato										
Atividades de acompanhamento pelos colegas										
Interação e diálogo com a comunidade escolar										
Interação e diálogo com os familiares dos alunos										
O ambiente da escola que você iniciou sua carreira										
As relações profissionais que estabelece com os colegas da escola que atua										
A recepção pela gestão ao iniciar sua atuação profissional										
A recepção pelo Sindicato ao iniciar sua atuação profissional										
A recepção pela Secretaria de Educação ao iniciar sua atuação profissional										

Continua...

IX - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

36. Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância que você considera para o seu desenvolvimento profissional.

ITEM	IMPORTANCIA				
	Muito Importante	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Extremamente Importante
A formação continuada					
A formação na pós-graduação (especialização)					
A formação na pós-graduação (mestrado)					
A formação na pós-graduação (doutorado)					
A participação em atividades da comunidade					
A troca com os pares					
As atividades diárias de planejamento, avaliação e docência					
As coordenações coletivas (orientações)					
As coordenações individuais (orientações)					
As reuniões coletivas da escola					
Cursos de extensão					
Cursos livres					
Encontros e congressos científicos					
Estudos individuais					
Os eventos e cursos promovidos pela escola que atua					
Os eventos e cursos promovidos pela Secretaria de Educação					
Os eventos e cursos promovidos pelo Sindicato - SINTEGO					
Os eventos e cursos promovidos pelo Sindicato - SIMSED					
Participação em grupos de estudos e pesquisas					

Continua...

X – VIDA SOCIAL

37. Enumere de 0 a 4 as atividades culturais das quais participa. Sendo 0 para nenhuma frequência e 4 maior frequência.

ITEMS	0	1	2	3	4
Assistir a filmes					
Assistir programas de televisão					
Escrever					
Frequentar bares					
Frequentar biblioteca					
Frequentar cafés					
Frequentar livraria					
Ir a concertos					
Ir a espetáculos de dança					
Ir a exposições					
Ir a museus					
Ir a shows					
Ir ao cinema					
Ir ao circo					
Ir ao teatro					
Ler jornais e/ou revistas					
Ler livros e outros não relacionados ao trabalho					
Navegar na internet					
Ouvir música					
Realizar atividades esportivas					
Viajar					
Outros?					
Outros?					

XI – VIDA POLÍTICA

38. Participa de atividades político-sociais:

Não Sim Qual?

Por quê?

39. Quando exerce o direito/dever do voto há uma tendência partidária? Marque-a na lista abaixo:

- | | | |
|--|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Partidos conservadores | <input type="checkbox"/> Partidos ligados à ecologia | <input type="checkbox"/> Não vota |
| <input type="checkbox"/> Partidos de esquerda | <input type="checkbox"/> Vota na pessoa do candidato | <input type="checkbox"/> Outro? |
| <input type="checkbox"/> Partidos vinculados a religiões | <input type="checkbox"/> Vota em branco | |
| <input type="checkbox"/> Partidos de centro | <input type="checkbox"/> Vota nulo | |

40. Você é sindicalizado?

Não Sim Qual?

Por quê?



41. Você participou de alguma atividade de recepção aos professores ingressantes promovida pelo sindicato? Comente.

Não Sim Qual?

42. O que você considera importante na atuação do sindicato na categoria de professores? (Enumere de 1 a 9, considerando 1 para menor valor e 9 para maior valor).

<input type="checkbox"/> Apoio jurídico	<input type="checkbox"/> Formação continuada/pedagógica
<input type="checkbox"/> Apoio médico-psicológico	<input type="checkbox"/> Luta por carreira, condições de trabalho e remuneração
<input type="checkbox"/> Atividades culturais	<input type="checkbox"/> Políticas de descontos em serviço
<input type="checkbox"/> Espaço de lazer	<input type="checkbox"/> Mediação na relação entre os pares
<input type="checkbox"/> Formação política	<input type="checkbox"/> Outro?

43. Você percebe o sindicato como entidade representativa dos professores?

Não Sim Qual?

Justifique.

44. Você considera que as ações desenvolvidas pelo sindicato têm contribuído com a formação e profissionalização dos professores?

Não Sim Qual?

Justifique.

XII - ASSUMIR A PROFISSÃO

45. Como foi o momento que você se viu assumindo a profissão docente?

46. Ser professor é _____.

Muito obrigado(a) pela participação!
GEPFAPE

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista com professores iniciantes



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES INICIANTES

EIXO 01 – Motivações pessoais para o trabalho na educação infantil.

EIXO 02 – Relações profissionais no campo de trabalho (instituição de educação infantil):
Quais funções e atribuições desempenha no cotidiano da instituição? Quais desafios/dificuldades encontrados? Como enfrenta as dificuldades e desafios? Quais conhecimentos e habilidades são necessários para o desenvolvimento do trabalho docente na educação infantil? Seu trabalho é valorizado? O que indica isso? Qual a sua função e atribuições como professora de crianças de 0 até 6 anos? Qual Concepção de criança da instituição e pessoal? Fale sobre sua rotina, sua relação com as crianças e com as famílias.

EIXO 3 – Sentidos e significados do trabalho docente na educação infantil: Como você se sente em relação ao trabalho que desenvolve? Descreva como você se percebe sendo professora da educação infantil? Quais atividades que você mais se identifica como professora? Por quê? Quais momentos que você não sente prazer/satisfação na profissão? Por quê? Quais atividades você evitaria como professora da Educação infantil? Por quê? Como compreende sua função como trabalhadora docente educação infantil? Qual seu papel junto às crianças na instituição de educação infantil? O que compreende como trabalho docente na educação infantil? Como compreende seu trabalho? O que acha importante para a realização do seu trabalho junto às crianças?

EIXO 4 – Relações com a formação: Os conhecimentos do curso de Pedagogia contribuem para o trabalho docente na educação infantil? Quais conhecimentos/disciplinas contribuíram especificamente para o enfrentamento dos desafios e dificuldades no campo do trabalho com a educação infantil? Quais são as necessidades prioritárias para seu desenvolvimento profissional? De que sente falta na formação para o trabalho com a Educação Infantil?

EIXO 5 – Contexto institucional e condições de trabalho: Como são as relações interpessoais (gestão e outros colegas de profissão)? Qual a disponibilidade de materiais/recursos e condições físicas para realização do seu trabalho? Qual o nível de satisfação com o seu trabalho desenvolvido com as crianças na educação infantil? Quais condições efetivas que a SME ou a instituição dispõem para a realização do seu trabalho como docente? Você participa de alguma formação continuada (promovida pela SME ou por iniciativa própria)? Como as outras pessoas percebem o seu trabalho na educação infantil? Defina como você vê o seu trabalho na educação infantil?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa sobre os professores iniciantes na Educação infantil. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Qualquer dúvida pode ser dirigida ao pesquisador responsável, bem como ao(à) orientador(a).

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Tema do projeto: O professor iniciante na educação infantil: sentidos e significados do trabalho docente.

Doutoranda responsável: Rosiris Pereira de Souza

Telefone(s) para contato: (62) 992622354 / e-mail: rosirisps@gmail.com

Professor(a) orientador(a): Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Telefone(s) para contato: (61) 998795649 / e-mail: katiacurado@unb.br

O estudo se configura como uma pesquisa de doutorado, desenvolvido por Rosiris Pereira de Souza, aluna do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O trabalho tem como objetivo geral investigar os sentidos e significados elaborados e atribuídos ao trabalho docente pelos professores de educação infantil em início de carreira na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Para isso, o estudo será desenvolvido por meio de questionários e entrevistas.

Lembramos que os dados obtidos são confidenciais, nenhum participante será identificado e seus nomes não aparecerão na tese. Somente as pesquisadoras terão acesso às informações obtidas por meio dos questionários e entrevistas.

Rosiris Pereira de Souza

Kátia A. C. Pinheiro Cordeiro da Silva

Assinatura do participante

APÊNDICE D – Autorização de acesso às unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Goiânia para a realização de pesquisa



PREFEITURA
DE GOIÂNIA

Secretaria Municipal de Educação e Esporte
Diretoria Pedagógica

OFÍCIO Nº. 161/2016-DIRPED

Goiânia, 3 de junho de 2016.

Prezada Senhora,

Em resposta à solicitação de Vossa Senhoria, informamos que foi autorizado o seu acesso nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de Goiânia, para realizar a pesquisa intitulada *Professores em início de carreira e o trabalho pedagógico no município de Goiânia – Goiás: dificuldades, descobertas e conquistas*, sob a orientação da Profa. Ms. Rosiris Pereira de Souza.

Esclarecemos que, mesmo com a autorização dada por esta Secretaria, é necessário o consentimento de profissionais, educandos, pais e/ou responsáveis, para a obtenção dos dados.

Informamos que esta Diretoria entrou em contato com as Unidades Escolares, informando sobre a referida atividade. Porém, recomendamos que a realização do trabalho seja precedida de contato telefônico e/ou visita aos locais, para agendamento das atividades.

Atenciosamente,


Prof. Marcos Pedro da Silva
Diretor Pedagógico

APÊNDICE E – Sistematização e organização dos pré-indicadores

Conteúdo temático: motivos da escolha em trabalhar com a educação infantil

PRÉ-INDICADORES
1) Gostar de trabalhar com a educação infantil; 2) prazer/situações prazerosas de trabalho; 3) gostar das propostas pedagógicas; 4) apaixonada; 5) concepção de trabalho que chama atenção; 6) perspectiva de projetos de trabalho; 7) dúvidas, necessidades e questões propostas pelas crianças; 8) trabalho interessante; 9) construção do conhecimento; 10) sentir à vontade; 11) evidências das aprendizagens nas crianças; 12) vontade de ser professora, de ensinar, de lecionar; 13) gostar de crianças; 14) ganha mais/paga bem; 15) no estágio/afinidade com a educação infantil; 16) parte lúdica aproxima o educador; 17) trabalho mais fácil; 18) desejo de conhecer e trabalhar na área; 19) identificação; 20) experiência e não identificação com ensino fundamental; 21) amorosidade com a educação infantil; 22) vontade de trabalhar na educação infantil; 23) opção em trabalhar na educação infantil; 24) conhecimento / habilidade / afinidade com crianças; 25) crianças como sujeitos do processo de ensino aprendizagem; 26) ter tido contato durante a formação; 27) encantamento; vocação/aptidão; 28) acaso; 29) identificação com a ei; 30) interesse coincidiu com nascimento das filhas; 31) ensinar brincando.
Professora 01: Eu sempre gostei muito de trabalhar com educação infantil . Desde o início da minha formação. O que me dava vontade de trabalhar, o que me dava prazer mesmo durante o trabalho, era estar com a educação infantil [...]. [...] É... eu gosto das propostas pedagógicas voltadas para a educação infantil, a questão da roda de conversas, da literatura infantil, das brincadeiras como forma de aprendizagem. [...] A educação infantil me traz situações prazerosas de trabalho . Por isso que eu escolhi trabalhar na educação infantil. [...] Eu sou apaixonada pela educação infantil desde quando eu entrei na educação.
Professora 02: A educação infantil é uma etapa da educação básica que me chama muita atenção , sobretudo na concepção de trabalho da Rede Municipal de Educação de Goiânia, né? Nessa questão do trabalho, pensando nessa perspectiva de projetos de trabalho que a gente escuta, né? As dúvidas, as necessidades, as questões são propostas pela criança . [...] É um trabalho muito mais interessante , muito mais um trabalho de construção de conhecimento com a criança. É onde eu me sinto muito à vontade . É onde eu consigo de fato desenvolver um trabalho e eu vejo as evidências das aprendizagens das crianças .
Professora 03: Então, desde pequena eu sempre tive vontade de ser professora, de ensinar, de lecionar . [...] Eu sempre tive muita vontade de ensinar . Porque na verdade, o ensino ele promove, né? O conhecimento promove o cidadão. [...] Então, desde pequena eu sempre quis ser professora [...] eu queria ser professora. Na verdade, eu sempre gostei muito de crianças . [...] Eu só sabia que eu queria ser professora.
Professora 03: E aí quando eu fiz o vestibular, eu passei para Pedagogia e muita gente me falava, na verdade, antes de prestar vestibular eles falavam: “olha, trabalhar no município é muito bom. Trabalhar com criança pequena. Por que ganha mais . O município paga bem ”.
Professora 04: No estágio , quando eu fiz estágio durante a faculdade, eu tive mais afinidade com a educação infantil . O ensino fundamental para mim foi muito, um tanto assustador. Então, eu preferi seguir a carreira na educação infantil mesmo. [...] A parte lúdica com as crianças . É... o cantar, o brincar [...] uma coisa que a gente não observa no ensino fundamental, que é matéria atrás de matéria, é conteúdo [...]. [...] E eu achei que a educação infantil aproxima mais o educador , o professor para o trabalho.
Professora 04: [...] Mas eu acho que no início, se você não gostar de criança , não tem que trabalhar, não tem que fazer essa formação.
Professora 05: [...] desde quando eu iniciei a minha vida profissional, eu fui sempre encantada pela educação infantil , porque eu acho que a educação infantil é uma área que o professor amplia as possibilidades das crianças [...] você vê o desenvolvimento amplo delas.
Professora 06: [...] Então assim, busquei um trabalho no CMEI pela concepção que passou que seria para mim, que seria um trabalho mais fácil , ao chegar lá, não foi bem isso que a gente encontra.
Professora 07: [...] desde os estudos da faculdade eu me identificava bastante com os estudos da educação infantil , [...] porque eu já queria conhecer e trabalhar nessa área, que era uma área que realmente eu gostava mais , né? Eu tinha assim... me identificado , porque o ensino fundamental eu já tive experiência, mas assim, eu não gostei tanto quanto o universo da educação infantil, [...] As crianças estão começando a conhecer o mundo. Então eu sempre fui muito, aí assim... muito amorosa com essa parte da educação infantil . [...] Mas ainda assim, eu ainda tinha vontade de trabalhar na educação infantil . [...] Então, eu optei mesmo pela educação infantil , por ser uma etapa que eu tinha um certo conhecimento , né? Uma certa habilidade , vamos dizer assim. E assim não foi difícil.

<p>Professora 08: [...] Quando eu estava no estágio, eu percebi que eu tinha mais afinidade com a educação infantil e assim que eu formei, que eu tive, né? Esse momento de ter que decidir o que eu iria fazer, quando eu fui aprovada no concurso, né? Eu pude escolher se eu iria para o ensino fundamental ou para a educação infantil e eu optei por educação infantil. Foi por opção, não foi por que eu assumi e não tinha vaga no ensino fundamental. [...] Então, eu optei pela educação infantil pelo fato de ter tido contato durante a minha formação acadêmica e ter assim... essa afinidade com a educação infantil e queria saber mais da educação infantil.</p>
<p>Professora 09: Então, eu acho que a motivação no início não era nem tanto a educação infantil. [...] Só que quando eu fui formar, aí vieram comentar comigo: “Ah! Tem pedagogia, é muito legal, trabalha com criança!” E como eu já gostava mais de criança, nem sabia direito o que era o curso, para te falar a verdade, mas pelo fato de gostar de criança, falei: “não, deixa eu fazer o curso.” [...] Com dois anos eu comecei a fazer estágio numa uma escola particular. E aí foi onde eu me encantei mesmo com a educação infantil. Foi o estágio, foi mais o estágio.</p>
<p>Professora 10: Bom... o que me motivou foi essa afinidade e o gosto pela educação e aí, como eu tive experiência (estágio) com educação infantil na creche da UFG [...] [...] e aí por ter “experenciado” a educação infantil na UFG, isso que me motivou a estar na educação infantil, pelo gosto e pelas experiências que eu vivi lá com as crianças, principalmente no berçário.</p>
<p>Professora 10: [...] eu escolhi educação infantil, pela experiência que eu tive aqui na creche (estágio).</p>
<p>Professora 11: [...] de gostar com criança, de interagir muito com criança, né? Eu acho que não houve uma motivação, só o fato mesmo de gostar de criança, gostar de interagir com criança. [...] Então, eu já tinha essa parte de gostar de lidar com criança, de estar sempre rodeada de crianças, então foi isso.</p>
<p>Professora 12: A princípio eu comecei, eu vim aqui para a creche por acaso, né? Passei no concurso e caí de paraquedas, né? A vaga era essa, a minha experiência era apenas com escola, fundamental I, e cheguei aqui para tentar, né? E assim, foi um desafio, no começo não foi fácil, foi um desafio.</p>
<p>Professora 13: É uma área que eu sempre gostei muito, desde o início com o trabalho na graduação, [...] eu sempre me envolvi muito com o trabalho com crianças, é uma área assim, que creio eu, tenho bastante aptidão. É assim por gosto mesmo inicialmente e porque eu creio muito que a educação infantil é a base. Independentemente de qualquer outra formação, o que vai dar base de conceitos mesmo para a criança é a educação infantil. [...] Então eu me envolvi muito com essa parte mesmo da educação infantil.</p>
<p>Professora 14: [...] não foi nem tanto o que me encantou, foi quando eu fui fazer a psicopedagogia, a Pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional, foi onde me despertou esse interesse, porque coincidiu com o nascimento da minha filha, de uma criança. Então, isso foi me encantando. Eu estava aprendendo a parte teórica e vendo na prática com ela, meio que aquelas experiências com os próprios filhos. E quando aconteceu de sair o concurso em [...], eu já estava grávida da segunda filha e me interessava muito, porque eu já tinha feito a Pós-graduação e me encantou esse universo infantil.</p>
<p>Professora 14: [...] Então essa questão da vocação, da afeição pelo ser criança e pelo tipo de atividade que envolve trabalhar com criança. Então isso me conquista, que você trabalha brincando mesmo, você ensina brincando. Então isso é muito gostoso. Gosto muito disso.</p>
<p>Professora 16: [...] Então, com base nessa frustração (com o ensino fundamental), eu resolvi novamente tentar o concurso e buscar essa área da educação infantil na tentativa assim..., porque são crianças menores, assim, o domínio de sala seria mais tranquilo, né? Por esse motivo eu tentei novamente, consegui passar e optei pela educação infantil. [...] Pelo fato de as crianças serem menores e assim, dá a impressão que você consegue ter um controle melhor.</p>

Conteúdo temático: Funções e atribuições do professor na educação infantil

PRÉ-INDICADORES

- 1) função de construção de um repertório amplo; 2) conhecimentos de mundo 3) formação integral; 4) função pesada/árdua; 5) papel de observar/entender/atender necessidades; 6) ser professora de crianças; 7) clareza do papel; 8) cuidados físicos; 9) ensino aprendizagem/desenvolvimentos; 10) ampliar aprendizado/desenvolvimento; 11) promover conhecimentos; 12) desenvolvimento integral; 13) afetividade/relacionamentos/socialização; 14) educação emancipatória; 15) mediadores do conhecimentos; 16) transformar a sociedade; formar cidadão crítico / reflita sobre o dia-a-dia / fatos da sociedade e da instituição; 17) visão crítica; 18) lecionar; 19) pedagógico; 20) função necessária, prazerosa e difícil; 21) oralidade, musicalização, capacidade cognitiva, pensamento crítico, ludicidade, interação social, boas maneiras, cuidados de si e com o próximo, respeito e respeito mútuo; 22) formar caráter, opiniões, oralidade, escrita, musicalização, coordenação motora; 23) formar cidadão; 24) transformar, mudar a realidade; 25) fazer a diferença; 26) papel importante; 27) visão de mundo; 28) sujeito de direitos; 29) despertar desejo de aprender; 30) trabalho essencial e importante; 31) construção de conhecimentos; 32) sujeito pensante; 33) papel de regente; 34) assumir cuidar e educar; 35) complementação ação da

família; 36) desenvolvimento integral; 37) ser professora; 38) parte pedagógica; 39) parte burocrática / documentação do processo educativo; 40) desenvolvimento humano; 41) planejar e executar; 42) relatórios/burocracia; 43) limpar bumbum, dar banho e fazer brincadeiras/brincadeiras livres; 44) cuidar e educar; 45) formação social / cognitiva e desenvolvimento; 46) conhecimentos historicamente construídos de forma lúdica; 47) função social; 48) formadora social; 49) formação humana; 50) responsabilidade; 51) funções pedagógicas; 52) vivências das criança em cena.
Professora 01: [...] é a construção de um repertório amplo sobre toda nossa história cultural, social, do mundo. Então, eu tento trazer o máximo de experiências possível para as crianças para desenvolver esses conhecimentos de mundo , para eles se formarem como humano, se formar de forma integral , né? E não... tento o máximo possível fugi da questão da... preparatório, do...“estou preparando para...”
Professora 01: [...] a minha função ela é pesada, ela é árdua, são muitas atividades, muita coisa que eu tenho que fazer. [...] Então, a minha função como trabalhadora é muito pesada, é árdua . É um trabalho assim... corporal mesmo.
Professora 01: Meu trabalho é... observar as crianças. Entender as necessidades das crianças, atender essas necessidades no sentido físico, na questão de fome, de sono, de sede, de cansaço, no sentido também de interesses, de curiosidades, é de... pensar que eu tenho que trazer novas propostas para eles. Então, eu tenho que planejar novas propostas, novas experiências, né? Então é isso nosso papel .
Professora 02: A minha função? Então... eu sou professora das crianças . É... e aí eu faço todas as funções do professor . [...] é sempre ter em mente este lugar da clareza . Do que é meu papel, do que é meu trabalho, do que é minha função.
Professora 02: [...] eu também nunca achei que essa fosse minha função principal , me deter tanto aos cuidados físicos mais do que pensar os processos de ensino aprendizagem e desenvolvimento das crianças .
Professora 02: [...] como uma professora que precisava é... como eu vou dizer? Ampliar o aprendizado e desenvolvimento das crianças . Eu só não sabia como fazer. Eu atirava para todo lado. Eu não conseguia identificar com clareza determinados elementos muito importantes para traçar uma linha de raciocínio, de desenvolvimento com essas crianças, de pensar uma linha de raciocínio com o trabalho que estava sendo desenvolvido para ir ampliando a partir do que as crianças traziam. Mas eu tinha essa clareza que meu papel era esse.
Professora 03: A, a minha profissão... a minha função é educar, né? É promover aquela criança para que ela tenha os conhecimentos, né? Da sociedade, para que ela tenha um desenvolvimento integral, né? No que se diz respeito à cultura, ao social. Nós, é... trabalhamos também a questão assim, da afetividade, os relacionamentos, a socialização das crianças, né? Promovendo assim, uma educação emancipatória é... que ela, que a criança, ela tenha conhecimento da sua individualidade, do seu eu, o seu lugar no espaço, no mundo, na sociedade como cidadão . [...] nós promovemos o conhecimento , somos mediadores do conhecimento, né? Nós auxiliamos muitas pessoas a terem uma visão crítica de si mesmo, do mundo que as rodeia, a perceberem o seu lugar no espaço como indivíduo social, cultural. Isso é muito interessante, isso é muito bom, né? É muito recompensador.
Professora 03: [...] nesse papel , né? De poder transformar a sociedade , de poder contribuir para que as pessoas, para inclusão das pessoas, né? A inclusão social, a inclusão cultural, né? E a crítica. E por que isso promove , né? Um cidadão crítico .
Professora 03: Olha, o meu trabalho é lecionar , né? Claro, para as crianças. E trabalhar por meio de projetos, elaboração de projetos, elaboração de planos de aula, elaboração da PPP e tudo que envolve o pedagógico .
Professora 04: É uma função extremamente necessária, prazerosa , mas muito difícil porque nós dependemos não só das crianças pelo retorno, mas também dos pais.
Professora 04: É... eu desempenho uma função de trabalhar com a oralidade, musicalização , tentar desenvolver nas crianças a capacidade cognitiva, de pensamento, de pensamento lógico, é... ludicidade , é... tentar desenvolver o máximo da criança , trazer essa criança para interagir socialmente, trabalhar boas maneiras, é... trabalhar cuidados, cuidados com o próximo, cuidado com si mesmo, e... o respeito e o respeito mútuo .
Professora 04: O Trabalho na educação infantil? É... Formar, formadora de caráter, formadora de opiniões, é... desenvolver a oralidade, desenvolver a escrita, trabalhar musicalização, é... coordenação motora, é... formar... dá um início , um suporte para a formação do cidadão .
Professora 05: E aí, é esse papel de transformar , de tentar mudar a realidade que a gente vive. [...] Eu me percebo como uma pessoa que pode fazer a diferença , que pode tornar as crianças de hoje, que elas podem fazer uma diferença no futuro .
Professora 05: Então é isso que eu quero que elas (crianças) sejam capazes, de refletirem, de pensarem mesmo sobre os acontecimentos do dia-a-dia, sobre os fatos que acontecem na sociedade e até mesmo ali no ambiente da instituição .

<p>Professora 05: Bom, o profissional da educação infantil, o profissional de todas as áreas da educação, eu acredito que ele tem um papel muito importante, porque ele tem que criar, essas... tornar seu aluno capaz, não só com a relação aos conteúdos, com relação a esse processo de desenvolver aquilo que está prescrito no currículo, mas que ele tem que ser capaz de tornar a criança ou seu aluno é... uma pessoa que tenha visão de mundo, visão de... enquanto cidadão, visão enquanto sujeito de direito, então ele deve despertar, né? O desejo de aprender em seus alunos. [...] Eu vejo esse trabalho essencial e importante, porque ele é a base da construção do conhecimento da criança. Então, é lá na educação infantil que o professor pode construir esse sujeito pensante, né? Pode criar, pode instigar nele esse desejo de aprender, esse amor pelo que ele necessita conhecer.</p>
<p>Professora 06: [...] Desenvolver minha função foi assim um aprendizado a estar ali na frente, a estar trabalhando, foram desafios, teve dificuldades em compreender o papel realmente de regente, de assumir literalmente a questão do cuidar e o educar com as crianças, mas foi construído com o passar do tempo.</p>
<p>Professora 03: [...] a educação infantil ela complementa a ação da família. Então esse é nosso trabalho. Temos que ter clareza e tentar trabalhar sempre em parceria com os pais porque isso vai ser fundamental para o desenvolvimento integral da criança.</p>
<p>Professora 07: [...] eu sou professora. Então vou ser professora mesmo, né? Eu não vou... saber que eu tenho uma função ali e não exercer a minha função? Então assim, eu sempre entrei com essa mentalidade, sabe assim? Eu tenho que ir ali, eu tenho uma função, tenho que exercer essa função. Então eu tenho que achar um jeito melhor, né? De exercer essa função. [...] Aqui, as funções? São várias, né? São muitas responsabilidades que a gente tem. O professor regente ele tem um auxiliar, mas, é... a parte pedagógica cabe aos dois, também as duas figuras, só que a parte burocrática da coisa é mais o professor pedagogo. [...] Então assim, é essa parte mesmo pedagógica do planejar e desenvolver com as crianças, né? E também essa parte mais burocrática da questão da documentação do processo educativo e tudo mais.</p>
<p>Professora 08: Ah, meu papel? Eu creio que estou lá para ajudar elas a se desenvolver enquanto crianças, enquanto seres humanos. Para que elas aprendam coisas novas todos os dias, acho que é isso.</p>
<p>Professora 09: Então, a minha função é planejar e executar. Eu tenho mais duas auxiliares que ficam mais por conta do cuidar, digamos assim. De um banho, troca fralda, trocar uma roupa ou coisa do tipo. Mas, o meu é planejar, executar e preencher os relatórios.</p> <p>Professora 09: Olha, eu acho que vai desde o planejamento que você faz normalmente em casa, né? A relatórios e todas essas questões burocráticas. Até você sentar na areia e brincar com as crianças, até você limpar um bumbum, dar banho, é... fazer uma brincadeira lúdica que desenvolve a coordenação motora, que desenvolve a lateralidade, alguma coisa do tipo, ou também brincadeira livre, de colocar tinta para eles no chão pra eles pintarem e tudo.</p>
<p>Professora 10: Ah, o cuidar e educar, né? Com crianças de quatro anos. É... formação social da criança, formação cognitiva, formação principalmente do desenvolvimento integral da criança, né? Eu acho que eu contribuo com isso. Não sei se bem ou se mal porque agora que eu estou começando.</p> <p>Professora 10: O meu trabalho? Eu acho que é... eu acho não, eu tenho certeza que é trazer conhecimentos que foram historicamente construídos, conhecimentos científicos, mas de forma lúdica para as crianças, né? Que elas (crianças) aprendem também por meio desse lúdico, do brincar... acho que é isso.</p>
<p>Professora 14: [...] Então assim, eu acho que é uma função social muito grande, trabalhar nessa criança desde o momento que ela se entende e compreende o outro [...].</p>
<p>Professora 15: [...] mas assim, na educação infantil, tem muito isso o cuidar e o educar. Então a gente faz de tudo, eu mesmo, eu sou daquelas que o que está precisando eu faço. Tem certa divisão de trabalho entre professor e auxiliar [...]. [...] Até uma questão emocional da criança, psicólogo mesmo, entra em tudo, criança é multi. Então tudo de necessidade que precisar a gente está ajudando.</p> <p>Professora 15: Aí eu me sinto como se fosse uma formadora social mesmo, estar formando ali, formando os indivíduos, ajudando na formação, principalmente aquelas de até cinco anos, que é a fase que mais forma, né? Mais importante na formação de um ser humano. A gente estuda muito e vê o impacto que tem o psicológico dessa idade na formação do indivíduo.</p>
<p>Professora 16: Bom, eu sou professora regente da turma "F", que é a turma de cinco anos, aí o meu compromisso é me responsabilizar por essa turma, né? Eu tenho vinte e cinco crianças. Trabalho no período vespertino e assim... as minhas funções são as pedagógicas dentro da sala de aula, da sala deles. Porque a proposta da Rede é uma proposta diferenciada, onde a gente coloca a criança em cena, a proposta dela é essa. Colocar as vivências da criança em primeiro lugar, né? Então, a minha função dentro da sala é pegar essa proposta e conseguir fazer uma ação pedagógica em que a criança esteja em cena, as suas vivências, as suas experiências dessa faixa etária. [...] Então assim, eu acho que sou uma trabalhadora que a minha função exige muito de mim, assim uma responsabilidade suprema mesma.</p>

[...] Eu **não estou lá para fazer o papel da família**, mas eu tenho que saber lidar com essas afetividades das crianças. Eu tenho que buscar **propiciar um desenvolvimento** que condiz com o que a criança tem que vivenciar nesse momento. Então assim, é busca constante para tentar fazer **esse desenvolvimento que a criança necessita** nessa faixa.

Conteúdo temático: Dificuldades e desafios do início de carreira na EI

PRÉ-INDICADORES

1) Quantidade de crianças; 2) razão adulto-criança; 3) estratégias, técnicas, atividades interessantes; 4) não saber o que fazer; 5) não identificar com clareza a função; 6) desenvolver bom trabalho; 7) trabalho não corresponder ao papel; 8) realidade de vidas diferentes; 9) trabalhar diferenciação; 10) sem conhecimento; 11) ampliar conhecimento; 12) compreender o papel de regente; 13) assumir cuidar e educar; 14) desafios grandes; 15) não separar cuidar e educar; 16) não ter noção nenhuma; 17) angustiante; buscar conhecimentos/leituras; 18) ingressar especialização/para conhecer; 19) aprender o trabalho; 20) conflito; 21) o que ensinar; 22) início não é fácil; 23) frustrada; 24) não saber o que fazer; 25) interesse e necessidade da criança; 26) pesquisar e formular atividades; 27) algo novo/não saber; 28) sem norte/sem chão; 29) por onde começar; 30) nunca ter sido regente de sala; 31) desafio com a turma; 32) escola não tinha estrutura; 33) chorava; 34) não dar conta; 35) não conseguir; 36) desistir; 37) desespero; 38) cobranças; 39) pedindo socorro para colegas iniciantes; 40) trocar experiências; 41) controle de sala; 42) troca de experiências colegas watts App; 43) novidade; tudo novo; 44) habilidades de como lidar; 45) adaptação; 46) falta de prática/falta de experiência; 47) tentando, errando e acertando; 48) leituras; 49) conversas com colegas; 50) nunca ter trabalhado; 51) pegar ao longo do tempo; 52) deslocada/perdida; 53) prática é difícil; 54) colocar embasamento teórico em prática; 55) observar a prática; 56) ver como a colega faz; 57) tentar seguir o ritmo; 58) observar colegas; 59) não ter conhecimento de documentos específicos / falta de recursos; 60) como falar/repassar; 61) ei no sentido do cuidar; 62) convivência com filhas; 63) noção nenhuma de creche; 64) não conhecia proposta da rede; 65) não ter auxiliar; 66) impasse com a proposta; 67) insegurança; 68) impacto difícil; 69) entender as funções; 70) entender o processo; 71) angustiante; medo; 72) pegar embalo/ritmo; 73) assustador; 74) embate grande; 75) desenvolver um bom trabalho; 76) sexualidade; 77) choque de realidade; 78) rotina intensa; 79) objetivo/atribuições / o que fazer; 80) forma de lidar com a criança; 81) domínio de classe; 82) sair correndo; 83) muita gente não dá conta; 84) o que trabalhar/currículo.

Professora 02: As **dificuldades**, eu diria que a **quantidade de crianças** dentro do agrupamento é uma coisa que dificulta um trabalho de maior qualidade. [...] Se a gente tivesse um pouquinho **menos de criança dentro dos agrupamentos** a gente teria condição de fazer um trabalho melhor. [...] Então, com relação **a razão adulto-criança**, não tem o que fazer, [...] A gente não tem muito o que fazer. O que a gente pensa são **estratégias, técnicas, para desenvolver as atividades no grupo de uma maneira mais interessante**, que não fique enfadonha, que não fique tumultuada com as crianças.

Professora 02: [...] eu considerava **muitas crianças** da faixa etária para a quantidade de profissionais.

Professora 02: [...] como uma professora que precisava é... como eu vou dizer? Ampliar o aprendizado e desenvolvimento das crianças. Eu só **não sabia como fazer**. Eu atirava para todo lado. Eu **não conseguia identificar com clareza** determinados elementos muito importantes para traçar uma linha de raciocínio, de desenvolvimento com essas crianças, de pensar uma linha de raciocínio com o trabalho que estava sendo desenvolvido para ir ampliando a partir do que as crianças traziam.

Professora 02: [...] Então eu, como trabalhadora, dentro das atribuições que eu tinha que cumprir, **eu não desenvolvia um bom trabalho**, né? Pensando em todas as exigências que tinha desde o edital até quando eu assumi e tomei ciência de mais tantas outras exigências. Então, **o trabalho não correspondia**, o trabalho que eu consegui desenvolver como trabalhadora naquele momento **não correspondia ao meu papel**.

Professora 04: [...] tem **crianças** que tem uma **realidade de vida** completamente **diferente**, que precisam ser trabalhados e precisam **dá compreensão** das (outras) crianças também, que são de realidades diferentes [...] Que a gente tem que **trabalhar essa diferenciação do outro** nas crianças e às vezes se torna difícil porque são **realidades diferentes** que têm que ser trabalhadas em conjunto, mas também separadamente.

Professora 05: [...] Então, foi assim... **sem conhecimento**, por isso que a gente percebe esse salto que dá, quando você busca esse conhecimento de quando você não tem conhecimento nenhum. Porque eu **fui aprendendo com as crianças** dentro da sala de aula e buscando, sempre **buscando ampliar esse conhecimento**.

Professora 05: Uma sala que atende... que o conselho esteve lá e mediu que tem a **proporção para cada criança que atende doze, tem vinte**. Então, as vezes chega o dia de colocar para dormir não tem como, **tem que colocar criança de fora da sala para dormir**. Então isso fica complicado.

<p>Professora 06: foram desafios, teve dificuldades em compreender o papel realmente de regente, de assumir literalmente a questão do cuidar e o educar com as crianças [...] Eu nunca tinha trabalhado nessa área de educação infantil. Então os desafios foram grandes, em compreender mesmo e dissociar a questão de todo um letramento que não pode ser desenvolvido às vezes, a questão de não separar o cuidar do educar.</p> <p>Professora 06: Eu assumi uma sala de educação infantil a partir da hora que eu fiz um concurso, porém, não tinha noção nenhuma de como se atuar na educação infantil.</p> <p>Professora 06: (início de carreira) Foi angustiante e me fez buscar por conhecimento, eu fui atrás de leituras, foi me promovido momentos separados para ler e me fornecido textos e foi quando eu vim ingressar na especialização da universidade para conhecer mesmo.</p>
<p>Professora 07: (dificuldades) Eu acho que essa questão mesmo de aprender o trabalho. O que que é para fazer, o que pode, o que não pode. Porque na educação infantil, o foco não é alfabetizar. [...] Então, o foco é mais para o viés assim... do letramento, conhecimento de mundo. Uma preparação para criança ir para a alfabetização. Então, no início eu tinha muito conflito com isso, “ai meu Deus do céu! O que que é para ensinar mesmo?” “Que é para ser trabalhado na educação infantil?”</p> <p>Professora 07: Porque não é fácil, todo mundo pensa assim, que quando a gente faz e sai da faculdade... eu acho que qualquer profissão não é fácil no início.</p>
<p>Professora 08: Eu me senti frustrada no início, porque eu pensava que eu sabia e eu não sabia. Eu tinha muita coisa para aprender. Mas eu já estava dentro da sala de aula, as crianças já estavam lá, elas eram minhas e eu tinha que fazer alguma coisa, né? [...] Então... isso tudo foi, com o tempo... no início eu não sabia o que fazer, a verdade era essa.</p>
<p>Professora 08: Aqui o conhecimento ele vai partir do interesse e da necessidade da criança e é aí que você vai pesquisar e formular as atividades e tudo que vai ser trabalhado com a criança. Então aquilo pra mim foi algo novo e eu não sabia ... me senti sem norte, sem chão, sem saber por onde começar o meu trabalho.</p>
<p>Professora 09: Em 2014 eu entrei como professora mesmo. Mas eu nunca tinha pegado uma regência de sala, né? Então assim, meu maior desafio mesmo foi com a turma. Eu peguei uma turma de vinte e seis crianças de cinco anos e eles eram muito custosos. Era uma sala assim... que não tinha estrutura nenhuma, a escola não tinha estrutura nenhuma e foi um desafio enorme para mim.</p> <p>Professora 09: Pensei. Inclusive falei: “gente! Isso não é pra mim!” Eu chegava chorando em casa. Falava para minha mãe: “mãe, é concurso, é tudo, mas eu não dou conta, é demais para mim. Pensei inúmeras vezes em fazer outros concursos para fora dessa área mesmo. [...] Então assim, eu pensei sim, várias vezes, em desistir e jogar para o alto e falar: “não, não dá!”</p> <p>Professora 09: Quando você cai numa Rede, você vê que você não tem um material, você vê que as regras são totalmente desestruturadas, você não consegue fechar um diário e o povo está te cobrando isso, você tem que fechar diário, cadê meu planejamento, cadê isso, cadê aquilo, você desespera.</p> <p>Professora 09: Aqui foi diferente, aqui primeiro foi só meu susto com a quantidade de coisas para fazer, porque eu não estava acostumada com isso, mas depois foi mais tranquilo, eles me acolheram muito bem. [...] Entrei na turma C1, de 3 anos as crianças. E aí eu dei de sair chorando horrores de dentro da sala e não conseguir entrar mais na sala.</p> <p>Professora 09:[...] eu superei pedindo socorro mesmo para as outras meninas que também tinham entrado tudo junto comigo. [...] E aí foi a gente trocando experiências mesmo entre nós.</p>
<p>Professora 10: (dificuldade inicial) Ah, controle de sala, domínio de sala... os meninos fazem o que querem comigo. Os meninos..., porque assim, a gente fala e os meninos não escutam.</p>
<p>Professora 10: (superação das dificuldades) Assim... troca de experiência com as colegas que estudaram comigo... que entraram no concurso comigo. A gente troca experiência pelo WhatsApp mesmo.</p>
<p>Professora 11: Foi novidade. Foi eu chegar e começar do comezinho mesmo, de tudo ser novo, tudo que eu vivenciei era novo, mas foi bom, foi uma experiência boa.</p> <p>[...] Eu peguei uma turminha de 3 anos, e daí pra frente eu fui vendo as habilidades de como lidar, né? Com as crianças menores, hoje eu estou na turma de cinco anos. Então foi tudo uma adaptação.</p> <p>Professora 11: Achei, achei, porque é tudo novo, né? Planejamentos, rotina. Eu achei que a falta de prática e de experiência, acho que contribuiu um pouco para eu ficar com aquele medo, “Nossa, será que eu vou dar conta.” Né? Porque não basta você só gostar de criança, tem outras, né? Então eu acho que foi isso mesmo.</p> <p>Professora 11: (superação) Uai, foi o dia-a-dia mesmo, foi indo, tentando, errando e acertando. Foi aí que eu consegui (superar as dificuldades). Muitas leituras também, nesse... eu li um pouco mais, digamos assim, né? Então assim, eu tentava e conversas com as colegas. E aí que eu fui avançando.</p> <p>Professora 11: Ah, com certeza, né? Como você não tem a prática, né? Aqui tudo foi um desafio, com certeza.</p>

<p>Professora 12: E assim, foi um desafio, no começo não foi fácil, foi um desafio. Nunca tinha trabalhado com Educação Infantil.</p> <p>Professora 12: Hum... a falta de experiência, né? Que eu cheguei, tinha experiência com ensino fundamental, mas não com Educação Infantil. O estágio ele dá uma ideia, né? O estágio foi muito bom, um estágio assim de qualidade, o professor foi ótimo. Mas, quando é você e a sua turma parece que é bem diferente do que é o estágio.</p> <p>[...] mas aquela coisa do que fazer com as crianças eu fui pegando ao longo do tempo. Foi bem difícil. No começo, foram anos bem suados mesmos.</p> <p>Professora 12: No início eu me senti bastante deslocada assim, bem perdida. Tive na faculdade assim, um bom embasamento teórico, conhecimentos, estágios, mas é como eu falei, parece que quando você tenta colocar tudo aquilo em prática não é fácil, né? Você estuda, você tem conhecimento teórico, mas a prática é bem difícil. [...] Então para mim foi bem difícil, tudo muito novo e foi um desafio, (eu) não vim por querer. Não foi: “ah! Vou optar por Educação Infantil.” Foi a vaga que tinha e eu vim para cá.</p> <p>Professora 12: (superar as dificuldades) Acredito eu que no observar a prática, né? Eu comecei com uma turma de três anos. Então é uma turminha bem difícil. [...] “eu vou ter que pegar isso, eu tenho que observar”, ver como a colega faz ou os colegas fazem e tentar seguir aquele ritmo.” E aí meio que deu certo, né? O jeito de chamar a atenção, o jeito de observar, o jeito de acompanhar as crianças, o estilo de atividade, né? [...] Então assim, eu fui observando as colegas, pegava ideia com uma, ideia com a outra, “como você faz?”, “como eu faço?”. Todas às vezes que a coordenação me puxava a orelha ou me dava uma sugestão, eu agarrava aquilo ali, ia pesquisar em casa, correr atrás, aí fui correr atrás e observar também bastante.</p>
<p>Professora 13: (dificuldades) Bastante, mas mais com relação aos documentos bem específicos da Rede, né? Então, mas isso assim, desde então eu tenho estudado esses documentos para poder fazer as coisas da forma mais adequada possível. [...] Então eu acho que esse é o maior desafio, de conhecer o documento, do qual eu não tinha nenhum conhecimento, entender esse documento, qual a funcionalidade dentro da instituição, aplicar isso na prática e passar isso para as professoras. São... das quais eu sou responsável.</p>
<p>Professora 13: [...] esse início de pensar a questão material mesmo foi muito difícil. Porque não tem os recursos materiais necessários.</p>
<p>Professora 14: (dificuldade) [...] mas a questão da fala, de como falar, como repassar de forma que eles me compreendam, foi o que eu tive que trabalhar mais comigo mesma, eu tive que estudar, ler de fato como falar com essas crianças, qual a fala, como articular isso.</p>
<p>Professora 14: Não esperava (ter dificuldade). Na educação infantil, não. A educação infantil, ela foi muito passada nesse sentido, nesse sentido assim... do cuidar. Eu acho que não sei se a época ainda não estava tão a ideia da criança assim... ela pode ter um processo de conscientização sim, de criticidade sim na educação infantil. Então tinha aquela ideia mais do cuidar, querendo ou não.</p>
<p>Professora 14: É... aí foi nesse caso, né? Experiência, (superei) observando outras professoras e também mais na questão da leitura, né? E lendo artigos a respeito. Um pouco também na convivência com as minhas filhas que foi uma faixa etária igual quando eu comecei. Então isso facilitou.</p>
<p>Professora 15: [...] para falar a verdade, verdadeira mesmo, quando eu escolhi um CMEI, eu não tinha noção nenhuma do que era uma creche, eu não tinha noção, eu tinha até preconceito, “ah! creche!” Eu nem sabia que ganhava... que os professores ganhavam o mesmo tanto que os professores de área.</p>
<p>Professora 15: É, aqui é um pouco diferente, porque essa instituição passa por dificuldades. Então não está tendo de auxiliar de educação.</p>
<p>Professora 16: Bom, meu primeiro desafio foi quando eu cheguei e não conhecia direito a proposta da Rede. Assim, para mim, com essa fase de cinco anos, a gente já poderia desenvolver questões mais voltadas para a alfabetização, iniciação de conhecimentos matemáticos e coisa e tal, e a proposta da Rede ela é bem diferenciada, você trabalha com esse tipo de conhecimento, mas de uma forma muito lúdica, um lúdico além daquilo eu imaginava. Então assim, o primeiro impasse que eu tive foi o contato com a proposta em si.</p>
<p>Professora 02: No início da carreira na instituição pública? Então, no início era... eu fiquei bem insegura com alguns aspectos. A questão da escuta das crianças, da observação, o que fazer com isso, o que registrar, o que não registrar, o que fazer com esses registros para pensar as práticas com as crianças. Isso era muito difícil para mim no começo, muito mesmo. [...] Então, o primeiro impacto ele foi assim, um pouco angustiante, né? No começo eu ainda não entendia muito algumas funções [...].</p> <p>Professora 02: foi um impacto para mim no começo. Entender como é o processo na educação infantil na Rede como um processo de aprendizagem e desenvolvimento investigativo é... foi difícil e aí no começo eu ainda não conseguia, eu ainda trazia tudo muito pronto.</p>
<p>Professora 04: [...] Dá um certo medo, dá um certo medo porque até a gente pegar o embalo, pegar o ritmo, o jeito daquele local que a gente está, até acostumar, dá um receio é... em relação a esse cuidado,</p>

a ter que desenvolver um trabalho bom e ao mesmo tempo ter que lidar com crianças de diferentes realidades, foi um tanto assustador .
Professora 05: Ah! Eu tive um embate muito grande , ainda sofro um pouco com isso. Com relação a atividades que envolvem sexualidade .
Professora 06: A realidade da educação infantil é totalmente outra . Então assim, foram meses angustiantes de busca de conhecimento para como trabalhar, como poder servir as crianças mediante a minha profissão que eu escolhi para atuar como educadora.
Professora 07: Para mim, foi um choque . Um choque assim, um pouquinho assim... fora da realidade do que eu já tinha vivenciado já . [...] É muito assim, muito intensa a rotina aqui . Então, são necessidades que aparecem das crianças. Então, você tem que estar atendendo cada uma. Foi difícil, não foi fácil . Até porque, no início não tive esse curso que eu estou tendo agora. [...] Porque no início eu não fui convocada para fazer nenhum curso, para alguém falar assim: “olha, é esse objetivo da educação infantil . São essas as suas atribuições, é isso aqui que você vai ter que fazer.”
Professora 07: [...] Que muita gente chega com medo , muita gente chega com medo . É assim, até da forma que vai falar com a criança , se não é uma forma que não é adequada. Então assim, eu sempre tratei as crianças com respeito, mas também colocando esses limites, esses combinados para que a aula pudesse fruir de uma forma mais tranquila, né? Então assim, eu tive muita sorte nesse início porque eu sempre tive esse domínio de classe . [...] Porque quando não tem, você quase sai correndo . Que eu já vi muitas colegas saírem. “Ai! Não aguento isso aqui não! Não dou conta disso aqui não. Os meninos não escutam, os meninos ficam gritando, os meninos correm, os meninos fazem isso, os meninos batem uns nos outros, menino morde.” Não dá conta. Não dá conta. Muita gente não dá conta .
Professora 07: [...] Então no início, minha dúvida era essa. Me deixava um pouco perdida . Porque, poxa! Não tem conteúdo para você seguir. O quê eu vou trabalhar com elas aqui? [...] Aí eu ficava meio em dúvida assim, com esse, com relação ao... a esse currículo , mas aí hoje eu já percebo melhor.
Professora 08: No primeiro dia, eu quero lembrar que no primeiro dia eu pensei que eu não voltaria mais . Eu cheguei em casa chorei um pouco falei para o meu esposo e disse: “ eu não vou voltar mais , eu acho que não vou dar conta! ”
Professora 09: Nas duas primeiras semanas eu chorava e eu não tive o respaldo da escola , porque só me jogaram lá e se vira , tanto que eu aprendi com outras pessoas depois a fechar um diário, a conseguir a fazer direito o planejamento e essa base a faculdade também não dá para a gente, infelizmente. Professora 09: Olha, acho que antes eu sentia muita angústia e medo , por não conseguir passar tudo que eu imaginei que passaria, porque eu achava que a educação era totalmente diferente .
Professora 10: [...] a gente está começando agora, está... que quando a gente chega... sai da faculdade, a gente tem um baque , né? Com a realidade da sala de aula . Professora 10: (no início) Assustei... assustei muito.
Professora 11: falta de prática e de experiência , acho que contribuiu um pouco para eu ficar com aquele medo , “Nossa, será que eu vou dar conta .”
Professora 12: Quando eu cheguei eu me sentí perdida sim . Mas, ao longo do tempo eu vi que era algo maravilhoso, você trabalhar com projetos, você desenvolver o conhecimento da criança, você aprendendo com ela também ao longo desse tempo, é muito bom, gratificante. [...] E assim, foi um desafio, no começo não foi fácil, foi um desafio. Nunca tinha trabalhado com Educação Infantil. Professora 12: Nunca tinha trabalhado com Educação Infantil. Nunca tinha lidado com essa experiência de projetos, de crianças menores e me senti perdida sem o currículo, sem o conteúdo, sem livros na mão , meio que sem nada, né? A gente chegava aqui, tinha que trabalhar com as crianças, tinha tema, tinha que criar o projeto, tinha que se partir delas.
Professora 14: Eu assustei no primeiro dia. Eu acredito que não foi um dia bom para a coordenadora que estava, mas ela falou assim: “você vai ficar aqui mesmo? Isso aqui é horrível”. E aí eu assustei . Professora 14: Ai, inicialmente eu tive um choque , tive um choque porque, por questões de idade, sai de adolescentes, terceiro ano ensino médio e cursinho para entrar na educação infantil, mas foi encantamento à primeira vista.

Conteúdo temático: Concepções de infância, criança e educação infantil

PRÉ-INDICADORES

1) sujeito histórico; 2) sujeito histórico-cultural; 3) produz conhecimentos; 4) traz contribuições; 5) é uma fase especial; 6) individualidades/particularidades; 7) respeito às especificidades; 8) ser que precisa de atenção, cuidado e rigor; 9) sujeito de direitos; 10) cidadão; 11) ampliar e diversificar o que trazem; 12) indivíduos que pensam e agem; 13) estágio inicial da formação do ser humano; 14) base da educação; 15) início da formação do indivíduo; 16) espaço de formação; 17) deixar livre; 18) liberdade; ensinar coisas significativas; 19) aprende com outros; 20) direito a ser sujeito autônomo/falar/escrever/inserir no

<p>mundo/praticar leitura/escrita/ por meio da fala e gestos; 21) protagonista das atividades; 22) tem voz; 23) individual; 24) tem bagagem e cultura; 25) é aprendizado / construção de saberes / conhecimentos / vivências /interatividade; 26) contribuem para a construção do outro; 27) fase de construção; 28) pleno desenvolvimento; 29) direito a desenvolver a aprendizagem; 30) direito de brincar; 31) direito de ser higienizada; 32) direito de aprender; 33) direito de desenvolver coordenação motora / aptidões; 34) compreensão de criança/desenvolvimento e aprendizagem; 35) fase inicial da vida; 36) é a base; 37) princípio que determina outras fases; 38) nova concepção de infância; 39) afetividades; 40) propiciar desenvolvimento.</p>
<p>Professora 02: (concepção) compreende a criança como esse sujeito histórico e esse ser histórico-cultural, que tem sua história, que tem uma bagagem, que vai acrescentar, que vai contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos nós. [...] Minha concepção continua acreditando nessa criança, nesse sujeito histórico cultural, que vai trazer suas contribuições e que produz também conhecimento dentro da instituição.</p>
<p>Professora 03: A minha concepção é que a infância é uma fase, né? Em que a criança passa, é uma fase especial que a criança tem ali suas individualidades, suas particularidades que devem ser levadas em conta com respeito, né? E, e, assim... é... respeito [...]. [...] Ela deve ser respeitada, né? Na sua fase. Ela tem as especificidades dela, que devem ser respeitadas, devem ser asseguradas como direito.</p>
<p>Professora 04: A instituição, ela tem me dado uma visão mais ampliada da criança como um ser que precisa de atenção, precisa de cuidado, precisa de rigor, e... que as crianças já são formadoras de opiniões, e são as opiniões delas que nós temos que utilizar para formar, para nós fazermos nossos planejamentos, para trabalharmos no nosso cotidiano porque elas trazem já de casa a necessidade do trabalho.</p>
<p>Professora 05: Bom, a minha concepção de educação infantil é que a criança é um sujeito de direito e por ela ser um sujeito de direito a gente tem que refletir, buscar e pensar nesse sujeito enquanto cidadão. Então a gente tem que levar a criança também a se constituir enquanto cidadão. Acho que é isso.</p>
<p>Professora 06: Ampliar e diversificar o que eles trazem já para a instituição quando criança. Trabalhar juntamente na formação deles, né? Como cidadãos, como indivíduos que pensam, que agem e fornecer um pouco do que a gente tem para estar trabalhando ali com eles.</p>
<p>Professora 07: A minha concepção? Nas minhas palavras? O que eu penso? Minha concepção de educação infantil é a seguinte: é o estágio inicial da formação do ser humano e que deve ser muito bem trabalhado porque é o primeiro estágio, né? O primeiro degrau. [...] para mim educação infantil é a base da educação e que não é menos importante que as outras, nem mais. Nesse patamar, eu acho que são todas importantes, mas a educação infantil, eu vejo como o início mesmo da formação do indivíduo. Professora 07: porque eu acredito que realmente educação infantil é um espaço de formação. Então assim, eu não acredito que é só para os pais deixarem aqui e ir trabalhar, não acredito que é só isso.</p>
<p>Professora 09: Então, eu acho que concepção de criança, acho que criança a gente tem que deixar muito livre, assim, às vezes a gente tenta encaixar elas muito “aí você não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, você tem que pintar dessa forma, pintar daquela forma”. [...] acho que a gente tem que deixar a criança ser livre, se ela produzir uma coisa que pra você não foi muito legal, mas pra ela está, é a produção dela, o que vale é isso. Eu acho que mais em relação a isso, de liberdade mesmo, de ensinar alguma coisa significativa para elas.</p>
<p>Professora 10: [...] na verdade, a minha concepção de criança é daquela que aprende com o outro, a partir de experiências, né? Com o outro, então ela aprende, né? Que ela (criança) tem direito de ser um sujeito autônomo de falar, de escrever, de se inserir no mundo, de praticar leitura e escrita por meio da fala e por meio de gestos.</p>
<p>Professora 11: Eu acho que ele (criança) é o sujeito, ele é o protagonista da nossa escola, né? Ele tem vez, ele tem voz, a gente valoriza muito a questão do diálogo, de escutar a criança, de entender ela como sujeito individual, né? Em tudo... que ele vem com sua bagagem e com sua cultura. Então é isso, ele é muito importante, é o protagonista da nossa atividade aqui.</p>
<p>Professora 12: Eu acho que criança é aprendizado, é construção. A educação infantil é uma fase de construção, né? De conhecimento, de saberes, aprendizado, de vivências, de interatividade com outras crianças. Eu acho que tudo isso. Elas se constroem, contribuem para a construção do outro, para nossa construção também como professores. Eu acho que é uma fase de construção.</p>
<p>Professora 13: Eu penso que essa concepção de criança enquanto um sujeito de direitos que está em pleno desenvolvimento e que ele tem as suas limitações, mas ele pode quebrar barreiras e que ele (criança) tem direito de desenvolver essa aprendizagem dentro dessa faixa etária, eu acho que documentalmente, legalmente, a Rede respalda e é o entendimento que eu tenho, de olhar essa criança como de sujeito de direitos que tem que se desenvolver nessa faixa etária. [...] é uma criança que tem o direito de brincar, é uma criança que temo direito de ser higienizada, mas é uma criança que tem o direito de aprender outras coisas, de desenvolver coordenação motora, de desenvolver as suas aptidões.</p>

Professora 13: Esse trabalho docente está ligado a essa compreensão também, essa **compreensão de criança, essa compreensão de desenvolvimento, de aprendizagem** e isso está muito ligado ao público que eu vou atender.

Professora 14: Criança... infância em si, né? É a primeira **fase inicial da vida** e para mim é a que **dá base** literalmente. **É a base**, o firmamento de todas as outras fases que estão por vir. Então assim, é nesse sentido, a concepção de criança... Então assim, é um princípio, mas é um **princípio** que o que aquilo que é formado e fundado nele para mim é o que **vai determinar nas outras fases**.

Professora 16: Olha, antes a minha percepção de infância era um pouco diferenciada. Só que a partir desses estudos que estou fazendo com base nessa proposta que a Rede está propondo, eu estou entendendo a infância de uma forma diferenciada. Porque, às vezes, a gente quer colocar um papel educacional para a criança nessa faixa tão terna, assim, muito escolarizante. [...] eu estou criando uma **nova concepção de infância** da que eu tinha antes.

Professora 16: Bom, essa questão de como eu vejo meu trabalho na educação infantil, é como eu já te disse, né? Educação infantil é o momento em que a criança deveria estar vivenciando com a sua família, no entanto, ela fica um período, maior tempo na instituição do que com a própria família. Então, eu tenho que saber lidar meu lado pedagógico com essas questões também. Eu não estou lá para fazer o papel da família, mas eu tenho que saber **lidar com essas afetividades** das crianças. Eu tenho que buscar **propiciar um desenvolvimento** que condiz com o que a criança tem que vivenciar **nesse** momento. Então assim, é busca constante para tentar **fazer esse desenvolvimento** que a criança necessita nessa faixa.

Conteúdo temático: Valorização e desvalorização do trabalho docente na educação infantil

PRÉ-INDICADORES

1) valorizado pela crianças; 2) às vezes é valorizados pelas famílias; 3) salário não é tão ruim; 4) não é o que a gente merece; 5) valorização financeira poderia ser melhor; 6) trabalho não valorizado; 7) não somos valorizados; 8) Estado e prefeitura não valorizam; 9) eu mesma valorizo; 10) tem família que valoriza; 11) valorização partir de nós; 12) sociedade não valoriza; 13) salário mais baixo pela responsabilidade que temos; 14) essencial, mas as pessoas não enxergam; 15) é valorização pela gestão e pelos pais; 16) a gente tem que sentir valorizado; 17) o que faço tem valor; 18) não valorização profissional e financeira / dinheiro; 19) alguns pais dão maior valor; 20) a gente se sente desvalorizado; 21) não há valorização; 22) poucos pais compreendem papel pedagógico da ei; 23) desvalorização pela desinformação das famílias; 24) valorizada perante a sociedade / em relação ao salário também; 25) comparação entre professores; 26) educação infantil desprezada / não é valorizada; 27) professora da ei tem desvalorização; 28) simples babá; 29) cuidadora; 30) só fica brincando / limpando fralda; 31) eu vou para ei descansar; 32) outros professores desvalorizam; 33) a própria instituição desvaloriza; 34) líderes políticos desvalorizam.

Professora 02: Então, é uma questão difícil de responder. Porque assim, por quem? Por quem ele é valorizado? Porque depende. **Pelas crianças ele é muito valorizado**, muito mesmo. **Pelas famílias, às vezes. Não todas**, nem todas as famílias têm a dimensão do que é o trabalho que a gente faz na instituição. Mas quando elas percebem, é impressionante o valor que elas dão. [...] Se a gente parar para pensar na realidade de que são os trabalhadores assalariados no município, **não é tão ruim (salário). Mas não é tudo que a gente merece, né?** [...] Então assim, o tanto que a gente pesquisa, que a gente estuda, tanto que a gente trabalha, a gente analisa, reflete, repensa, reescreve, **merecia muito mais**. Então, em termos de **valorização financeira** poderia ser bem melhor.

Professora 03: **Não**, eu **não** acho que o nosso trabalho é **valorizado**. Eu, eu, nós colocamos lá o relatório, né? Mensal nas paredes, mostrando para os pais quais foram as atividades realizadas, nós colocamos também os planos de aula fixados e nós percebemos que **as famílias, elas não demonstram interesse**. [...]eu acho que **nós não somos valorizados**, assim, **pelo Estado, pela prefeitura**, né? Nós queremos igual fazer um aperfeiçoamento e eles não liberam a licença. Na verdade até... você sofre um pouco de perseguição na sala de aula. Então assim, é muito complicado. Eu acho que **nós não somos valorizados**.

Professora 07: [...] Eu procuro **eu mesma valorizar meu trabalho**, quando eu vejo o desenvolvimento de uma criança, que eu vejo que ela chegou aqui de uma forma e está saindo de uma forma muito mais avançada, evoluída, desenvolvida... Eu fico feliz, **eu valorizo**.

Professora 07: Porque a gente tem, a gente não, **os líderes políticos têm desvalorizado bastante**.

Professora 08: **Tem família que valoriza** o trabalho da gente, que reconhece as coisas que a gente faz. [...] Mas eu penso que essa **valorização tem que partir de nós**. Se eu não me valorizo, se eu não me qualifico enquanto profissional da educação infantil e não mostro meu trabalho para a sociedade, não mostro o valor do meu trabalho, **não tem como a sociedade me valorizar**, né? Então depende de nós também.

Professora 09: Sinceramente, **não. Eu acho que não**. Porque a gente... vamos **começar pelo salário**, a gente tira em torno... em inúmeros estudos aí, de uma média de quem tem curso superior. **O professor é**

um dos que tem o salário mais baixo . [...] R\$2.200,00 reais, R\$ 2.298,00 para executar o trabalho que a gente executa e a responsabilidade que a gente tem , fica uma coisa que deixa que eles deixam muito claro pra gente, “olha! Você tem duas auxiliares, mas se acontecer qualquer coisa com a criança a culpa é sua, você que vai responder, elas não.”
Professora 09: Então, eu percebo como uma coisa essencial , mas... eu vejo que as pessoas já não enxergam assim .
Professora 10: Acho que sim, é valorizado tanto pela gestão, quanto os pais . Os pais reconhecem nosso trabalho, eles veem essa diferença das crianças que... dos filhos que estão na educação infantil.
Professora 11: Ah, sim. Eu acho que a gente tem que sentir isso , de certa forma. Eu vejo que poderia ser mais (valorizado), né? Por parte da secretaria e tudo, só assim, né? Mas eu acredito assim, que o que eu faço tem valor sim , que eu vejo o resultado com as crianças, essa é a valorização que eu sinto. Não a valorização de profissional, de dinheiro, né? Financeiro, não acho não . Eu acho que poderia melhorar.
Professora 12: Então... outros pais não , já leem e te dão maior valor . Agradecem por aquilo ali, têm interesse em olhar o caderno da criança, olhar o portfólio que nós construímos ao longo do ano. Então isso é gratificante, mas aqueles que realmente não dão aquela atenção , é complicado. A gente sente desvalorizada mesmo .
Professora 13: Então, eu penso que não há essa valorização de entender que a criança ela está aqui dentro para desenvolver a aprendizagem, né? Nas suas diversas formas e segundo a faixa etária da criança. Professora 13: Eu acredito que sim, são poucos os pais que compreendem o papel pedagógico da educação infantil , são pouquíssimos. E eu não falo de culpa, eu acho que é mais por desconhecimento mesmo, por desinformação. [...] Então eu penso que, às vezes, a desvalorização desse sentido vem por causa da desinformação também .
Professora 15: Eu me sinto valorizada. Eu me sinto valorizada perante a sociedade. Eu me sinto valorizada em relação ao salário também , estou ganhando agora, tipo o auge da minha carreira de salário até hoje, que eu já ganhei. Isso porque eu estou dobrando, se fosse considerar só meio período, não iria ser tanto assim, mas tem muita possibilidade de você dobrar. Professora 15: [...] Agora eu vejo assim, uma certa diferença, entre comparação entre os professores . A educação infantil é meio que desprezada, ela não é tão valorizada , aí os outros professores que não conhecem, como eu não conhecia antes, professores de área ou de ensino fundamental [...] quando fala que é você professora de educação infantil tem a desvalorização , porque eles acham que você é uma simples babá, uma cuidadora, que é só o cuidado, que só fica brincando com a criança, que não tem essa valorização e status como os outros. [...] “eu não aguento não, cuidar de criança pequena, só fica brincando, só fica babá, limpando fralda ” esses tipos de conversa, aí eu sinto desvalorização nisso aí. Professora 15: Que eu vejo assim. Que eles sempre falam muito bem de quem é alfabetizador, “ah! Alfabetizador”, como se carregasse o mundo nas costas, né? Ai a gente é..., da educação infantil, “ah eu vou para educação infantil para descansar” ou não fazer nada . Professora 15: É Assim, com os outros da sociedade, parece que eles não têm tanta noção, mas os outros professores desvalorizam os professores da educação infantil. Os outros professores .
Professora 16: Olha, pelo menos durante esse período, que é um curto tempo ainda para eu ter essa percepção toda, por enquanto sim. A própria instituição valoriza , no sentido assim, de quando você tem uma superação eles te dizem [...]

Conteúdo temático: Relação teoria e prática – formação inicial e exercício da docência.

PRÉ-INDICADORES

- 1) 1) tudo que estudamos permeia as práticas na ei; 2) formação muito boa; 3) universidade dá conhecimentos necessários para pesquisar e identificar ideologias; 4) formação inicial extremamente necessária; 5) precisamos da formação inicial; 6) formação para estar por dentro das políticas públicas; 7) forma de desenvolver planos de resistência; 8) formação inicial não dá conta dos conhecimentos que preciso para o trabalho / faculdade não dá essa base; 9) formação inicial não dá conta da dimensão da ei; 10) tempo da graduação não permite profundidade; 11) quatro anos é pouco; 12) não consegui fazer o diálogo entre os estudos na universidade e o vivido na ei; 13) no estágio trazer o que aprendíamos com a realidade vivida; 14) busca de conhecimentos para relacionar teoria e prática; 15) realidade totalmente diferente; 16) tentar relacionar teoria e prática; 17) conhecimento teórico não ensina; 18) a prática ensina; 19) não tem o que reclamar da teoria; 20) falta relacionamento da teoria com a prática; 21) via coisas na prática e lembrava da teoria; 22) estudos ajudaram bastante; 23) formação inicial não contribuiu muito porque desconsidera o fazer pedagógico; 24) chegar sem nenhum conhecimento prático; 25) na teoria sabia fazer/mas a prática é diferente; 26) não aprendi a fazer o que tinha que fazer; 27) aprendeu na prática do dia-a-dia; 28) teoria e prática andam juntos, mas o que pega é a

<p>experiência; 29) a prática tem que ser vivida; 30) prática só mesmo no dia-a-dia; 31) tem embasamento/mas a prática é bem difícil; 32) demorei fazer relação teoria e prática; 33) curso dá respaldo teórico necessário/mas o que valeu foi minha prática anterior em outros âmbitos; 34) percebi que faltava conhecimento ainda; 35) achava que sabia, mas não sabia; 36) universidade me forneceu o mínimo de conhecimento; 37) poucas disciplinas relacionadas à infância; 38) lembrou da formação inicial assim que veio o desafio; 39) o pouco fornecido na formação inicial fez buscar vertentes; 40) Importante a formação dos profissionais que estão ingressando; 41) formação para saber como é o trabalho na ei; 42) tem que ter formação; 43) formação é fundamental; 44) formação e conhecimentos / coisas importantes; 45) formação muito rasa; 46) formação foi praticamente nada; 47) o curso deu a base/ mas teve que buscar fora / FC; 48) na faculdade é tudo muito bonito / diferente da realidade; 49) minha formação foi sozinha / complementação pedagógica não contribuiu; 50) fábrica de diploma; 51) só certificação / complementação; 52) formação com bons profissionais me deu subsídios; 53) formação boa / bom curso.</p>
<p>Professora 01: [...] tudo que nós estudamos aqui (na universidade), está permeado nas nossas práticas na educação infantil. É... tudo que a gente desenvolve, todas as questões que a gente desenvolve são desenvolvidas na educação infantil. A minha formação, eu acredito que ela é uma formação muito boa. [...] a questão ideológica por trás daquela atividade eu reconheço. Eu sei entender que aquilo não é bom para formação das crianças e o que é bom para a formação das crianças.</p>
<p>Professora 01: Então, o que a universidade faz é... ela nos dá conhecimentos necessários para a gente pesquisar e identificar dentro dessa nossa, nossa ideologia de pensamento e de formação e qual formação que a pessoa decidir. Eu penso que a formação é... ela é extremamente necessária, principalmente na educação infantil. [...] E tudo isso a gente vai precisar para tomar as decisões, na tomada de decisão mesmo na nossa prática, a gente precisa da formação inicial que é o que o curso de pedagogia traz.</p>
<p>Professora 01: Para estar por dentro das políticas públicas, o que estão pensando para nós, o que estão pensando para a educação e... uma forma mesmo de desenvolver os planos de resistência a tudo isso e formas mesmo de pensar uma compreensão melhor do desenvolvimento. Estão desenvolvendo pesquisas o tempo todo sobre melhorar o nosso trabalho, de pensar o nosso trabalho e a gente tem que ter acesso a isso. Então, a formação ela vem justamente para nos auxiliar a pensar tudo isso.</p>
<p>Professora 02: A minha formação superior, ela não deu conta dos conhecimentos científicos que eu preciso para o trabalho. Porque as perguntas, as necessidades das crianças, às vezes, são de uma profundidade tão grande que a minha formação não dá conta.</p> <p>Professora 02: [...] minha formação básica e a formação inicial ela não deu conta e nunca vai dar conta da dimensão que é a educação infantil, né? [...] parar e pensar: “será que esse conhecimento que eu adquiri lá na educação básica ou que eu pincelei na graduação, será que ele é de fato aquilo que eu preciso discutir com as crianças? [...] Mas teve coisa que de fato o tempo da graduação, o tempo, a organização do curso de graduação não permite que a gente tenha a profundidade, como por exemplo, essa densidade da escrita, né? [...] Eu acho que quatro anos é pouco.</p>
<p>Professora 02: [...] Porque eu não conseguia trazer, dialogar algo, o que a gente estudou na universidade com o que eu vivia lá.</p>
<p>Professora 04: Bom, nós fizemos muitas dinâmicas no curso, fizemos..., é... teve o estágio também que gente teve que desenvolver atividades e essa parte ajudou bastante. É... porque nós podíamos participar ali é... trazendo o que nós aprendíamos com a realidade que era vivida e essa parte também ajudou bastante nesse primeiro momento.</p>
<p>Professora 05: Bom, a princípio mesmo, foi a busca de conhecimento, porque se você... para relacionar mesmo a teoria com a prática, porque se você não busca esse conhecimento fica muito mais difícil, né? Então, você trabalhar com crianças e não saber qual é a fase que ela se encontra, como é esse processo de desenvolvimento, fica complicado para o profissional. Porque, às vezes, a gente tem na faculdade, mas quando você chega na realidade é totalmente diferente do que a gente discute, a gente vê, então é a questão mesmo de tentar relacionar a teoria com a prática.</p>
<p>Professora 07: Porque, a gente vem com esse conhecimento teórico, né? Muito assim, fervilhando dentro da gente, só que aí quando a gente se depara com a prática são coisas assim... que a teoria não ensina, é a prática mesmo, o dia-a-dia que você vai aprender a lidar com cada tipo de criança.</p>
<p>Professora 07: (necessita) Desse aprofundamento, sabe? Da prática. A teoria, nossa! Não, a teoria não tenho nada que reclamar. As aulas teóricas foram muito boas. Eu aprendi muito, muito mesmo. Mas falta o relacionamento da teoria com a prática.</p>
<p>Professora 07: (formação inicial) Me ajudaram, porquê? Porque sempre que eu via alguma coisa na prática eu lembrava da teoria. As questões de psicologia mesmo, a questão que é assim... que eu estudava muito na, na psicologia da educação, é a questão do comportamento infantil [...]. [...] Então</p>

assim, os estudos me ajudaram bastante . A questão assim... também de identidade e diversidade também que eu estudei bastante
Professora 07: Não (contribuiu) muito porque apesar de terem sido muito boas as aulas lá onde eu fiz minha formação inicial, tem uma parte que assim... que desconsidera mesmo essa parte do fazer pedagógico , que às vezes a gente vê muitas, muitas teorias, muitos autores e tudo mais, mas lá não é discutido, por exemplo, como que o professor que chega sem nenhum conhecimento prático , né?
Professora 08: Então assim, na teoria eu sabia fazer, mas na prática na educação infantil, principalmente no município de Goiânia, era muito diferente.
Professora 08: Eu senti falta de prática (na formação inicial). [...] Porque quando eu fiz o estágio na educação infantil e nós tínhamos que preencher uns relatórios, mas aquilo lá em nada se assemelhava à minha realidade de hoje. [...] Eu não aprendi a fazer o que eu tinha que fazer , o que que eu tinha que anotar para fazer a ficha individual da criança. Então assim, essa coisa a gente não aprendeu, nós fomos aprender na prática mesmo lá no dia-a-dia, tudo isso eu aprendi dentro da instituição.
Professora 10: a gente está começando agora, está... que quando a gente chega... sai da faculdade, a gente tem um baque, né? Com a realidade da sala de aula . Porque assim, tá que teoria e prática são campos de conhecimentos que andam juntos , mas quando você entra na sala de aula, acho que o pega mais é a experiência que a gente não tem.
Professora 11: A gente fala assim, né? Acho que a prática tem que ser vivida , não tem como ser de outra forma. A teoria traz muita coisa , ela traz uma bagagem pra gente entender, né? Mas eu acho que a prática mesmo é só no dia-a-dia mesmo.
Professora 12: Tive na faculdade assim, um bom embasamento teórico , conhecimentos, estágios, mas é como eu falei, parece que quando você tenta colocar tudo aquilo em prática não é fácil, né? Você estuda, você tem conhecimento teórico, mas a prática é bem difícil.
Professora 12: No início? Sim, sim. Eu demorei para fazer essa relação de teoria e prática . Mas hoje quando eu olho para trás eu lembro que os estudos sobre Piaget, Vygotsky, ajudaram bastante.
Professora 13: [...] Eu acredito que assim, (formação inicial) deu sim o conhecimento teórico , o respaldo para que eu buscasse, mas eu acho que valeu muito mais a minha prática anterior em outros âmbitos e a prática docente que eu tinha já, do que especificamente o curso em si. [...] Eu acho que o curso me deu o respaldo necessário em termos teóricos, mas a minha prática é o como eu vou conseguir levar todo esse arcabouço que eu aprendi dentro do curso para minha prática cotidiana. Lógico que você for falar me ajudou? Me ajudou! Mas não foi tudo.
Professora 03: Olha, na verdade, a minha instituição de graduação ela contribuiu , porém, quando eu entrei na especialização em outra instituição, eu percebi que me faltava muito conhecimento ainda. Só aí que eu fui perceber que eu ainda não sabia de muita coisa. Eu achava que sabia, mas não sabia muito.
Professora 06: Quando eu passei pela universidade, as disciplinas que me forneceram foram o mínimo de conhecimento e ao chegar numa instituição de educação infantil foi mesmo direcionada por questão de conhecer já pessoas na instituição e poder, por ser novata, aprofundar mais um pouco ali, aprender mais [...]
Professora 06: Então assim, a gente teve poucas disciplinas relacionadas ao infantil , mas que foram as bases necessárias mesmo, as questões dentro da psicologia, da didática , todas essas. E o que me fez ser professora na educação infantil... a questão que sempre baseou a minha formação inicial foi que quando eu cheguei na instituição, que eu me vi como profissional, eu lembrei da minha formação inicial a partir da hora que me veio o desafio. Então eu tenho que buscar superar ele. Então vamos buscar conhecimento. O pouco que me foi fornecido me fez abrir caminhos e depois me fez buscar vertentes.
Professora 07: [...] por isso que eu acho que é importante essa formação dos profissionais que estão ingressando, né? Essa formação para saber mesmo como que é o trabalho na educação infantil. Isso é importante.
Professora 07: (importante) A formação, né? Porque a gente tem, a gente não, os líderes políticos têm desvalorizado bastante. Porque a educação virou terra de ninguém, né? Para ser qualquer outro tipo de profissional você tem que ter uma formação. Parece que tudo está caminhando que para ser professor, você não vai precisar de nenhuma qualificação. [...] eu acho que a formação ela é fundamental , para você saber que que é educação, o que é a infância, que que é o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem, que que é isso? Qual que é o meu papel? E qual que é minha função? Como que isso acontece? Então é assim, eu acho que é a primeira coisa mais importante é a formação, é o conhecimento.
Professora 08: Eu lembro. Quando eu cheguei na Rede eu tinha aquela formação, né? Do curso de pedagogia que eram seis meses de língua portuguesa, seis meses da educação infantil, seis meses da disciplina de artes e por aí vai, tinha a EJA, né? Então assim, aquela formação era muito rasa, muito rasa.

Professora 08: Porque eu não sabia nada praticamente. Aquela formação que eu tive na faculdade foi praticamente nada.
Professora 08: Porque o curso deu aquela base, né? Da educação, o que que era educação, os principais pensadores, principais autores que tinha. Aí, né? Na educação. Mas quando a gente entra para essa especificidade da educação infantil, eu não senti que eu tinha essa formação. Então eu tive que buscar fora [...]. A especialização em educação infantil. Para que eu soubesse mais, aprendesse mais. Até para poder dar subsídio para os professores que eu estava acompanhando como coordenadora.
Professora 09: Igual eu falo, o que passa na faculdade para a gente é tudo muito bonito, sabe? Ninguém fala, por exemplo, que tem dia que seu menino não tem lanche, ninguém fala que seu menino vai chegar lá morrendo de fome. Que, às vezes, você vai ter que tirar do seu bolso para comprar material. [...] e essa base a faculdade também não dá para a gente, infelizmente.
Professora 15: Eu posso dizer que eu não fiz pedagogia. A minha formação na área de pedagogia foi toda sozinha, foi buscando, estudando sozinha, pegando os livros e estudando para passar no concurso e eu também estudo para a minha atuação também. [...] e a complementação pedagógica não contribuiu praticamente em nada é só, tipo... uma fábrica de diploma mesmo.
Professora 15: Eu acho que (complementação) é só certificação mesmo. A pessoa está precisando da certificação para apresentar no concurso, vai lá faz algumas aulas online ou faz as aulas presenciais, mas é só o básico para você pegar o diploma.
Professora 16: Eu acho que o que está fazendo eu ter um desenvolvimento melhor nessa segunda é o fato de essa parte da minha formação ter sido desenvolvida com profissionais que me deram bom subsídios.
Professora 16: Olha, de modo geral, eu posso considerar que eu tive uma formação até boa, o curso que eu fiz foi um curso até bom.

Conteúdo temático: disciplinas, conteúdos e conhecimentos que contribuem para o trabalho docente na educação infantil no início da carreira.

PRÉ-INDICADORES
1) sociologia; 2) alfabetização e letramento; 3) literatura infantil; 4) psicologia; 5) didática; 6) estágio; 7) história da educação; 8) práticas; 9) concepção de criança; 10) infância; conceitos; 11) metodologia ensino da matemática; 12) trazer a realidade; 13) disciplina de educação infantil; 14) metodologias, atividades diferenciadas; 15) professor de didática; 16) ênfase na ei; 17) como lidar com crianças; 18) enfatizar cuidar e educar; 19) comportamento infantil; 20) história da educação; 21) Vygotsky, Piaget; 22) interação; 23) Políticas educacionais; 24) história da educação infantil; 25) disciplinas ligadas diretamente a questão da infância; 26) fundamento da educação infantil; 27) estágio na educação infantil; 28) disciplina educação e infância.
Professora 01: O de sociologia, é... as práticas obviamente, né? Porque nos auxilia, nos dá subsídios para pensar as questões pedagógicas mesmo. É... alfabetização e letramento, a literatura infantil, todas essas disciplinas foram muito importantes para mim.
Professora 02: [...] as disciplinas de sociologia, de psicologia, de didática e de estágio. Assim, foram as principais. [...] Professora 02: E ele (estágio) foi para mim, muito importante para buscar alguns recursos diferentes dessas coisas estereotipadas.
Professora 03: [...] História da educação. Foi a que mais me marcou. Agora, é... história da educação. Foi que me chamou atenção. Foi quando eu estudei sobre a concepção de criança. [...] Então aí, aí me despertou mais para a questão da infância das transformações que a criança, que a infância, o conceito, a concepção de criança e da infância foram ganhando, né? Foram se transformando. E é isso, isso mesmo me marcou muito, eu lembro disso.
Professora 04: Eu tive uma disciplina na faculdade de Metodologia do Ensino da matemática. Que... esse professor era formado em matemática e pedagogia. Então, ele unia os dois cursos para fazer uma, uma metodologia que era muito... é... como é que eu falo? Trazia muito a realidade. Não era aquela utopia de certos textos que trazem que, às vezes, a gente considera que tem autores que nunca viveram ali na sala de aula. [...] E disciplina de educação infantil que me marcou bastante também pelas dinâmicas que a gente tinha que trazer, atividades diferenciadas, metodologias a serem trabalhadas com as crianças.
Professora 05: A questão da didática, a psicologia, né? Principalmente a psicologia. Foi uma das essenciais para a questão do trabalho com a criança, compreender essas fases de desenvolvimento, como que ocorre, o porquê da mordida. [...] acredito que todas contribuíram, de uma forma, é... umas mais, outras menos, mas contribuíram sim, porque você chegar em uma instituição onde você não tem o mínimo de conhecimento é bem complicado, bem difícil.
Professora 06: É... a questão da didática, o professor de didática ele foi... ele eu lembro dele dar bastante ênfase pra gente na educação infantil, a questão de como trabalhar, como lidar com as

crianças. É... foi enfatizado bastante o educar e o cuidar , eu lembro bem... bem tranquilo, a questão das fases da criança dentro da psicologia que também foi bastante fundamental ao trabalho.
Professora 07: [...] As questões de psicologia mesmo , a questão que é assim... que eu estudava muito na, na psicologia da educação , é a questão do comportamento infantil [...] .
Professora 07: A história da educação também. Compreender como a educação está nesse patamar. Como que ela era antigamente. Como que ela é agora. Quais as mudanças que tiveram, o que levou a essas mudanças, né? Quais foram as necessidades das pessoas ou da época que, que levou, né? A educação ser como ela é hoje. Então, a história da educação é uma parte que eu me lembro bastante também.
Professora 09: O que eu acho que mais ajudou foi uma matéria de psicologia da educação que eu tive. E teve uma outra, que eu não lembro o nome. [...] Era mais voltado para a educação infantil , mas ela trabalhava Rousseau. Não lembro. Eu lembro que a gente trabalhou muito o livro de Rousseau. Professora 09: Eu tentava muito, o meu eu acho que foi mais psicologia da educação , porque eu tentava muito pegar a questão das fases. Aí eu ia interligando Piaget, Vigotski é interação , é isso, é aquilo. Aí eu lia um pouco sobre a sexualidade ai a gente já pensava em Freud, já pegava por outro lado. Porque isso você vê muito em colégio público, né? A criança bem mais novinha que tem a sexualidade extremamente precoce. Então, esse eu acho que foi o mais.
Professora 10: Uma disciplina de educação infantil, didática e políticas educacionais . Acho que foram essas que me marcaram durante a faculdade.
Professora 11: É acho que foi assim... um pouco a didática também, né? A educação infantil eu fiquei deslumbrada com a história da educação infantil , né? Gostei muito. De pensar, “eu acho que é ali que vou trabalhar”. E o estágio , no estágio eu vi a realidade, como é.
Professora 12: Principalmente as matérias do estágio , o estágio, foram fundamentais, aquela questão de buscar, de pesquisar, de ler os conteúdos, né? Lembrava bastante de Piaget, Vygotsky , comparava aquelas etapas, as fases, né? Fases de desenvolvimento. [...]
Professora 13: Eu penso que as próprias disciplinas, os conteúdos que lidaram diretamente com a questão da infância . Pedagogias da infância que ajudou a ter esse olhar diferenciado da criança que eu tenho hoje [...]. Eu acho que a disciplina de fundamentos da educação infantil, estágio na educação infantil... Eu acho que ajudou bastante.
Professora 16: Olha, sobretudo o estágio na educação infantil , porque lá eu pude ter experiências, as quais estão fazendo parte agora do meu cotidiano . [...] Então, esse estágio na educação infantil me deu subsídio para eu conseguir agora essa atuação.
Professora 16: [...] e tem outra disciplina de Educação e Infância também que me dá subsídio para atuar .

Conteúdo temático: aspectos e conhecimentos em que a formação inicial foi insuficiente

PRÉ-INDICADORES
1) Questões da legislação e regulamentação da área; 2) relacionar teoria e prática; 3) disciplina sobre a construção da ei no município; 4) discutir a proposta de Rede; 5) realidade da Rede; 6) documentos da Rede que norteiam a ei; 7) fóruns de debates; 8) falta de prática; 9) estágio triste; 10) no estágio postura diferente de ser professor; 11) disciplina de literatura, alfabetização e letramento; 12) mais tempo de formação; 13) parte de projetos; 14) discutir currículo na ei; 15) Estágio corrido / insuficiente; 16) faltou estágio aprofundado / mais tempo / maior contato com as crianças; 17) parte do trabalho teórico / legislação e documentos que norteiam a ei / documentos específicos.
Professora 02: [...] Mas eu não tenho muita certeza e naquele tempo eu não tinha clareza nenhuma nem da existência da Resolução. Então, faltava-me também é... conhecimento de questões é... de questões da legislação e da regulamentação para a área .
Professora 05: [...] Eu acredito que relacionar mais um pouco essa teoria com a prática (na formação inicial). [...] Eu acho que ficou um pouco dissociado essa questão.
Professora 06: (faltou na formação inicial) [...] ter dentro da disciplina um engajamento de como estava acontecendo a construção da educação infantil no município . Eu acho que isso ajudaria muito, trazer um pouco do que está acontecendo ali para dentro da sala de aula nessa formação inicial, a proposta da Rede , né? Isso ajudaria o conhecimento. Sim, a proposta da Rede, a realidade da Rede, os documentos da Rede . Quais são os documentos que estão sendo construídos , né? O que está se... se o trajeto que está sendo feito, né? É... fóruns de debates, trazer para dentro da instituição . Então, na Rede particular isso não é possibilitado.
Professora 07: Me ajudou , mas assim, eu ainda acho estágio muito pouco , pouco porque assim... o estágio ele se divide entre as aulas teóricas na faculdade e se divide entre a prática em campo . Então eu acho que quando a gente estuda um pouco e quando a gente chega no campo, eu acho que é muito pouco assim, não dá para vivenciar, não dá pra vivenciar . [...] às vezes, a gente não entra em contato com... as especificidades mesmo do fazer . [...] Então assim, eu acho que é a visão que a gente tem no

<p>estágio é muito reduzida, né? [...] Não sei, eu achei pouco. Até porque, como éramos quatro... ou cinco, não me lembro, em uma sala só. Então, era uma aula para cada uma só, que ia lá estar à frente do trabalho. [...] Assim... você não está ali mesmo para ser. Você está brincando de ser ainda (riso). Então assim, não sei, contribuiu (estágio). Mas eu acho que não é o suficiente ainda.</p>
<p>Professora 08: Eu senti falta de prática (na formação inicial). [...] Porque quando eu fiz o estágio na educação infantil e nós tínhamos que preencher uns relatórios, mas aquilo lá em nada se assemelhava à minha realidade de hoje.</p>
<p>Professora 09: Eu acho que esses estágios, porque eu cheguei a passar por um estágio na educação infantil também, mas era um estágio triste. Eu acho que isso fez muita falta. Porque a gente ia para um CMEI, só que na hora que a gente chegava no CMEI já era a hora dos meninos praticamente dormirem. Então, o momento que a gente pegava ali, era o momento de eles dormirem. A professora ligava a TV e praticamente uma vez por semana a gente só ia assistir filme infantil.</p>
<p>Professora 10: (faltou prática) Sim... porque assim, você se sente a responsável. Lá no estágio, você está ali para aprender e aqui não, agora aqui eu tenho que ter uma postura diferente, eu sou a professora, entendeu? Tem esse peso.</p>
<p>Professora 10: O que faltou? Ah... é... disciplinas de literatura, acho que foi o que faltou. Alfabetização e letramento... acho que é uma coisa que eu sinto falta, que acho que foi, as discussões são bem rasas, não é que são rasas..., mas você precisa de mais tempo para discutir tudo aquilo que é necessário discutir e ter para sua prática. Acho que é tempo, o curso de pedagogia tinha que ter uns dez anos.</p>
<p>Professora 11: [...] o que eu senti falta mesmo na minha formação, foi a parte dos projetos. Eu achei um pouco assim, meio falho, de como trabalhar projetos, eu acho que... gente vê que educação infantil não tem conteúdo, falar um pouco mais do currículo da educação infantil, eu senti um pouco dessa falta mesmo.</p>
<p>Professora 11: Não. (estágio) Não deu uma noção boa, porque assim... meus estágios foram muito corridos, às vezes a gente enfrentava problemas na escola, né? Estagiário não é bem-vindo na escola não, a gente sabe.</p>
<p>Professora 12: Eu acho que (faltou) o estágio. O curso de pedagogia tem muita teoria, que é bom, mas faltou estágio (na EI). [...] Mas se o estágio, um estágio mais aprofundado também, mais tempo, maior contato com as crianças, para não levar esse choque de realidade quando a gente chega aqui. Porque é bem diferente, eu ia fazer estágio, eu via as crianças o quê? Uma vez por semana, a cada quinze dias.</p>
<p>Professora 13: Eu acho que falta (formação inicial) mais, eu acho que essa parte do trabalho teórico, do respaldo que eu tenho que ter dentro da legislação, dentro desses documentos que norteiam os municípios. [...] de possibilitar o professor de ter essa visão de eu ter uma Rede que atende a criança, que tem documentos específicos ali. Eu não preciso previamente estudar que há documentos específicos, mas eu tenho que compreender que elas fazem essas diferenças, elas atendem diferenças.</p>

Conteúdo temático: Prioridades para o desenvolvimento profissional docente na educação infantil

<p>PRÉ-INDICADORES</p>
<p>1) legislação / normatização para ei; 2) formação / estudos constantes / constante formação; 3) conhecimentos matemáticos / ciências naturais; 4) visitar / repensar conhecimentos; 5) conhecimentos sobre documentos que preciso produzir; 6) desenvolver a escrita de registros e documentos; 7) aprofundar conhecimentos sobre políticas nacionais e municipais; 8) buscar formação; 9) busca do conhecimento para mudança de concepção infância e criança; 10) especialização na educação infantil; 11) necessidade de ser valorizado; 12) concepções que fomentam o agir na ei / embasam o trabalho do professor na ei; 13) concepções de criança, cuidar e educar; 14) conhecimentos em torno da infância / como se desenvolve / quais dificuldades / conhecimentos da prática; 15) conhecimentos do que é criança, infância e desenvolvimento infantil; 16) conhecimentos específico do eu da criança; 17) conhecimentos de como funciona a educação infantil; 18) conhecimentos necessários para atuar na educação infantil / desenvolvimento e aprendizagem da criança / experiência de como lidar com criança.</p>
<p>Professora 02: algumas experiências dentro da Rede mesmo que me fizeram entender que não tem como a gente estar alheio a questão da legislação, da normatização que pauta mesmo o trabalho da gente.</p>
<p>Professora 02: [...] (necessário) Então, é o movimento de pesquisa constante, é o movimento de formação, de estudos constantes para dar conta daquilo que a instituição, que as crianças sinalizam como necessidades.</p>
<p>Professora 02: [...] São conhecimentos às vezes matemáticos, que eu não me aprofundi e eu vou precisar estudar. Conhecimentos na área das ciências naturais, que às vezes eu não me aprofundi ou que eu tinha um conhecimento equivocado do tempo da educação básica ainda e que eu preciso visitar e repensar. Então eu nunca tenho certeza de que o que eu sei é o suficiente sobre determinado conhecimento. [...] Não tem como mensurar o que tem que saber para esse trabalho na educação infantil.</p>

<p>E preciso ter conhecimento dos documentos que eu preciso produzir, dos documentos que eu preciso produzir e dos documentos da legislação. Enfim, dessas questões nacionais, municipais que a gente precisa ter clareza para o desenvolvimento do trabalho. [...] Eu preciso conhecer, eu preciso desenvolver muito mais a escrita, né? O processo de escrita mesmo. Para escrita dos registros, dos documentos, enfim, de todos os instrumentos que a gente precisa para o trabalho. Eu preciso aprofundar muito mais no conhecimento das políticas [...].</p>
<p>Professora 05: O essencial mesmo é o profissional buscar pela sua formação, pelo seu conhecimento em ampliar as possibilidades das crianças, porque você tem que trabalhar sempre buscando ampliar essas possibilidades. [...] o que me ampliou muito foi a busca do conhecimento. Então uma das coisas que me facilitou muito essa mudança de concepção, essa visão de criança, essa visão de um todo, foi quando eu entrei na especialização de educação infantil.</p> <p>Professora 05: Necessidades? Conhecimento e a formação, né? O Professor precisa, todas as profissões, mas acredito que o professor precisa estar em constante busca desse conhecimento. [...] Então, ele (professor) precisa estar em constante formação.</p>
<p>Professora 06: A necessidade, acho que maior, é a necessidade sempre do querer... buscar do conhecimento[...]. [...] Mas ainda assim, tem a necessidade mesmo de... de ser valorizada, a necessidade de naquele momento que eu precisei de socorro de me ser fornecido é... ser possibilitado mesmo o socorro para está resgatando.</p>
<p>Professora 06: (necessário) As concepções que fomentam realmente o agir na educação infantil que embasam o trabalho do professor na educação infantil. As concepções de criança mais aprofundado, o cuidar, o educar para aquela fase inicial são fundamentais.</p>
<p>Professora 07: Então assim, são (necessários) esses conhecimentos mesmo em torno da infância, o que é infância, o que é criança, como ela se desenvolve, quais são as dificuldades que ela tem para se desenvolver e aí... os conhecimentos da prática também que a gente vai aprendendo com o decorrer da carreira [...].</p>
<p>Professora 08: É... a gente tem que ter um conhecimento muito bom a respeito do que que é a criança, do que que é a infância, do que que é o desenvolvimento infantil. Se nós não tivermos esse domínio de conhecimento, a gente não consegue caminhar [...].</p>
<p>Professora 14: (necessário) O conhecimento específico do eu da criança. O que é a criança, como que ela absorve, eu não lembro qual foi a disciplina, foi infância alguma coisa.</p>
<p>Professora 13: Eu penso que é bem o conhecimento mesmo de como funciona a educação infantil. O que eu vejo, isso enxergando da parte docente, eu como professora do curso de pedagogia, eu percebia muita falha em relação à formação dos estudantes que não detinham, às vezes, o conhecimento necessário para eles chegarem e atuarem na educação infantil. [...] A esse professor chegar de primeira viagem, às vezes, sem experiência anterior na educação infantil e ele ainda ter a dificuldade de lidar com as crianças. Porque ele ainda, parece ainda não tem essa prática de saber o que ele pode trabalhar num agrupamento de crianças de dois anos, o que ele pode trabalhar num grupamento de crianças de três anos, o que ele tem que trazer enquanto desenvolvimento e aprendizagem para uma criança nessa fase até os cinco anos de idade. Eu vejo que esse é o maior problema.</p>

Conteúdo temático: Formação continuada / necessidades formativas

<p>PRE-INDICADORES</p>
<p>1) Universidade / pesquisando / encontrar soluções / continuidade de estudos; 2) apropriação da proposta de Rede; 3) mais conhecimentos / aperfeiçoando / estudando; 4) fazendo mestrado e doutorado; 5) buscar mais conhecimentos / transformando nossa prática / olhar diferenciado para a infância / melhorar nossa prática; 6) especialização / transformação na área profissional; 7) conhecimento traz transformação; 8) formação continuada contribui para formação profissional; 9) especialização amplia visão do que é o trabalho na ei; 10) preciso estudar para atuar na ei; 11) formação contínua e continuada; 12) preciso de uma pós-graduação para me dar norte; 13) cursos, palestras, artigos; 14) tempo; 15) leituras, referencial teórico; 16) ler sobre a ei / pesquisas sobre formação docente/ educação e políticas educacionais; 17) amor / afeição / vocação; 18) continuar estudando e buscando novos conhecimentos; 19) espaço de formação dentro do horário de trabalho; 20) apoio institucional; 21) apoio da coordenação / colegas com experiência / leituras / informações sobre proposta da Rede.</p>
<p>Professora 01: Então, a questão prática eu não vejo que eu tive dificuldade não. É... o que eu sinto falta é na continuidade mesmo, de dizer: “nossa! Será, será que tem alguma, na questão de mordida. Será que não tem alguma produção é... científica que vai me auxiliar a fazer uma coisa que vai diminuir essas questões em sala de aula? Aí eu fico pensando... se eu tivesse na universidade, se eu estivesse pesquisando, se eu tivesse nas aulas, eu poderia ter essas soluções. O que eu sinto que é necessário é da formação continuada. [...] Do espaço de formação dentro do seu horário de trabalho ou ter uma carga horária possível de fazer uma formação continuada.</p>

<p>Professora 02: [...] a proposta da Rede é um norte interessante. Porque eu tinha falado só de não condições, de falta de condições. A proposta da Rede é um documento muito interessante que dá sim uma condição interessante para a gente fazer um trabalho. [...] Se tem condições de chegar na Rede e se apropriar daquela proposta, é muito interessante o direcionamento que ela consegue dar. E isso é uma condição interessante para o trabalho, que agrega muito mesmo para esse profissional que está chegando.</p>
<p>Professora 03: É continuar buscando mais conhecimento, estudando, me aperfeiçoando, né? Na área profissional. Igual agora, eu estou fazendo, né? Me especializei, agora estou fazendo o mestrado e futuramente o doutorado. Porque quando a gente se especializa, busca mais conhecimentos, nós vamos nos transformando, né? Nós vamos transformando nossa prática. Igual eu já comentei que, eu percebo o quanto eu mudei com as crianças, né? Em relação a projetos, a ter um olhar específico para a criança, um olhar diferenciado para infância, né? Um olhar individualizado para cada um, né? Então assim, eu penso que cada vez que nós estudamos mais, e é o que eu busco, nós melhoramos a nossa prática pedagógica.</p>
<p>Professora 03: E aí, depois da especialização, eu percebi a minha transformação, até na minha área profissional, né? No meu jeito de lidar com as crianças. No meu jeito de lidar com os profissionais. [...] porque o conhecimento ele traz a transformação. Eu percebi uma transformação muito grande na minha vida, principalmente no que diz respeito ao profissional nas minhas práticas profissionais. Depois que eu fiz essa especialização em outra instituição que eu percebi o quanto ela (formação continuada) contribuiu para minha formação profissional.</p>
<p>Professora 05: Sim. Contribuí e muito. Nossa! Ampliou, abriu os leques, a visão de como que é o trabalho, a grade foi muito, como se diz? Muito... eficaz para essa ampliação dessa visão de educação infantil, melhorou muito. Pode falar que subiu 100%, foi ótima a especialização.</p>
<p>Professora 08: Quando eu cheguei no CMEI minha coordenadora falou assim: “olha, você optou pela educação infantil, mas na educação infantil nós estudamos muito, aqui nós estudamos muito”. E eu pensei, nossa! Mas o que será que eles estudam tanto, né? E quando eu comecei realmente a exercer minha função de professora foi que eu vi o quanto eu precisava estudar. [...] Eu realmente eu preciso estudar muito e eu preciso começar já. Então assim, eu pedi a coordenadora que me desse algumas referências, né? Bibliográficas da educação infantil.</p>
<p>Professora 08: Prioritário? Formação, formação continua... Formação continuada.</p>
<p>Professora 09: Preciso de uma pós-graduação, alguma coisa que me dê um norte aqui.” Aí, entrei na pós-graduação na educação infantil numa instituição particular. E aí fui emendando pós-graduação, fui emendando curso até dá uma luz e pesquisando na internet também.</p>
<p>Professora 10: (necessário) Formação continuada. Leituras minhas mesmo em casa que também faz parte dessa formação continuada. Cursos, palestras. A gente está sempre indo nessas palestras da faculdade, porque eu acho que a gente se inteirar daquilo que está sendo discutido na educação... e tempo, acho que a gente precisa de mais tempo.</p>
<p>Professora 10: Acho que ter muitas leituras, referencial teórico. Que eu acho que ajuda muito... ler sobre a educação infantil, ler sobre pesquisas, sobre a formação docente, sobre a educação em si e as políticas educacionais, acho que isso ajuda. As experiências que as professoras relatam em artigos, eu acho interessante... é isso.</p>
<p>Professora 14: Olha, primeiro amor. Literalmente não é uma coisa que eu faço assim para receber um salário, não dá. Eu sempre falo que o professor, principalmente da educação infantil, ele tem que ter amor, ele tem que ter amor, afeição pelo aquilo que ele faz mesmo e vocação. [...] Então essa questão da vocação, da afeição pelo ser criança e pelo tipo de atividade que envolve trabalhar com criança. Então isso me conquista, que você trabalha brincando mesmo, você ensina brincando. Então isso é muito gostoso. Gosto muito disso.</p>
<p>Professora 14: (Necessidades) De apoio pedagógico, materiais didáticos, compreensão do meu trabalho, daquilo que tenho desenvolvido.</p>
<p>Professora 16: Prioritário é continuar estudando, buscando novos conhecimentos. Porque eu tenho uma formação básica e uma formação em pós-graduação, mas o conhecimento é algo que nunca se acaba. Então cada vez que a gente vai utilizando esses conhecimentos para desenvolver uma prática você enxerga que você sabe menos. Então eu acho que para eu ter uma boa carreira eu preciso mergulhar profundamente nos estudos e continuar buscando conhecimentos.</p>
<p>Professora 16: Além do apoio pedagógico da coordenação, eu tenho muitas amigas que estão na rede há algum tempo e tem uma experiência maior. Elas também contribuíram com esse processo e também nas leituras, no aparato teórico, buscando informações sobre essa proposta da educação para a infância e buscando na teoria mesmo, informações para que eu pudesse procurar uma prática que atendesse o que a proposta pede.</p>

Conteúdo temático: Formas de sobrevivência na educação infantil no início de carreira.

PRÉ-INDICADORES
1) buscar alguma pessoa mais experiente / coordenação / auxiliar a pensar / orientar; 2) auxiliar me ensinou muita coisa / ela tinha prática; 3) aprender na prática mesmo do dia-a-dia; 4) eu aprendi dentro da instituição; 5) me jogaram lá e se vira; 6) aprendi com outras pessoas; 7) a prática do dia-a-dia é o que me ajuda mais; 8) o fazer com as crianças eu fui pegando ao longo do tempo.
Professora 01: Aí eu tenho que buscar alguma pessoa , eu pergunto: “tem algum artigo que fala sobre tal assunto? Ou, a redigir algum relatório: “Como que eu posso falar tal coisa?” Nas pessoas mais experientes, né? Que vão me auxiliar a pensar nisso, vão me orientar . Ou na minha coordenação : “Olha eu estou pensando em fazer tal atividade, como você pode auxiliar nisso?” Ai a coordenadora diz: “Vamos pensar juntas, vamos fazer isso”. Traz novas coisas, traz novas informações que eu não tinha por conta da minha experiência.
Professora 08: A minha auxiliar , até hoje eu tenho contato com ela, porque ela me ajudou muito, muito, muito, muito, ela era minha auxiliar, mas ela me ensinou muita coisa, porque ela já tinha uma prática .
Professora 08: [...] Eu não aprendi a fazer o que eu tinha que fazer, o que que eu tinha que anotar para fazer a ficha individual da criança. Então assim, essa coisa a gente não aprendeu, nós fomos aprender na prática mesmo lá no dia-a-dia, tudo isso eu aprendi dentro da instituição .
Professora 09: Nas duas primeiras semanas eu chorava e eu não tive o respaldo da escola, porque só me jogaram lá e se vira. Tanto que eu aprendi com outras pessoas depois a fechar um diário, a consegui a fazer direito o planejamento e essa base a faculdade também não dá para a gente, infelizmente.
Professora 11: Sim, mas eu acho que hoje a prática e o dia-a-dia é o que me ajuda mais , esse... “nossa! Hoje não deu certo, deixa eu refletir, deixa eu ver e vamos lá que vai melhorar”.
Professora 12: [...] Mas assim, era um curso com mais teorias. Bastante leitura, bastante conhecimento, mas aquela coisa do que fazer com as crianças eu fui pegando ao longo do tempo . Foi bem difícil. No começo, foram anos bem suados mesmos.

Conteúdo temático: Formação continuada / institucional

PRÉ-INDICADORES
1) Espaço bacana de formação institucional no sentido das questões práticas; 2) Plano de formação interna da instituição está caminhando / baseado nas fragilidades do grupo; 3) formação que vem da secretaria boa, pouco acessível e com poucas vagas / formações repetidas; 4) cursos que a SME oferece / complemento de carga horária / progressão vertical; 5) estamos estudando currículo na ei; 6) grupo decide qual temática é relevante; 7) interessante a formação dentro da instituição; 8) curso aprofundamento sobre a proposta da Rede; 9) Proposta da rede norteia o trabalho nas instituições; 10) estudos sobre o desenvolvimento da criança / meios e atividades / universo da criança / proposta da Rede / interações e brincadeiras; 11) formação em contexto que acontece na instituição / horário de trabalho / uma vez por semana; 12) acolhimento na Rede / curso de formação; 13) curso ajudar a inteirar daquilo que esperam do professor; 14) curso de ótima qualidade; 15) curso muito bom / mais teorias; 16) curso bacana / tira dúvidas de quem está chegando / ação interessante.
Professora 01: [...] No início do mês a gente para, a gente faz um planejamento mensal e a gente tem um período de formação de um tema que a gente descobre. Então assim, dentro da Prefeitura de Goiânia a gente tem um espaço bacana de formação no sentido das questões práticas .
Professora 02: Para além disso, tem o plano de formação interna da instituição que está caminhando . Não é algo com a densidade que deveria ter , até em função de todos os atropelos do dia-a-dia, das faltas dos servidores, da correria mesmo que é a instituição. [...] Esse é o plano de formação da instituição . A instituição percebe qual é a fragilidade maior naquele momento e aí ela monta um plano de formação baseado na fragilidade maior do grupo .
Professora 02: E a formação que vem da secretaria é uma formação assim, ela é muito boa, mas ela é pouco acessível, tem poucas vagas , é... a gente não, os cursos não mudam tanto assim. Então, acabam oferecendo formações repetidas .
Professora 04: Eu também agora que estou me interagindo dos cursos que eles (SME) podem oferecer , o que a gente pode fazer lá. Cursos de formação que eles falam que é bom de complemento para a carga horária para a progressão vertical e eu ainda estou me interagindo desse mundo da secretaria.
Professora 05: Sim, lá na instituição que eu trabalho. Eu estou... nós estamos estudando sobre o currículo na educação infantil . A formação ao longo do ano. Então todo ano tem uma temática para a gente estudar e o grupo decide qual a temática vai ser relevante .
Professora 05: Então, eu achei interessante a questão da proposta deles criarem essa formação dentro da instituição, né? Porque às vezes a gente trabalha o dia todo, dois, até três períodos para poder ter uma qualidade de vida melhor. Então é... sair da instituição para fazer uma formação, às vezes fica

complicado , e aí a gente tem essa formação mensalmente ou quinzenalmente, acontece dentro da instituição.
Professora 06: Sim, conclui agora em agosto um curso fornecido pela Rede é... com um aprofundamento a mais sobre a própria proposta da Rede de trabalho .
Professora 07: É assim, porque essa proposta... como ela norteia o trabalho na educação infantil da Rede, era para todas as instituições estarem estudando e implementando , né? Porque é o que norteia nosso trabalho na Rede municipal.
Professora 07: Bom, aqui a gente está fazendo um estudo muito, muito, assim... legal sobre o desenvolvimento da infância, né? Como a criança se desenvolve? Quais são os meios e as atividades e... enfim, qual que é o universo que essa criança precisa para ela se desenvolver . Então aqui a gente faz o estudo da proposta da Rede . Que a Rede tem uma proposta, a gente tem que se basear nela, né? Que a criança aprende através das interações e das brincadeiras .
Professora 08: Outra coisa que também me ajudou muito foi a formação em contexto que acontecia dentro da instituição, no horário de trabalho, uma vez por semana . Essa formação também foi essencial, sem essa formação, eu não seria a professora que eu sou hoje .
Professora 10: Acho que a gente foi bem acolhida porque agora está tendo aquele curso de formação . [...] E acho que esse curso tem nos ajudado a inteirar daquilo que eles esperam da gente , do trabalho que eles realizam
Professora 11: A gente faz nossos estudos aqui, mas eu pretendo ainda fazer outras coisas e ver, não vou parar não, né? Então tem que estar aí sempre buscando mais conhecimento .
Professora 11: Não, agora a gente faz nossos estudos aqui, vamos estudando a proposta , né? E nesse ano não estou fazendo nenhum curso assim, de formação continuada, não. Só os estudos que a gente tem aqui, né?
Professora 11: Bom, assim que eu iniciei já teve um curso de formação , né? Logo eles apresentaram a proposta, né? Não, na verdade a proposta ainda estava em construção na época que eu fiz o meu curso, ainda era aquela (proposta) infância e saberes, né?
Professora 12: Pela Rede foi uma acolhida boa, né? Eles ofereceram o curso, curso de ótima qualidade. Gostei bastante de fazer . Era em horário de serviço, a gente se ausentava do trabalho e ia para lá fazer esse curso. Foi um curso muito bom.
Professora 12: [...] a secretaria nos deu um curso , foi muito bom. Mas assim, era um curso com mais teorias. Bastante leitura, bastante conhecimento, mas aquela coisa do que fazer com as crianças eu fui pegando ao longo do tempo . Foi bem difícil. No começo, foram anos bem suados mesmos .
Professora 16: [...] a prefeitura está dando um suporte em relação a esse curso , que o curso está sendo bacana , está assim, tirando dúvidas para quem está chegando, essa ação foi interessante .

Conteúdo temático: Referências para o trabalho docente na Educação infantil no início de carreira

PRÉ-INDICADORES

1) referência no trabalho anterior; 2) dava aula na escola dominical; 3) outras experiências pessoais; 4) trabalhei na igreja com crianças; 5) lógica da educação básica / coisa pronta / estereotipada; 6) brincava com meus primos mais novos; 7) sabia lidar com crianças; 8) experiências com primos e sobrinhos; 9) sempre rodeada de crianças / muitos primos; 10) prática anterior em outras âmbitos; 11) prática docente anterior; 12) coincidiu com nascimentos da filha / experiência com próprios filhos.

Professora 02: [...] eu também buscava muita **referência no trabalho anterior** que foi feito numa **instituição privada** que não serviu de referência nenhuma e **em outras experiências** que eu já mencionei antes **pessoais** [...].

Professora 03: E até porque eu **dava aula na escolinha dominical, sempre trabalhei na igreja com crianças** e aí eu gostava muito. Então eu falei: “ah! Vou continuar dando prosseguimento na minha carreira acadêmica nesta área”.

Professora 02: [...] às vezes eu acabava cedendo à **lógica** que eu tinha vivenciado **na educação básica**, né? **Que é dessa coisa pronta, dessa coisa estereotipada** e ao que eu tinha visto.

Professora 04: Nossa, ajudou muito, muito. Eu sempre **brincava com meus primos mais novos** e me facilitou muito. Porque eu **sabia lidar com as crianças**.

Professora 04: [...] porque eu tenho essa **experiência de muito tempo com primos e com sobrinhos** também. Então, para mim foi supertranquilo.

Professora 05: Então eu já tinha essa parte de **gostar de lidar com criança, de estar sempre rodeada de criança**, muitos primos e tudo.

Professora 11: Então, eu já tinha essa parte de **gostar de lidar com criança, de estar sempre rodeada de crianças**, então foi isso.

Professora 13: [...] mas eu acho que valeu muito mais a minha **prática anterior em outros âmbitos e a prática docente que eu tinha já [...]**.

Professora 14: [...] foi onde me despertou esse interesse, porque **coincidiu com o nascimento da minha filha, de uma criança**. Então, isso foi me encantando. **Eu** estava aprendendo a parte teórica e vendo na prática com ela, meio que aquelas **experiências com os próprios filhos**.

Conteúdo temático: Condições de trabalho na educação infantil

PRÉ-INDICADORES

1) salário, tempo e valorização; 2) não ter tempo para preparar aulas; salário não é bom; 3) duas jornadas; 4) Trabalho pesado / corpo / voz / espírito; 5) pressão da secretaria / mais trabalho / mais produção; 6) plano de carreira; 7) excesso de trabalho; 8) coisas pra fazer em casa; 9) precisa de dedicação exclusiva; 10) precisa aumentar salário; 11) formação continuada; 12) sai correndo de uma instituição à outra; 13) não tem tempo de almoçar / gera frustração; 14) descaso da secretaria com as instituições; 15) professora está ficando doente; 16) professora cada vez mais adoecida; 17) ansiedade/depressão / professoras passam mal / pressão alta; 18) trabalhar dois períodos / interfere na qualidade; 19) salário e plano de carreira não são adequados; 20) mal remunerados; 21) secretaria impõe muitas coisas a fazer; 22) preencher tantos papeis; 23) exigido e verificado toda semana; 24) preencher documentos; 25) causa angústia; 26) relatórios / burocracia / atarefada / ocupada; 27) chega em casa cansada; 28) tantas documentos / tantas cobranças; 29) deveríamos trabalhar meio período / salário digno; 30) ficar dia todo / desgastante; 31) perde qualidade; 32) professora cansada / crianças cansadas; 33) trabalha dois turnos por necessidade; 34) trabalhar na educação é muito desgastante / física e mentalmente; 35) trabalhar em um só turno / produz melhor; 36) impossível trabalho um só turno; 37) não dá pra viver com um salário; 38) não queria trabalhar em dois CMEIS / cansaço físico / puxado; 39) não dá conta / mexe com a saúde; 40) tem muita burocracia / relatórios; 41) relatórios / caderno de bordo / anotar muita coisa / muito puxado; 42) dois turnos/ planejar e estudar em casa; 43) levar coisas para casa; 44) ganhasse o mesmo valor de dois turnos e trabalhasse em apenas um; 45) de manhã na sala / à tarde na coordenação; 46) valorização e reconhecimento / desanima; 47) desmotivada / não ter respaldo para desenvolver coisas; 48) dois turnos compromete / cansativo / não tem ânimo / tem que se esforçar / porque precisa; 49) poderia estar com as crianças / fugir para fazer fichas / relatórios diários; 50) quer ganhar mais / dobra / substituição; 51) não tem auxiliar de educação; 52) registro diariamente / registro mensal / semanal / é muito registro.

Professora 01: [...] Eu acho que o principal é... **salário, tempo e valorização**. São três coisas que eu me sinto assim... violentada. Por que eu **não tenho tempo para preparar melhores aulas. O meu salário não é tão bom quanto o resto dos profissionais tão capacitados quanto eu**. Eu digo de especializados, mestres e doutores. Então, meu salário, **eu tenho que ter duas jornadas para conseguir ganhar o mesmo tanto que outros profissionais em outras áreas ganham**.

Professora 01: [...] **o trabalho em sala de aula é pesado, de corpo, de voz, de espírito**, de estar bem, está disponível, de ouvir a criança, de olhar no olho dela. E você tem um trabalho todo burocrático, como eu já falei também. E tem a questão **da pressão da secretaria, o tempo todo pressionando para mais trabalho, mais produção**.

Professora 01: **O plano de carreira ele é importante para formação profissional** é... extremamente importante, porque a professora, ela tem que se formar o tempo todo.

Professora 01: Mas não é questão somente dos **horários é a questão do excesso do trabalho**. E quando eu chego em casa, eu tenho milhares de coisas para fazer.

Professora 01: O professor precisa realmente ter uma **dedicação exclusiva**. Mas eu não estou falando de proibir o professor de prestar outro concurso público. Estou falando de **aumentar o salário a ponto de o professor não querer prestar outro concurso público**. [...] E, colocar o concurso público de forma **de dedicação exclusiva** e incentivar o professor a **fazer uma formação continuada**.

Professora 01: Eu **saio correndo de uma instituição para outra. Não deu tempo de almoçar**. Muitas vezes eu como um lanche correndo. Então isso acaba **gerando frustração** mesmo.

Professora 01: [...] **o descaso da secretaria em relação a instituição**. Se está funcionando, se abriu as portas, se as crianças estão sendo atendidas, a secretaria está tranquila. Não importa com qual qualidade que está sendo atendida.

Professora 01: Não importa se a **professora está ficando doente**, se ela está com **calo na garganta**, se o braço dela está dependurado o tendão, se as costas dela está cada dia mais doendo, se ela está com **problemas mentais e emocionais**, não importa. Tem que colocar mais crianças dentro da sala. [...] **Não importa as crianças, se a professora, essa profissional está doente**. O que importa é que ela está indo trabalhar e que os meninos estão lá. [...] **E a professora acaba cada vez mais adoecida**. A gente não vê nenhum respaldo da secretaria, é só cobrança, só cobrança.

Professora 05: [...] Então o dia é muito quente, as crianças ficam agitadas, as professoras até passam mal, a pressão fica alta, professora já cortou pé em porta enferrujada.
Professora 09: Acaba que, às vezes, a gente, o povo até brinca, né? Não conheço um professor que não toma remédio para a ansiedade, pra depressão ou para qualquer outra coisa do tipo.
Professora 02: Eu preciso trabalhar nos dois períodos. [...] E aí assim, eu preciso desses dois períodos e isso interfere diretamente na qualidade do meu trabalho. [...] porque não tem essa valorização financeira necessária para que eu fique com uma dedicação exclusiva.
Professora 02: E aí volta nessa questão do salário, de plano de carreira, que não são adequados e que não ajudam tanto.
Professora 03: [...] essa parte nós nos frustramos muito. Porque nós somos mal remunerados.
Professora 03: Professora 3: (Suspira). Olha, é... na verdade, eu me sinto às vezes sufocada com tanta coisa que a própria secretaria é... impõe que nós devemos fazer, né? Que eles falam que a gente tem que... Na verdade, por dia, eu escrevo quatro relatórios. Eu tenho de preencher quatro relatórios. E eu acho que isso não é tão significativo assim, relevante, a questão do preenchimento de papéis. Porque o importante é o seu trabalho ali e a sua qualidade ali no trabalho com a criança. [...] E não essa questão dos papéis, preencher tantos papéis. Isso toma muito nosso tempo. Eu acho que acaba nos prejudicando em relação à qualidade. Porque isso é exigido, é verificado toda semana se você preencheu aqueles quatro documentos ali [...]isso me causa um pouco de angústia.
Professora 04: Ah! A parte de relatórios, relatórios, relatórios! Eu acho que a parte burocrática muito... atrasa muito o trabalho. [...] Essa prática burocrática de relatório semanal, relatório diário, relatório de aluno, eu acho muito... que atrasa muito o trabalho. [...] Porque essa parte burocrática estava me deixando muito atarefada, ocupada.
Professora 05: Mas o professor tem sempre que ser pesquisador e você, quando trabalha os dois horários você já chega em casa bem cansada. Então, se você tivesse o contra turno para você pesquisar, seria bem melhor.
Professora 06: É... as vezes um momento assim em que a gente tem que prestar contas mediante tantos documentos, tantas cobranças que nos é dada com relação ao desenvolver da criança que muitas vezes não compreende que ele tem o tempo certo para atingir determinados objetivos.
Professora 07: Aí não dá mais para manter em um só, sabe? Eu sempre falo que deveríamos trabalhar meio período por um salário mais digno, né? Para a gente não ter que se desgastar tanto. Porque o trabalho em sala de aula, ele é desgastante. Então, ficar aqui o dia inteiro é muito desgastante. [...] Perde (qualidade), porque eu já estou cansada, as crianças já estão cansadas. Então assim, são as mesmas crianças que eu trabalho de manhã e à tarde. Aqui é integral. [...] Mas aí ficar o dia todo aqui... subindo, descendo e assim a voz também que está sempre falando com as crianças. Então assim, no segundo período é mais desgastante, porque já está mais calor. [...] Se eu pudesse trabalhar meio período com esse salário dos dois (períodos), com certeza, se eu conseguisse um emprego que fosse assim, eu já teria mudado, mas, assim... eu vejo que não é... é por necessidade, sabe? [...] Trabalhar na educação é muito desgastante, muito mesmo, fisicamente e mentalmente.
Professora 08: Quando eu trabalhava em só um turno, eu produzia muito melhor do que eu produzo trabalhando dois horários. Porque o meu tempo é menor até para pesquisar, para estudar. Eu sinto falta disso, de ter tempo para pesquisar, ter tempo para estudar.
Professora 09: É impossível (trabalhar em um só turno) porque assim, como você conseguiria, por exemplo, viver com um salário de R\$ 2.200,00. Tá, tem gente que vive com novecentos e pouco, mas vamos ver como que eles vivem.
Professora 09: Eu não queria trabalhar em dois CMEIS, porque eu sabia que era muito puxado, que iria ser muito puxado, porque é um cansaço físico mesmo, tem dia que eu já chego aqui e já estou morta, mas você ainda tem que lidar com dezoito bebês. [...] Atrapalha, infelizmente atrapalha. Por isso que eu falo: “gente, eu só quero trabalhar mais uns dez anos desse jeito!”. Porque eu não dou conta, eu sei que não dou conta, mexe muito com a saúde da gente também.
Professora 09: Eu acho que tem muita burocracia, muito relatório, é coisa assim, coisa que você fala assim: “ninguém vai ler”. Todos os dias, por exemplo, a gente tem que fazer reflexão do planejamento, coisa que eu sei que eu estou fazendo e que eu estou perdendo tempo de estar com a criança, mais perto.
Professora 09: É, aqui. Eu acho muito puxado, porque daí aquele caderno de bordo que você faz, e você ainda tem que fazer esse relatório, você ainda tem que anotar outras coisas de relatório individual da criança. Então assim, é muito puxado, é muita coisa.
Professora 10: É, (trabalho) nos dois turnos, manhã e tarde. E aí a gente aqui na instituição não tem aquele tempo para se planejar, para você sentar e estudar e isso a gente faz em casa, né? O planejamento é em casa, tudo em casa.
Professora 10: Levar coisa para casa, é a realidade do professor, né?

Professora 10: É, também... é porque, por exemplo, se eu ganhasse o mesmo tanto que ganho nos dois (turnos), tralhando só um período, eu ficaria só em um período.
Professora 11: Sim. De manhã estou na sala de aula como professora , com agrupamento de cinco anos e a tarde eu estou aqui na coordenação.
Professora 12: mas quando eu penso na questão da valorização e do reconhecimento a gente acaba que a gente desanima um pouco, né?
Professora 13: Então eu, às vezes, me sinto assim, bastante, às vezes, até desmotivada com algumas coisas que eu preciso desenvolver que eu sei que têm que ser desenvolvidas, mas que eu não tenho respaldo necessário (recursos) para poder desenvolver.
Professora 12: Ou então já sair de manhã já cansada e chega à tarde, né? Já é um período assim quente, cansativo. Então tem alguns momentos que sim, que compromete, a gente não está com aquele ânimo todo para trabalhar não. Tem que se esforçar, né? Porque precisa.
Professora 12: Em alguns momentos sim. Por exemplo, eu poderia estar lá na sala brincando com as crianças, interagindo, propondo outra atividade, mas eu tive que fugir um pouquinho para fazer as fichas, né? Aí tem os relatórios diários , mensais. Então acaba que você deixa de estar com a criança para você cuidar dessa burocracia.
Professora 15: Aí você é modulada de manhã, e aí você, quem quer ganhar um pouco mais e trabalhar um pouco mais, pega uma dobra ou uma substituição de tarde e vice e versa.
Professora 15: É, aqui é um pouco diferente, porque essa instituição passa por dificuldades. Então não está tendo de auxiliar de educação.
Professora 15: Alguns vêm esse ponto de assim, de ver que é difícil. É fazer registro diariamente, registro mensal, registro diário, registro semanal, é muito registro.

Conteúdo temático: Identidade profissional / significados do senso comum sobre o trabalho na educação infantil – desvalorização social

PRÉ-INDICADORES
1) Me sinto desmotivada; diminuem nosso trabalho; 2) humilha; sistema está nos diminuindo / sugando; 3) me sinto desvalorizada / desmotivada; 4) função privilegiada / não bem remunerada; 5) principalmente 0 a 3 anos / comunidade nos tem como babás; 6) não é valorizado na maioria das vezes; 7) valorização aquém do que deveria; 8) como se criança na ei não aprendesse / frustrante; 9) nosso trabalho é valorizado pelas crianças / pelos pais; 10) valorização pelo município e instituição ainda tem muito o que fornecer pra gente; 11) visão das pessoas ainda muito fechada; 12) não conseguem ver você como professora; 13) visão somete do brincar e cuidar; 14) não conseguem nos ver como profissional; 15) tem pais que acham que somos babás / cuidado / assistencialista; 16) tem professor que acha que é só local de cuidado / não precisa fazer muito / só o que der; 17) pessoas pensam que é lugar para descansar; 18) sociedade pensa que professor de ei / babá / assistencialismo; 19) pessoas enxergam / coitado / ganha mal; 20) vai ser pedagoga / limpar bunda de menino / imagem de babá; 21) professora de dois anos / limpando bunda de menino; 22) fez graduação pra cuidar de criança / “encheção” de saco de pai; 23) sai da área / tenta outra coisa; 24) vergonha de ser pedagoga no início; 25) pessoas brigarem / rebaixarem / como se eu não fosse nada / babá; 26) mais forte no início; 27) sentia que o trabalho na ei era importante; 28) crianças da ei se alfabetizam mais rápido / aprendem com mais facilidade / isso é importante; 29) senti momentos de valorização / no geral não; 30) no geral somos vistas como as babás do município; 31) sei que minha função é importante / pessoas dizem você é babá deles; 32) pessoas pensam / ficar sentada olhando menino brincar; 33) desmistificar essa situação de filantropia / de babá / de só cuidar / mostrar ao público pra que existe; 34) quando penso na valorização e reconhecimento / desanimo; 35) quando penso no reconhecimento e valorização a gente desanima um pouco; 36) ponto do vista do pais / CMEI é um depósito de crianças; 37) eu tinha preconceito / pensei que ganhava menos; 38) olhar dos outros parece pequeno / eu não percebo pequeno / grandioso / estudos / aprofundamentos.
Professora 01: [...] eu me sinto absolutamente desmotivada por falas mesmo até dos pais de nos subjugarem, de nos é... até humilharem, diminuírem nosso trabalho, a importância do nosso trabalho, da direção e da coordenação em muitos momentos também. [...] Mas, o próprio sistema está nos diminuindo e está nos sugando a ponto de a gente querer desistir ou largar de mão. Tocar pra frente e virar aquilo mesmo que eles querem, repetidores de conhecimento preparatórios para o ensino fundamental.
Professora 01: E eu me sinto desvalorizada, eu me sinto desmotivada. Muitas vezes, eu me sinto tão desmotivada que eu me esforço, eu me forço a fazer algo.
Professora 03: Eu acho ele (trabalho docente) uma função privilegiada , apesar de que ele não é bem remunerado. (desvalorização financeira)

<p>Professora 05: (valorização) Não. Principalmente em relação à educação infantil na fase inicial, lá de zero a três anos, a comunidade escolar ainda acredita e tem a gente como babá. Então é preciso mudar essas concepções. Os pais acham que não tem esse reconhecimento da educação infantil, porque não tem uma produção de material.</p>
<p>Professora 05: (Se o trabalho docente na EI é valorizado) Na maioria das vezes não.</p>
<p>Professora 05: Tem a relação que eles (a família) não relacionam o cuidar e o educar, então eles ainda têm essa indissociabilidade. Então, mas a gente tem alcançado um pouco, né? Dessa valorização, mas ainda está aquém do que deveria estar.</p> <p>Professora 05: [...] como se a criança na educação infantil não aprendesse, então, isso que deixa frustrante nesses momentos.</p>
<p>Professora 06: Sim (valorizado). Dentro da instituição pelas crianças, pelos pais que a gente convive, sim. Pela instituição que rege o nosso trabalho, o município, ainda há muito o que fornecer para a gente poder ter um desenvolvimento melhor ainda.</p>
<p>Professora 06: Quando você fala que você é... professora e logo você explica que é professora, mas, professora atuante da educação infantil, profissional da educação infantil, aí a visão das pessoas ainda é assim... muito fechada. Ainda vê realmente assim... não conseguem ver você como uma professora que está ali participando da base da formação de um cidadão, que é o principal. Ainda tem aquela visão somente do brincar, do cuidar. Então, eles não conseguem me ver como uma profissional, que exerce, que atua mediante a formação de um indivíduo.</p>
<p>Professora 07: E às vezes também pelos pais, tem muitos comentários também, assim... que eles né? Tem muitos que não, né? que acha que a gente está aqui como babá mesmo, e tem uma visão assim de uma educação meramente assim, do cuidado, aquela coisa assistencialista, né? [...] Muitos sabem que é uma instituição de educação, né? Infantil, sabem que aqui a gente cuida e também ensina, eles são cuidados, mas também aprendem.</p>
<p>Professora 07: Tem professor que acha que realmente aqui é só um local de cuidado. Então, não precisa fazer muito, só o que der mesmo. Então assim, cada um tem sua visão, né?</p>
<p>Professora 08: Na educação infantil que é assim uma etapa muito específica da educação, muito específica. E que ao contrário do que as pessoas pensam, a educação infantil não é lugar do professor descansar é lugar do professor estudar, é lugar do professor aprender.</p>
<p>Professora 08: Eu acredito que a sociedade ainda, ela ainda tem aquele pensamento que o professor da educação infantil é uma babá, é um assistencialismo, que aquela pessoa, na verdade eles nem consideram um professor, ele está lá pra receber a criança, pra dar banho, pra dar alimento, pra escovar os dentes, colocar pra dormir, não perder as roupas [...].</p>
<p>Professora 09: Então, eu percebo (meu trabalho) como uma coisa essencial, mas... eu vejo que as pessoas já não enxergam assim. [...] Porque, às vezes, você fala pedagogia e a pessoa fala: “ah, coitado! Você ganha tão mal.” E até isso às vezes, e eu falo: “não, eu não ganho tão mal assim, eu estou feliz com o meu salário”, sabe?</p>
<p>Professora 09: Há. Porque às vezes o povo vira e fala, porque quando eu coloquei pedagogia na camisetinha do terceiro ano o povo falou: “pelo amor de deus, você é tão inteligente, você é a primeira da sala, você é representante, você é isso, você é aquilo, você vai ser pedagoga?! Vai limpar bunda de menino!?” Então é a imagem de babá de certa forma ainda, infelizmente.</p>
<p>Professora 09: Eu tiro isso até da minha família também, ainda vai como uma coisa de coitada, de “nossa! Sério! Professora de dois anos, limpando bunda de menino ainda. Eu acho que infelizmente tem isso ainda, esse preconceito de que, “Calma aí, você estudou quatro anos. Você fez pós-graduação. Você fez isso, fez aquilo pra ser pedagoga, pra cuidar de criança e aguentar ‘encheção’ de saco de pai?” [...] E outras pessoas ainda falam muito: “ah, porque não muda de curso, sai da área, tenta fazer outra coisa, muda de faculdade.” Às vezes já me falaram, teve um juiz que eu conheci que foi e virou para mim e falou: “nossa! Mais alguém tem que fazer, ainda bem que é você e não eu!”</p> <p>Professora 09: Foi, foi bem mais forte (no início). Às vezes a gente até sentir uma certa forma vergonha de ser pedagoga, de pensar, nossa! Mas eu estudei quatro anos para acharem que eu sou uma babá, para as vezes as pessoas brigarem comigo, me rebaixarem como se eu não fosse nada e eu estou cuidando ali da fase primordial da vida. Isso mexia muito.</p>
<p>Professora 11: Eu sentia, né? Eu tinha (no início) esse pensamento que (trabalho na ei) era importante sim, né?</p>
<p>Professora 12: [...] crianças que saem do CMEI e vão pra escola, elas se alfabetizam mais rápido, elas aprendem com mais facilidade, elas têm uma visão de mundo melhor. Então é muito importante isso aí.</p>
<p>Professora 12: Eu já ouvi e já senti alguns momentos de valorização, mas no geral não. No geral eu acho que a gente é vista, assim mesmo, como as babás do município.</p>

Professora 12: Eu sei que a minha função é importante. Eu tento, eu falo isso pra mim todos os dias, quando me perguntam “qual a sua função?” Aí eu falo: “sou professora.”, Aí me perguntam: “dá aula de que?” “Educação infantil, dos pequenininhos.” Aí as pessoas olham e dizem: “nossa! Você é baba deles, né?”
Professora 12: Fora daqui eu... família , eu acho que as pessoas pensam assim “nossa! Ela vai lá ficar sentada o dia todo olhando menino brincar!” [...] A educação infantil ainda tem que, acho que, desmistificar essa situação de filantropia, de babá, de cuidar, só o cuidar e mostrar mais ao público pra que existe.
Professora 12: Eu gosto muito da minha profissão [...] eu me realizo de ver o trabalho das crianças, com o aprendizado e com o desenvolvimento delas, mas quando eu penso na questão da valorização e do reconhecimento a gente acaba que a gente desanima um pouco, né?
Professora 13: (valorização) Eu acredito que não. Eu acredito que é ainda, se eu for pensar, por exemplo, do ponto de vista dos pais , a maioria deles acha que o CMEI... ele é um depósito de crianças. Eu vejo muito isso por causa dos discursos dos pais que eu escuto. Eles acham que isso aqui é uma creche, que ele vem, deixa o filho, ele larga o filho aqui literalmente desarrumado.
Professora 15: Eu entrei para o CMEI. Eu estava trabalhando, para falar a verdade, verdadeira mesmo, quando eu escolhi um CMEI, eu não tinha noção nenhuma do que era uma creche, eu não tinha noção, eu tinha até preconceito , “ah! creche!” Eu nem sabia que ganhava, que os professores ganhavam o mesmo tanto que os professores de área. Eu pensei que ganhava menos [...]
Professora 16: Bom, é como eu estou dizendo, né? Acabei de te dizer. Ao olhar dos outros parece pequeno , mas agora lá dentro eu não me percebo pequena porque é grandioso, precisa de uma grandiosidade de conhecimentos, estudos, aprofundamentos para que eu possa desenvolver uma boa prática.

Conteúdo temático: relações interpessoais na educação infantil: acolhimento e apoio para os professores iniciantes/ingressantes

PRÉ-INDICADORES
1) Picuinhas, brigas perseguição / me sinto isolada; 2) pouca colaboração de quem estava comigo; 3) contava só com minhas habilidades; 4) nem todas as instituições têm um grupo gestor que consegue fazer o diálogo; 5) respaldo interessante do equipe gestora; 6) maior dificuldade é a falta de apoio / secretaria / coordenação / direção; 7) equipe gestora apoiam de certa forma; 8) precisei muito da coordenadora e colegas de trabalho; 9) fui bem recebida / se disponibilizaram a me auxiliar; 10) apoio traz um alento / porque é tudo novo / desconhecido; 11) me senti excluída / convívio difícil / clima pesado; 12) tive apoio / apoio institucional; 13) de como agir e desenvolver planejamento diário; 14) fui bem recebida / gestora passou todos os conhecimentos / questão dos documentos / realidade da instituição; 15) conversava com colegas / leituras / vídeos; 16) me acolheram muito bem / coordenadora / colegas; 17) fui construindo minha identidade profissional junto com as outras professoras; 18) tem conflitos / interesses não coadunam / mas tem diálogo também; 19) a coordenadora e as professoras me acolheram e me ajudaram; 20) recebi muito apoio da instituição; 21) tudo que aprendi / auxílio da coordenadora e da direção; 22) com as colegas foi bacana / com a diretora não tive esse acolhimento; 23) secretaria deixa um pouca a desejar / meio largada em questão de precisar do apoio; 24) no início não senti apoio do pessoal / auxiliares / coordenação / foi complicado; 25) fui bem recebida / mas me senti abandonada às vezes / na adaptação; você se vira; 26) apoio pedagógico é essencial para compreender o espaço que a gente está inserida; 27) me senti um corpo estranho / mas depois me receberam de forma humanizada; 28) direção bem receptiva / bem tranquilo; 29) todo respaldo da secretaria; 30) apoio de quem tem experiência maior / leituras / aparato teórico / buscando informações sobre proposta de Rede; 31) fui extremamente bem acolhida na instituição / auxiliar na dificuldades do começo.
Professora 01: As relações pessoais nos CMEIs... elas são absurdas , né? Eu acho que isso em todos os lugares é bem complicado . É... picuinhas, conversas, brigas, é... perseguição .
Professora 01: Acaba que eu fico um pouco isolada , porque eu não gosto de relacionamentos assim tão doentios, né? Então, eu estou bem isolada, quase não tenho relacionamentos com as professoras . Então, os ambientes são bem complicados, talvez pelo calor, as condições físicas do CMEI não são favoráveis, lá fede, o esgoto sai dentro, não tem janela, não tem ventilação, não tem iluminação. Então, acaba que isso deixa ainda mais apimentadas as relações interpessoais dentro do CMEI.
Professora 05: [...] Então não tinha a preocupação de relação, eu me sentia isolada .
Professora 02: Eu tinha que contar só com minhas habilidades , com pouco é... recurso estrutural e com pouca colaboração de quem estava comigo.
Professora 02: Não são todas as instituições que a gente passa que a gente encontra um grupo gestor que dá conta de fazer este diálogo , né? E dá conta de entender e dá conta de não colocar a gente, professor,

num lugar de só fazer. [...] Com essa relação com outros profissionais que estavam diretamente ligados comigo o tempo inteiro, porque da equipe gestora eu encontrava um respaldo interessante.
Professora 03: Olha, na verdade, eu acho que a maior dificuldade é a falta de apoio, né? Tanto apoio da secretaria, na questão do financeiro, né? Na questão da estrutura da escola, do CMEI é... e, às vezes, apoio assim da coordenação, da direção, do grupo gestor nem nos apoiar a fazer aquele projeto que queremos desenvolver. Eu acho que é basicamente isso, é o apoio.
Professora 03: Até que nessa questão da equipe gestora, até que eles, de certa forma, estão apoiando. Mas, mas essa falta de material, ela influencia muito nosso trabalho.
Professora 04: Então, eu precisei muito da coordenadora e dos colegas de trabalho é... para nortear aquilo que eu precisava desenvolver na sala de aula. Eu acho que foi uma ajuda muito bem-vinda e necessária. [...] Eu fui muito bem recebida , parabenizada pelo concurso. Tanto a direção, a equipe diretiva da instituição, como os colegas de trabalho me receberam muito bem e se disponibilizaram a auxiliar qualquer questionamento, qualquer dúvida que pudesse ocorrer. E eu achei essa recepção muito bem-vinda, muito boa, que traz um alento para gente que está iniciando, que é tudo muito novo e desconhecido. Eu achei muito prazeroso essa recepção e necessária também.
Professora 05: Bom, eu me senti um pouco excluída quando eu cheguei na instituição. Era no final de gestão, não sei se a gestão ela não estava querendo mais, já estava desgastada, sabe? Porque o convívio lá era muito difícil, o clima era pesado. Então, a gente não fez muitas relações não, no primeiro ano.
Professora 06: Tive apoio, o próprio apoio institucional orientava muito também. O pedagógico nos orientava demais, sentou comigo várias vezes e orientou tanto o agir em sala ou o agir com a criança, o desenvolver do planejamento diário.
Professora 06: Eu fui muito bem recebida ao chegar na instituição. Foi a gestora que me recebeu, ela passou todos os conhecimentos. A coordenadora estava em curso, mas a gestora me recebeu e passou toda a questão dos documentos. Ela conversou comigo, procurou saber se eu era iniciante ou não na educação infantil. Como ela sabia que eu era iniciante, ela passou os documentos principais que regem o trabalho na Rede, na nossa Rede pública. Então assim, tanto pela gestora quanto pela equipe pedagógica dos profissionais, eu fui muito bem recebida. Foi me passada a realidade da instituição, o que falta, o que precisava ser melhorado [...] sempre conversava com as outras colegas a questão da dificuldade de estar vivendo a realidade da educação infantil que para mim era bastante diferente e sempre me vinham com leituras, com vídeos, animando a não sair da linha da educação infantil a não desistir.
Professora 07: [...] os colegas aqui também acolhem muito bem, muitas instituições também, assim... a coordenação também me deu algumas dicas de como que eu devia proceder, como que era, é... nessa questão burocrática mesmo, sempre “ah! você quer um relatório para você ler, para você ter noção de como que é. Você quer um caderno de plano, para você ver como que as professoras organizam um planejamento aqui.” Então assim, foi isso que foi me ajudando. Que eu fui vendo, fui pedindo, fui perguntando para as outras colegas também como que era feito, como que fazia isso, como que é aquilo. E aí eu fui aprendendo, né? E fui fazendo do meu jeito e hoje eu acho que eu tenho identidade como profissional. Fui me construindo junto com as outras (professoras), né? Me ajudando e fui construindo essa identidade assim.
Professora 07: Sim. (as relações) São boas, é tranquila assim... mas assim, tem os conflitos, sempre tem, né? Às vezes os interesses não se coadunam. Então assim, sempre vai ter conflito. Mas aqui, eu vejo que é uma realidade assim... boa. Porque tem muito diálogo também, tem os conflitos, mas também tem o diálogo, sabe?
Professora 08: [...] tudo que eu sei hoje de educação infantil eu sou grata a essa instituição, a essa coordenadora que me acolheu, as professoras que tinham mais experiência que eu e que me acolheram também, me ajudaram, sentaram comigo no primeiro dia e falaram assim que iam me ensinar a fazer um planejamento para a educação infantil. Então eu recebi muito apoio da instituição.
Professora 11: Acho que tudo que eu aprendi, a questão do auxílio da coordenadora e da direção também foi muito bom, e a gente vive em constante aprendizado.
Professora 11: Com as colegas professoras, foi bem bacana, fui bem acolhida. [...] Então assim, eu não tive muito acolhimento da pessoa (diretora), eu tive que encarar. Falei: “Não, eu vou encarar. Eu vou ficar aqui. Eu sou teimososa”. E aí eu fui tentando com meus erros, né? E meus acertos.
Professora 11 [...] Mas assim, a secretaria parece que ela deixa um pouco a desejar, acho que a gente está assim meio largada assim em questão de a gente precisar mesmo de apoio, eu acho que é um pouco largado. Eles fazem esse curso no começo. Mas depois...
Professora 12: Mas quando eu cheguei e tive aquele “baque” não senti apoio assim... do pessoal aqui. Sabe? Parece que elas queriam assim, a gente chegou e pegasse o bonde andando. Não senti apoio das auxiliares, da coordenação, a cobrança foi bem assim, foi complicado, porque eu estava realmente perdida, não tinha experiência, não tinha noção e nem um norte, assim, eu recebi, sabe? É isso e vai.

<p>Professora 12: (acolhimento) Aqui na creche assim..., eu fui bem recebida, mas me senti as vezes um pouquinho abandonada em questão da adaptação, né? Eu acho que se eu tivesse um maior acompanhamento da coordenação pedagógica, maior acompanhamento de estudo entre as professoras, uma rodinha de conversa, sabe? “O que você acha? me dá uma ideia?” Essas trocas de ideias. [...] Porque eu me senti um pouco, “ah, você passou, então vai para sua sala, você passou, você é formada... você se vira”. Então me senti um pouco abandonada nesse sentido.</p>
<p>Professora 13: Eu acredito que o apoio pedagógico é essencial e assim, eu falo para você que graças a Deus eu tenho uma pessoa que está dando apoio aqui para a parte da coordenação que é uma pessoa muito experiente. [...] Então eu acho que o apoio pedagógico ele é essencial nesse início, até para gente compreender o espaço que a gente está inserida. Eu acho que é bem por aí.</p>
<p>Professora 13: Então, eu acho que naquele momento eu fui vista assim de forma meio, como se, eu me senti como se fosse um corpo estranho. Mas depois eu percebi que assim, eu vim para complementar, para ajudar e eu fui muito bem acolhida. [...] Então assim, nós temos especificidades aqui e professores realmente me atenderam de forma, me receberam de forma bem humanizada.</p>
<p>Professora 13: (Direção) Também foi assim, inicialmente bem receptiva e assim... foi bem tranquilo nesse sentido de acolhida mesmo. [...] Particularmente eu sempre tive o respaldo (SME) que eu precisei em todos os momentos, tanto lá pessoalmente, quando eu precisei aqui, né? Eu sempre tive esse respaldo.</p>
<p>Professora 16: Além do apoio pedagógico da coordenação, eu tenho muitas amigas que estão na rede há algum tempo e tem uma experiência maior. Elas também contribuíram com esse processo e também nas leituras, no aparato teórico, buscando informações sobre essa proposta da educação para a infância e buscando na teoria mesmo, informações para que eu pudesse procurar uma prática que atendesse o que a proposta pede.</p>
<p>Professora 16: Até o momento, tem sido ótimo esse relacionamento. Eu fui extremamente bem acolhida na instituição. Todos os profissionais, sempre que eu tive dificuldade, sejam eles da coordenação, secretaria, professores, as meninas da cozinha, a instituição de modo geral, sempre procuraram me auxiliar nessas dificuldades que eu tinha de começo, passando informações sobre a instituição. Então assim, foi uma instituição que eu cheguei e me senti acolhida.</p>

Conteúdo temático: Condições materiais e estruturais para o trabalho docente na educação infantil

PRÉ-INDICADORES

1) não ter ar condicionado / ventilador / não tem nada; 2) não tem material / material de pesquisa / tempo de planejamento / planejar em casa; 3) não tem material / nem dinheiro pra comprar / não sobra dinheiro; 4) não tem recursos materiais suficientes / de qualidade; 5) condições concretas de trabalho muito fracas / complicadas; 6) atrapalham / espaço do agrupamento / estrutura física / organização da sala; 7) falta verba da secretaria; muita escassez em relação ao materiais; 8) falta do financeiro / falta dos materiais / mãos atadas; 9) trabalho como pode / de acordo com recursos disponíveis; 10) material nenhum / não tinha recurso; 11) falta tudo / estrutura desumana / CMEI de placa / estrutura física não atende necessidades / crianças / professores; 12) faltam condições de trabalho / materiais / recurso / espaço; 13) proporção do espaço para atender doze / tem vinte; 14) estruturais / sala cheira / assusta; 15) município poderia fornecer estrutura melhor; 16) muitas realidades não têm recursos; 17) ambiente não é apropriado / não é CMEI modelo; 18) CMEI adaptado de três andares; 19) prédio alugado; 20) prédio alugado da igreja católica / condições mais ou menos; 21) não tem material / regras desestruturadas; 22) falta de material gritante / material mínimo / diretrizes; 23) falta suporte de material para executar o que se planeja; 24) tem limitações / depende do tipo de convênio / entidade mantenedora; 25) não tem xerox / computador / recursos materiais necessários; 26) infraestrutura / falta quadro de profissionais completos; 27) gestão empenhada em fornecer materiais / estrutura razoável / comparando com outras instituições / boa estrutura; 28) muito bom / recursos imensos; 29) auxiliar sem formação / apenas ensino médio.

Professora 01: As crianças estão agitadas por conta do calor, **não tem ar condicionado, não tem ventilador, não tem nada.**

Professora 01: **Não tem material.** Não tem **material de pesquisa.** Não tem **um tempo para a gente poder desenvolver as atividades**, o **tempo é mínimo de planejamento** é... uma vez por semana e mesmo assim, esse tempo de planejamento no CMEI, ele não é para fazer planejamento ele é para fazer questões da própria instituição. [...] **eles querem diminuir o tempo** que a gente fica **planejando dentro de sala de aula para poder planejar em casa.**

Professora 01: **Não tem material.** É muito complicado. Tudo que a gente tem que fazer, eu tenho que passar uma lista e **não tem dinheiro para comprar.** [...] Então **não sobra dinheiro** para qualquer tipo de coisa de **material para fazer uma atividade diferente.** [...] Se a gente não comprar com o nosso dinheiro é impossível de fazer atividade. Então, acaba que o nosso planejamento fica assim... básico, sem nada novo, nada diferente porque não **tem dinheiro** para fazer.

<p>Professora 02: [...] Fora a questão dos recursos materiais que nem sempre a gente tem materiais suficientes e de qualidade para fazer um trabalho interessante.</p> <p>Professora 02: [...] E as condições de trabalho, quando a gente pensa nas condições concretas, elas eram muito fracas, muito complicadas. A começar pela estrutura física da instituição que era uma estrutura muito complicada, de apoio mesmo, né?</p>
<p>Professora 02: [...] Sim, elas (condições de trabalho) atrapalharam, sem dúvida a desenvolver um bom trabalho. Primeiro, o espaço do agrupamento. [...] E aí outras questões mesmo da própria estrutura física da organização da sala que não tinha condição de fazer outra coisa, de escaninho extremamente alto, se a gente for parar para pensar que estávamos atendendo crianças de um a dois anos.</p>
<p>Professora 03: Olha, pela falta de verba da secretaria, que vinha uma verba específica para compra de materiais e agora está em falta, nós estamos tendo muita escassez em relação aos materiais.</p>
<p>Professora 03: [...] Nós queremos trabalhar muita coisa, só que, pela falta do financeiro. Pela falta dos materiais é... nós ficamos com as mãos atadas. Infelizmente. A gente quer, por exemplo, fazer uma tela com as crianças, não tem como. A gente quer trabalhar argila, não tem como. Então assim, a gente trabalha na maneira que a gente pode, de acordo com os recursos que estão disponíveis para nós.</p>
<p>Professora 05: Nenhum, de material nenhum. A única coisa que tinha lá na instituição era papel pardo, aquele papel de pão, que a gente utilizava e só. Nem canetão para fazer cartaz a gente não tinha. [...] Se preocupava com a questão da metodologia, de como trabalhar com as crianças, mas não tinha recurso, né? Mas, depois foi melhorando.</p>
<p>Professora 05: (Estrutura física) Não é boa, falta tudo, tudo, de torneira a chuveiro assim... é uma estrutura, como se diz? Como posso dizer... uma estrutura desumana, principalmente a questão da placa. O CMEI é de placa. Então o dia é muito quente, as crianças ficam agitadas, as professoras até passam mal, a pressão fica alta, professora já cortou pé em porta enferrujada. Então, a estrutura física não atende as necessidades das crianças e dos profissionais.</p> <p>Professora 05: [...] porque falta muito, falta condições de trabalho, faltam materiais, recurso, espaço. Então tudo isso influencia no meu trabalho.</p> <p>Professora 05: Então, o trabalho com as crianças fica bem complicado. Uma sala que atende... que o conselho esteve lá e mediu que tem a proporção para cada criança que atende doze, tem vinte. Então, as vezes chega o dia de colocar para dormir não tem como, tem que colocar criança de fora da sala para dormir. Então isso fica complicado.</p>
<p>Professora 06: Sim, as (dificuldades) estruturais sim. Porque quando a gente vem, a gente fala assim, vem acreditando assim, vai a... você vai para o município e vai pegar uma sala cheia. Mas até que a questão de quantitativo do aluno não me assusta, o que assusta é a estrutura mesmo. Você espera assim que por ter mais condições públicas é... mais... o financeiro melhor no município, poderia fornecer uma estrutura melhor.</p>
<p>Professora 07: Então assim, mas assim, a gente sabe que nem toda realidade é assim, né? Que em muitas realidades não tem nenhum recurso.</p>
<p>Professora 07: Então assim, por a gente está no ambiente que também não é apropriado, porque tem muitas escadas, aqui não é um CMEI modelo. Aqui é um CMEI adaptado de três andares. É um prédio alugado pela prefeitura.</p>
<p>Professora 08: (Condições físicas) Eram mais ou menos. O prédio era um prédio alugado, um prédio da igreja católica. Então era um prédio alugado. Então assim, a minha sala era uma sala com divisória... não tinha... era um galpão com divisória, não tinha forro. Então de uma sala para outra a gente ouvia tudo que falava.</p>
<p>Professora 09: Quando você cai numa Rede, você vê que você não tem um material, você vê que as regras são totalmente desestruturadas, você não consegue fechar um diário e o povo está te cobrando isso, você tem que fechar diário, cadê meu planejamento, cadê isso, cadê aquilo, você desespera [...]</p>
<p>Professora 09: [...] o que é muito gritante para mim é o material mesmo, uma coisa boba. Se eu tivesse assim, material e no mínimo o que tem nas diretrizes ali, os valores que eles tinham que pagar para a gente, se fosse respeitado em um dos municípios, eu acho que seria... que daria uma alavancada assim, tipo: “continua, vai!” E acho que no outro assim... mais especializações também, mas aí já vem a questão de trabalhar o dia inteiro.</p>
<p>Professora 12: O Auxiliar. E aí agora estamos passando por uma etapa bem assim, delicada. Porque os auxiliares agora chegam apenas com o ensino médio, alguns já passaram por nosso grupo aqui, algumas que já tiveram magistério, algumas que já foram até mesmo formadas e trabalharam como auxiliar. Então, é um estilo de auxiliar, mas houve agora uma turma chegando apenas com ensino médio, nunca estudaram... [...] Professora 12: Não, não. Alguns vão ter conhecimento de nada, não sabem nem o que, porque, para quê, para onde. E aí você fica naquela coisa, se rege a turma, se explica o colega, é complicado.</p>

Professora 13: Então isso acontece muito e a gente, às vezes, fica e sente essa angústia de que planejou algo e o algo não aconteceu , porque, às vezes, faltou o suporte necessário dessa parte mesmo material .
Professora 13: Tem mais limitações , porque geralmente a entidade mantenedora, ela sobrevive às custas de doação. Então, eu acredito que até no país a gente está vivendo um momento mais de crise. Então, eu acredito que isso tem afetado. E uma outra coisa que depende também do tipo de convênio feito SME com essa entidade mantenedora .
Professora 13: Então temos um problema muito grande em relação a isso, a questão material mesmo, recursos, não tem uma xerox, não tem um computador, a secretaria não tem uma organização . [...] esse início de pensar a questão material mesmo foi muito difícil. Porque não tem os recursos materiais necessários .
Professora 15: Ah, eu acho que, a gente sempre precisa muito de assim, infraestrutura, material, de infraestrutura, de profissionais, assim a instituição ter um quadro de profissionais completo , acho que isso aí que é importante.
Professora 16: Olha, nessa instituição que eu estou, a gestão dela é muito empenhada em conseguir materiais para que a gente possa desenvolver os trabalhos necessários. Em termos de estrutura, a gente tem uma estrutura razoável , tem alguns problemas, igual teve uma chuva e a gente teve problema para abrigar as crianças, porque tem goteira na sala. Mas, pelo que eu vejo, até mesmo no curso, o pessoal falando das estruturas que tem os CMEIS da cidade, eu acho que a estrutura do local onde eu estou ainda é uma estrutura boa com referência às outras , poderia ser melhor, mas com referência a coisas que eu tenho escutado, é até uma boa estrutura .
Professora 04: Ah! Muito bom . É... o que a gente precisa e não tem no CMEI é... a diretora fala que pode pedir na papelaria, os recursos são imensos . O que precisar a gente pode pegar, não precisa de pedir nem fazer anotação, a gente pode pegar e eles incentivam muito o uso dos diversos recursos, não ficar focado só na folha ou só no giz de cera, pegar tinta, cola com glíter colorida, tudo.

Conteúdo temático: responsabilização e auto responsabilização do professor

PRÉ-INDICADORES
1) se não comprar com nosso dinheiro / impossível fazer atividade; 2) sempre tento arcar com o que não tem na instituição; 3) costuma trazer de casa / ou comprar / tem que tirar do bolso; 4) tiramos do nosso bolso; 5) retirar do próprio bolso / tinha que arcar / se quiser fazer alguma coisa; 6) dependendo do que vai usar / tem que desembolsar; 7) muitas ações / venda de doces / bazar / arrecadar dinheiro; 8) quando não atendida solicitação / tira do bolso; 9) quem tem que oferecer é a prefeitura / instituição / não vejo como obrigação tirar do bolso / procuro fazer dentro do que tem / não concordo com quem tira / não é por aí; 10) gastei do meu dinheiro várias vezes / comprei com meu dinheiro / trabalho social; 11) semana passada / fiz compras; 12) tirar do seu bolso / comprar material; 13) trago meu notebook / minha impressora / material pedagógico cada professor compra e traz o seu; 14) imprimo diário e relatório em casa.
Professora 01: [...] Se a gente não comprar com o nosso dinheiro é impossível de fazer atividade . Então, acaba que o nosso planejamento fica assim... básico, sem nada novo, nada diferente porque não tem dinheiro para fazer.
Professora 02: [...] com relação aos recursos materiais, eu sempre tento arcar com aquilo que não tem na instituição . [...]mas, em geral eu tento arcar com aquilo que a instituição não tem condição naquele momento.
Professora 03: Na verdade, a gente costuma trazer de casa, né? Ou então comprar . Na verdade, o professor ele tem que gastar mesmo, tem que tirar do bolso .
Professora 03: Ou então nós, como professoras, nós vamos lá e compramos, tiramos do nosso bolso . Porque a secretaria não está fornecendo material.
Professora 05: [...] às vezes a gente até necessita retirar do próprio bolso para poder desenvolver um trabalho melhor. [...] Então, se você quisesse fazer alguma coisa você tinha que arcar .
Professora 06: Às vezes não . Às vezes há coisas que dependendo do que você vai usar, às vezes você tem que desembolsar . Mas melhorou bastante.
Professora 07: Se possível, porque assim, tem muitas ações aqui, né? Venda de doces, bazar que aí arrecada esse dinheiro. Quando é possível a solicitação é atendida, quando não, aí não tem como. Tira do bolso .
Professora 07: Quem tem que oferecer é a prefeitura, é a instituição . Então, eu não... não devo tirar do meu bolso, Não vejo como obrigação tirar do meu bolso e do meu sustento , do pouco que eu já ganho para fazer. Lógico que a gente quer o melhor para as crianças. Mas eu procuro fazer sempre dentro do que tem . [...] eu não concordo inclusive com quem tira , eu não concordo. Eu acho muito bonito, muito assim amoroso, mas eu acho que não é bem por aí não.

Professora 08: Material... na instituição tinha assim... alguns materiais. **Mas, eu gastei do meu dinheiro várias vezes [...] Aí eu comprei com meu dinheiro, várias vezes eu comprava.** Mas aí eu também achava que era uma forma de estar fazendo **um trabalho social**, não me importava muito com essas coisas não. Mas tinha alguns materiais, mas não eram suficientes.

Professora 08: Continuo comprando. Semana passada mesmo... **eu fiz umas compras.**

Professora 09: Que às vezes você vai ter que **tirar do seu bolso para comprar material.**

Professora 13: **eu preciso de impressão e eu não tenho impressão, eu preciso de apoio tecnológico. Eu tenho que ter um computador. Eu tenho que ter uma impressora, não tenho.** Eu trago de casa meu notebook, às vezes, trago de casa a minha impressora, é... material pedagógico, na maioria das vezes o que precisa ser trabalhado em termo de material pedagógico, **cada professor compra e traz o seu.**

Professora 13: Aí é o que eu falo, **o professor compra uma coisa, o professor compra outra, eu trago meu notebook, eu trago minha impressora, eu imprimo o diário na minha impressora em casa, eu imprimo relatório em casa para as professoras, porque é o recurso que a gente tem**, aqui mesmo não tem.

Conteúdo temático: Realização profissional na educação infantil no início de carreira

PRÉ-INDICADORES

1) satisfação / quantidade de horas de CMEI; 2) gosto muito / trabalho no que gosto / me traz sentido / vejo construção de conhecimentos nas crianças / resultado do meu trabalho me traz satisfação profissional; 3) eu me sinto uma professora que está desenvolvendo uma atividade pedagógica / eu me encontro / me sinto uma profissional; 4) no primeiro turno me sinto satisfeita / apesar das condições; 5) dadas as condições / sou muito realizada / tem questões que frustram ; 6) feliz na minha profissão / promovemos o conhecimento / contribuí para a transformação / trabalho rico e importante / valoroso trabalhar com crianças / desenvolvendo conhecimentos / situações de aprendizagem; 7) feliz e realizada / apesar de mal remunerada; 8) gratificante / retorno que a criança dá; 9) me sinto realizada / profissão que pode mudar coisas, concepções e a sociedade; 10) profissão digna e bonita / papel de transformação a realidade que a gente vive / posso fazer a diferença no futuro / transformar a sociedade; 11) me sinto satisfeita enquanto profissional/ procuro dar o meu melhor / independente do salário / busco me satisfazer enquanto profissional ; 12) com o tempo / estudos / conhecer a ei / histórico / apaixonar / hoje sou realizada como professora da ei; 13) em relação ao trabalho com as crianças / me sinto útil / gratificante poder ajudar e contribuir / essa parte é gratificante; 14) me percebo como professora e profissional / contribuindo para formação de indivíduos; 15) apesar da desvalorização me sinto uma boa profissional / competente / comprometida / dou conta da minha função; 16) sou e não sou satisfeita / algumas coisas não concordo / incapaz de promover mudanças dentro da instituição / desmotivada / não me abato; 17) sou realizada com meu trabalho / às vezes me sinto cansada; 18) angústia e satisfeita /tem esperança / tem alguma coisa boa aqui; 19) por enquanto sim / às vezes a gente se sente cansada / mas é o que eu quero; 20) de ver o aprendizados das crianças / me realiza / muito satisfeita; 21) ver o desenvolvimentos das crianças / bacana / legal; 22) bom nível de satisfação / mas ainda não realizada / depende de outros fatores / não só da minha parte / de forma geral gosto do que faço; 23) ver interessa da criança / interação toda / me sinto realizada; 24) gosto da minha profissão / me realizo / ver o trabalho da crianças / ver o aprendizado e desenvolvimentos delas / quando penso na valorização e reconhecimento me desanimo um pouco; 25) nasci para ser professora / não me vejo em outra profissão; 26) tem altos e baixos / sou realizada / apesar da falta de apoio / não ter material; 27) crises existências / acredito nesse ideal / criança é o futuro / então eu me sinto realizada; 28) me cansa, mas me faz bem / gosto das propostas / gosto do meu trabalho; 29) realizada / valorizada / alguns têm preconceito por não conhecer e valorizar; 30) tem dias que são melhores / tem dias que são piores; 31) me sinto bem quando consigo ver que deu certo o que planejei / foi bem sucedido / boa recepção das crianças; 32) até o momento / por enquanto / estou realizada / gratificante / área mais leve / me sinto mais livre; 33) não é uma profissão fácil / tem sido gratificante.

Professora 01: Eu penso que a **minha satisfação diz respeito** também a **quantidade de horas que estou no CMEI.**

Professora 01: É... **eu gosto muito.** Como eu já falei, **eu gosto muito de trabalhar na educação infantil. Foi uma escolha minha de continuar na educação infantil**, de me formar para isso. Tanto que eu já fiz uma especialização na área. Então, **eu sinto que estou trabalhando com uma coisa que eu gosto. Me traz sentido. Eu vejo realmente a construção de conhecimento nas crianças, na proposta.** O quanto as crianças se interessam, por exemplo, pelo livro, o conto, como elas se desenvolvem. Então, **ver o resultado do meu trabalho no desenvolvimento das crianças gera uma satisfação profissional muito grande.**

Professora 01: Em relação a me sentir professora, **eu me sinto a professora. Eu estou desenvolvendo uma atividade pedagógica.** Eu sei que isso não é uma coisa real na educação infantil. Muitas professoras

<p>sentem que não são professoras, né? Porque não desenvolvem atividades com folha, não usam quadro, tudo mais. [...] Então isso eu vejo que é processo de aprendizagem. Para mim... eu me sinto professora, uma profissional. E eu me encontro! Eu me sinto uma profissional muito boa.</p>
<p>Professora 01: No período matutino eu sou bem satisfeita. Eu gosto muito do trabalho, apesar das condições físicas e tudo mais. Acaba que com mais criatividade a gente acaba fazendo um trabalho bacana.</p>
<p>Professora 02: Então, dadas as condições, eu sou muito realizada com esse trabalho. Eu, às vezes, fico muito frustrada por não dá conta de fazer tudo que eu queria fazer. [...] Então, assim... é... essas questões me frustram muito, muito, muito. [...] Então, nessas coisas eu fico muito frustrada. Mas diante de tudo, o resultado final, eu ainda assim, sou muito realizada com a educação infantil.</p>
<p>Professora 03: Olha, eu sou muito feliz na minha profissão. Igual eu disse, porque nós como, nós educadores promovemos o conhecimento, né? Nós somos mediadores do conhecimento e, e, eu sei que a educação ela não, apenas sozinha vai transformar o mundo, mas, ela contribui sim para a transformação. [...] Olha, meu trabalho, assim, é um trabalho muito rico porque é muito importante, né? Trabalhar na educação infantil, é muito valoroso você está trabalhando com crianças, né? Desenvolvendo ali a criança, o conhecimento dela, né? Promovendo ali situações de aprendizado. É... então, eu vejo meu trabalho igual eu te falei, que vejo meu trabalho, assim, como muito valoroso pelo fato, né? de promover as crianças mesmo. [...] na verdade, meu o objetivo maior é formar cidadãos críticos, né?</p>
<p>Professora 03: eu fico muito feliz e sou realizada por essa profissão, né? Pelo fato, não pelo fato financeiro, porque infelizmente, essa parte nós nos frustramos muito. Porque nós somos mal remunerados.</p>
<p>Professora 04: [...] o retorno que essa criança dá para a gente, a gente consegue observar que, que aquele retorno foi porque você trabalhou diretamente com ela... é muito gratificante.</p>
<p>Professora 05: A princípio eu me sinto realizada, porque é uma coisa que eu pretendia para minha formação desde que eu fui para a escola, eu sempre quis ser professora, porque eu achei que era uma... que é uma profissão que pode mudar, mudar as coisas, mudar as concepções, mudar a sociedade.</p>
<p>Professora 05: [...] Eu sempre achei que é uma profissão muito digna, muito bonita. [...] desde quando eu falei que iria fazer um curso superior, eu falei: “eu vou ser professora!” E aí, é esse papel de transformar, de tentar mudar a realidade que a gente vive. [...] Eu me percebo como uma pessoa que pode fazer a diferença, que pode tornar as crianças de hoje, que elas podem fazer uma diferença no futuro, né? Que elas possam se tornar crianças pensantes, que elas são capazes de realizar funções, de transformar mesmo essa sociedade.</p>
<p>Professora 05: E, eu acredito enquanto profissional, eu me sinto satisfeita. Porque foi o que eu queria fazer. Eu sempre procuro dar o melhor de mim para as crianças, não para a instituição ou para a SME, né? O meu trabalho independente de salário. [...] eu sempre busco me satisfazer enquanto profissional, sempre buscando melhorar meu trabalho.</p>
<p>Professora 06: (frustração) Muito, muito a ponto de pensar assim... não é o que eu quero para mim. Mas aí com o passar do tempo, com os estudos, com tudo que foi me possibilitado conhecer exatamente a educação infantil, todo esse histórico que ela vem passando, de construção é... me fez apaixonar. Hoje em dia eu sou realizada como professora de educação infantil.</p>
<p>Professora 06: Com relação ao trabalho que eu desenvolvo com as crianças, eu me sinto útil. É gratificante ver é... fatos acontecerem no dia-a-dia com eles e poder ver que naquela formação ali eu pude ajudar e pude contribuir. Na formação do respeito ao outro, no respeito, às vezes, no trabalho que a gente desenvolve com relação a natureza, ao saber, o momento de agir em questão das crianças. Então assim, é gratificante nessa parte. Isso é importante.</p>
<p>Professora 06: Me percebo enquanto professora e enquanto profissional, porque estou ali contribuindo para a formação de um indivíduo, que é a base dessa formação, do crescer desse indivíduo, está em minhas mãos. Então é... uma formação muito importante que está começando, que perpassa ali aquele momento, aquele decorrer do ano comigo.</p>
<p>Professora 07: Como eu me vejo? Apesar da desvalorização igual a gente já comentou... Mas eu me sinto uma boa profissional. Eu me sinto assim... dentro desses três anos e pouco, eu aprendi muito, tenho muito a aprender. Creio que eu tenho muito a aprender ainda, porque a gente nunca deixa de aprender, né? Tem sempre alguma coisa nova. Mas assim, eu me vejo uma profissional hoje, hoje não, desde o início, muito competente, muito competente assim, comprometida com o trabalho e assim... particularmente eu acho que o que eu dou conta do que é proposto para eu fazer, do que que é minha função.</p>
<p>Professora 08: Eu sou (satisfeita) e não sou (riso). Eu sou porque assim, né? Eu fico muito feliz de ter feito os concursos no município, de ter sido aprovada duas vezes. Me sinto orgulhosa, né? Por ter conseguido, porque muitas colegas minhas não conseguiram, né? da graduação. É... mas, às vezes, assim... eu fico um pouco chateada com algumas coisas que acontecem na Rede. Algumas coisas que eu não</p>

<p>concordo, que vão acontecendo e que às vezes a gente se sente um pouco incapaz de promover mudanças dentro da instituição da forma que a gente gostaria de fazer. Então isso me desmotiva às vezes. Mas assim... logo passa, também não me abato não.</p>
<p>Professora 09: Sinto (realização). Às vezes eu me sinto muito cansada, mas assim... eu sou realizada mesmo com meu trabalho, mas é só o cansaço que eu acho que todo professor faz, leva muito trabalho para casa, o que é impossível a gente não fazer, mas tirando isso, não é uma coisa que eu quero levar para o resto da minha vida igual trabalhar dois períodos, porque assim a gente se mata. Mas em questão de realização sim.</p>
<p>Professora 09: A minha era angústia, era medo, mas ao mesmo tempo era como se eu me sentisse satisfeita de, às vezes, você chegava tão cansada, tão estressada e você olhava lá em cima um matinho que para ele era uma flor e ele te entregava aquilo. Então aquilo assim, de certa forma tirava tudo de você, toda coisa ruim, e você falava: “não! Calma, tem esperança, tem alguma coisa aqui boa.”</p>
<p>Professora 09: [...] Às vezes eu me sinto muito cansada, mas assim... eu sou realizada mesmo com meu trabalho [...]</p>
<p>Professora 10: (satisfação) Sim... por enquanto sim, às vezes a gente se sente cansada, né? Mas o cansaço faz parte, ainda mais para quem trabalha dois períodos, mas acho que é aquilo que eu quero.</p>
<p>Professora 11: Mas de certa forma de ver as crianças, o aprendizado delas, isso me deixa realizada sim e muito satisfeita.</p>
<p>Professora 11: É isso que faz a gente estar sempre prosseguindo, e eu acho que no geral mesmo é de ver as crianças, é de ver o desenvolvimento das crianças. Isso é bacana, isso é legal. De falar: “Ufa, consegui!”.</p>
<p>Professora 11: Mas eu tenho um nível bom de satisfação. Eu estou satisfeita, mas ainda não realizada, né? Acho que depende de outros fatores e também não só da minha parte. Acho que tem outras questões que influenciam nesse de você achar a melhor profissão do mundo, a gente sabe que não é, é muito difícil, os desafios são todos os dias que a gente enfrenta. Mas de uma forma geral eu gosto muito do que eu faço.</p>
<p>Professora 12: [...] quando eu assim... de ver o interesse da criança mesmo, ela participar de uma atividade proposta, por exemplo, né? Que a gente tem nosso planejamento, que eu vou lá e penso aquela atividade, planejo, organizo o material, que eu chego na sala e que eu chamo atenção das crianças e vou realizar rodinha e vou ver as mesinhas para fazer a aquela atividade que eles dão aquele, não é bem resultado, que eles participam, né? Que eles vão naquela interação toda, eu me sinto realizada.</p>
<p>Professora 12: Eu gosto muito da minha profissão [...] eu me realizo de ver o trabalho das crianças, com o aprendizado e com o desenvolvimento delas, mas quando eu penso na questão da valorização e do reconhecimento a gente acaba que a gente desanima um pouco, né? Mas em relação ao meu trabalho, eu gosto muito do que eu faço.</p>
<p>Professora 12: Eu gosto muito da minha profissão [...] eu me realizo de ver o trabalho das crianças, com o aprendizado e com o desenvolvimento delas, mas quando eu penso na questão da valorização e do reconhecimento a gente acaba que a gente desanima um pouco, né?</p>
<p>Professora 13: Eu me sinto (realizada). Eu acho que nasci para ser educadora. Eu não me vejo em outra profissão. [...] Eu enquanto docente, me sinto realizada.</p>
<p>Professora 14: Eu reclamo muito as vezes para o marido, marido é que ouve tudo (riso). E ele fala: “então sai desse negócio”. Não saio porque gosto... mas as reclamações assim... sim, sou realizada, sou realizada. Claro que a gente tem seus altos e baixos, principalmente na questão da falta do apoio, de não ter aquela base, não ter material pedagógico que você precisa.</p>
<p>Professora 14: Então tem aquelas crises existenciais mesmo, mas eu acredito nesse ideal de que a criança é nosso futuro e é nela que tem que ser investido. Então eu me sinto realizada.</p>
<p>Professora 14: Assim é... gosto muito das propostas, a forma como que elas são colocadas para serem trabalhadas. Gosto muito também do meu trabalho. Eu acredito e me sinto uma boa professora, tanto que é uma coisa que eu faço e me faz bem, me cansa muito, mas faz bem.</p>
<p>Professora 15: Sou realizada. Sou assim, igual eu falei, eu sinto valorizada. Só nessa questão que eu falei que alguns têm preconceito por não conhecer ou por não valorizar, essa comparação entre professor de área ou os pedagogos que dão a área no fundamental, na alfabetização. [...] mas eu me sinto realizada, eu me sinto.</p>
<p>Professora 15: Eu gosto, tem dias que são melhores, tem dias que são piores. Tem dia que a gente consegue um progresso com uma criança, alguma coisa.</p> <p>Professora 15: É... foi como eu falei antes. Quando eu consigo fazer alguma coisa, que eu vejo que deu certo como eu planejei, que foi bem-sucedido, que a recepção das crianças foi boa, que houve aprendizado deles, aí eu me sinto bem.</p>
<p>Professora 16: Olha, até o momento, eu estou satisfeita com ele. Eu tenho uma longa caminhada ainda de busca, é pouco tempo ainda para eu ter uma opinião formada sobre isso, né? Mas por enquanto eu</p>

<p>estou realizada. [...] Estou realizada. Até pela questão que eu estou vindo de uma outra área totalmente diferente de trabalho. Para mim tem sido gratificante, tenho me sentido assim... por mais que lá eu estou sendo cobrada, é claro, tem as cobranças e tudo, mas assim, eu tenho sentido que é uma área mais leve do que a que eu atuava anteriormente, eu me sinto mais livre na educação do que anteriormente.</p> <p>Professora 16: Então, não é uma profissão fácil, mas até ao momento tem sido gratificante, eu tenho aprendido muito com essas crianças também.</p>

Conteúdo temático: Atividades significativas do trabalho docente na educação infantil

PRÉ-INDICADORES
<p>1) atividades de brincadeiras de roda / mais me sinto professora; 2) atividades mais concretas / de investigação / de escuta maior; 3) gosto muito de contar histórias / atividade que me identifico; 4) parte que inicia a rotina do dia / muita alegria em fazer essa parte / acolhida; 5) parte lúdica / cantar / brincar / rotina; 6) trabalho muito com música / possibilidades para as crianças; 7) cambalhota / circuito / bambolê / corda / elástico; 8) atividades relacionadas ao fazer pedagógico / atividades lúdicas / diálogos; 9) atividades de orientação / momentos de conversa; 10) atividades de conhecimentos científico / momento tentando transmitir alguma coisa / fazer com que aprendam / me sinto bem / efetivando planejamento / me sinto uma pedagoga; 11) atividades com artes / gosto de ver quando aprendem / algo novo / me sinto realmente que eu sou uma professora / passando algo novo; 12) quando estou brincando / trabalha com projetos / através de brincadeiras / eles conseguem assimilar o que você vai passando; 13) brincadeiras dirigidas, contação de história, dramatização / momento que eu me sinto professora; 14) escrita / evolução da escrita / parte pedagógica; 15) tudo / música / dança / pintura / colagem / recorte; 16) momentos de bate papo / rodas de conversa / tintas e reconto de histórias; 17) trabalhar com histórias / dramatizar / atividades a partir do livro; 18) coisas artesanais / criar ambiente lúdico / imaginário / faz-de-contas.</p>
<p>Professora 01: [...] São nas atividades, nas brincadeiras de roda. É a atividade que menos “teoricamente”, que menos é considerada atividade pedagógica. Mas é a atividade que eu mais me sinto professora. Porque é o momento que eu mais vejo o desenvolvimento das crianças.</p>
<p>Professora 02: Hoje eu me identifico mais com essas atividades é... mais concretas, em que a gente faz um processo de escuta maior, mais aproximado das crianças e de investigação.</p>
<p>Professora 03: Olha, na verdade são muitos. Mas eu gosto muito de contar histórias e eu gosto que eles reflitam, que as crianças reflitam sobre a história e deem sua contribuição. [...] Então, eu gosto muito dessa parte, eu acho que seria o momento, uma atividade que eu me identifico.</p>
<p>Professora 04: Na parte de que a gente inicia a rotina do dia. É cantar as musiquinhas, recepcionar as crianças é... contação de história. Eu tenho muita alegria em fazer essa parte da rotina, que é a acolhida.</p> <p>Professora 04: A parte lúdica com as crianças. É o cantar, o brincar. É podermos estar presentes ali no dia-a-dia das crianças com a rotina. Uma coisa que a gente não observa no ensino fundamental.</p> <p>Professora 04: Eu trabalho muito com a música. Eu acho que a música envolve sentimentos, envolve disciplina, é... envolve a capacidade da criança poder se desenvolver, se distrair, se... achar. [...] Eu, trabalhando com a música eu trago muitas possibilidades para a criança e eu tento desenvolver essa disciplina e essa vivência com o outro através da música.</p> <p>Professora 04: A gente brinca de cambalhota, de circuito, de bambolê, corda, elástico e eu tento trazer essa parte para quando não tem atividade escrita, eu trago essa atividade motora.</p>
<p>Professora 05: Eu acredito que são as atividades que estão relacionadas mesmo ao fazer pedagógico. Então, as atividades mais lúdicas, mais de diálogos [...].</p>
<p>Professora 06: Nas atividades de orientação, dos momentos de conversa, de... deles verem em mim como um referencial ali para aquele momento para eles.</p>
<p>Professora 07: No momento, as atividades assim... mesmo de conhecimento científico. A hora que eu estou explicando para elas sobre algum..., por exemplo, a gente está trabalhando os quatro elementos da natureza. [...] E aí no momento que eu estou tentando, né? É, transmitir alguma coisa, fazer com que eles aprendam, eu me sinto muito bem. [...] Então, nesses momentos em que eu estou planejando, que eu estou fazendo ali, e efetivando com eles esse planejamento, eu me sinto uma pedagoga.</p>
<p>Professora 08: Olha, eu gosto muito de... apesar de não ter muita habilidade, eu gosto muito de desenvolver atividades de artes com as crianças. Eu gosto de ver quando eles aprendem, quando eu trago alguma pesquisa, algo novo e eles aprendem [...]. Aí assim, eu sinto que realmente eu sou uma professora quando é... a gente parece que o tempo está passando e a gente não está passando algo novo para as crianças aí dá uma frustração.</p>
<p>Professora 09: Quando eu estou brincando com eles, quando estou brincando, ou às vezes quando a gente vai, porque aqui a gente trabalha com projetos e aí eu trabalhei um projeto sobre o fundo do mar, através de brincadeiras e tudo. [...] você vai começando a ver que eles vão falando: “tubarão, olha a</p>

estrela, olha não sei o quê”, que eles conseguem assimilar , mesmo que bem pequenos, tudo que você vai passando.
Professora 10: É de brincadeiras dirigidas . Eu acho muito interessante. É... com contaço de histórias, dramatização . Quando a gente está na roda de conversa que eu falo alguma coisa e as crianças interagem. Acho que são esses momentos que eu me sinto professora .
Professora 11: Acho que é a escrita, de ver a evolução deles, da escrita, né? Desde o nome, até pequenas palavras, até pequenas poesias. Eu acho que essa evolução, até dos desenhos. É mais mesmo a parte pedagógica mesmo, de ver a evolução deles, de falar : “nossa! Ele começou fazendo isso e agora já está fazendo.... já chegou até aqui, né?”
Professora 12: Gosto de trabalhar com tudo, com música, com dança, com pintura, recorte e colagem. Eu gosto de trabalhar com tudo .
Professora 14: Eu gosto muito de momentos de bate papo, as rodas de conversa, As rodas de conversa são muito reveladoras. [...] amo mexer com tintas e de reconto de histórias e ver as crianças recontando histórias .
Professora 15: Ah eu gosto muito de trabalhar com... Gosto muito de trabalhar com histórias . Eu gosto muito de contar histórias, de dramatizar e depois dessa história ir desembocando algumas atividades a partir do livro , eu gosto de fazer esse tipo de atividade, “contaço” de história , com essas questões.
Professora 16: Eu gosto muito de mexer com questões assim... voltadas para coisas artesanais, as quais eu posso criar um ambiente lúdico para eles , que favorece muito o imaginário, os faz-de-contas .

Conteúdo temático: Atividades desconstituídas de sentido e significado no início de carreira na educação infantil

<p>PRÉ-INDICADORES</p> <p>1) me sinto mal quando estou no quadro / apresentando letras / quadro e caderno / não gera prazer; 2) questão do cuidado / tempo inteiro / banho / fralda / angustiava / não conseguia lidar direito / não foi bacana / não me identificava com nada; 3) achei que não era minha função principal / deter mais nos cuidados físicos; 4) não me identificava com agrupamento de bebês / não conseguia uma proposta de trabalho significativa em relação ao conhecimentos científico; 5) desenvolvimentos fisiológico / limpar / bem estar / não gosto dessa parte / mas faz parte; 6) faz parte / mas no início é um baque / não me identifico com crianças muito dependentes / não dá conta de controlar / fazem na fralda / mexe um pouco com o professor essa parte no início; 7) no início tinha um pouco de conflito / depois compreende que faz parte; 8) não gostaria de fazer/ banho e alimentação / mais tempo para desenvolver coisas com as crianças; 9) questão do cuidar / cansativo / sono / banho / sei que é necessário / faz parte / é pedagógico; 10) detesto cuidar de cabelo / pentear cabelo / não gosto de mexer com cabelo / morro de agonia; 11) crianças estão todas dormindo / improdutivo / enquanto profissional / pedida / não tenho nenhuma função específica naquele momento.</p>
<p>Professora 01: Mas, na hora que eu estou no quadro, eu me sinto mal. Que é apresentando as letras. Então, por isso que eu tento sair o máximo possível dessa, dessa questão tradicional de sentar as crianças e elas ficarem me escutando enquanto estou apresentando as letras para elas. Por isso que eu estou desenvolvendo novas estratégias com massinha, com tinta, com desenho no chão, desenho na terra, na areia, tudo que eu puder fazer para sair do quadro e do caderno eu estou fazendo. Porque é um momento que não gera prazer é o caderno e o quadro.</p>
<p>Professora 02: questão do cuidado ela é... ela é... como eu vou dizer... ela é o tempo inteiro, ela não para, né? Então assim, sempre tinha criança no banheiro, tomando banho, trocando fralda, e isso me angustiava. Eu não conseguia lidar com isso direito, não foi uma coisa bacana. É... Mas a pergunta inicial que você tinha feito? (Repito a questão). Então, a impressão que eu tenho é que eu não me identificava com nada. [...] eu não me sentia professora.</p> <p>Professora 02: [...] eu também nunca achei que essa fosse minha função principal. Me deter tanto aos cuidados físicos mais do que pensar os processos de ensino aprendizagem e desenvolvimento das crianças.</p>
<p>Professora 02: [...] E assim, foi um início complicado porque eu entrei num agrupamento que eu não me identifico de jeito nenhum, ainda hoje, que é o agrupamento de bebês. Eu não gosto, eu não gosto desse trabalho com bebês. [...] eu não consegui fazer naquele momento uma proposta de trabalho que fosse significativa com relação ao conhecimento científico para essas crianças. [...] isso me frustrava, porque eu não conseguia, eu não tinha uma parceria bacana com a minhas colegas, as auxiliares que trabalhavam comigo nesse agrupamento, elas tinham uma outra perspectiva de educação[...] Então a preocupação delas era só o cuidado é... e ele tendo como objetivo por si só, não o desenvolvimento da autonomia das crianças.</p>

Professora 07: Porque assim, ainda acontece assim, algumas partes assim..., que a gente tem que **ajudá-los também no desenvolvimento fisiológico** e tudo mais, assim..., **no início**, a gente se sente um pouco mesmo assim: “**ai que que eu estou fazendo aqui? Eu sou uma pedagoga, eu estudei.**” E aí eu estou assim, né? Às vezes eu estou limpando (riso) alguns, algumas..., **no início tem isso.** [...] Mas depois você vê que **tudo faz parte, faz parte você ajudar elas a se desenvolverem tanto do ponto de vista, né? Dos conhecimentos, né? Científicos e tudo, conhecimentos cognitivos,** e também em questão assim, **desenvolvimento físico** delas, né? [...] Então a gente tem que ir lá, **ajudar a limpar,** porque assim, **o bem estar,** a gente visa sempre o bem-estar da criança. Então a gente... por assim... **não gostar dessa parte ou ter um pouco assim de..., né?** A gente não pode deixar criança, né? Dessa forma, a gente tem que ajudar a criança.

Professora 07: Mas a gente vê que **faz parte.** Não tem separação. **Mas no início é um baque.** Porque aqui e em várias instituições tem crianças de um ano ou menos no agrupamento A. [...] **não me identifico** muito com o agrupamento B porque são **crianças muito dependentes.** [...] Mas assim, **são crianças muito dependentes** assim... que **tem essas necessidades mais..., né?** Não dá conta ainda de **controlar, né?** Então assim, **são crianças que fazem mesmo na fralda.** Então assim, é complicado, e são muitas crianças, né? **Mas mexe um pouco com professor no início essa parte (cuidado).**

Professora 07: [...] **No início eu tinha um pouco de conflito nesses momentos** que eu te falei, eu falei até por muitas vezes eu pensei: “será que eu devo ir para Rede?”. Porque elas são crianças maiores, são crianças que não têm tanta dependência. **Mas aí depois, você vai compreendendo que tem essa parte aqui (cuidado), mas você... até nessas partes, você é professora, você está ensinando, você está educando.**

Professora 08: Algumas coisas que eu **não gostaria de fazer** se eu pudesse escolher, né? **Era o banho e a alimentação.** Eu creio que se não tivesse o banho e a alimentação talvez a gente teria mais tempo, né? **Para desenvolver mais coisas com as crianças.**

Professora 12: **É essa questão do cuidar que eu acho cansativo, sabe? Hora de sono, hora do banho, eu sei que é necessário, faz parte.** É um momento assim, que nós trabalhamos, acaba que é pedagógico também.

Professora 15: Deixa eu pensar... Ah! **Eu detesto cuidar de cabelo, pentear cabelo, eu não sei, eu não gosto de mexer com cabelo.** Daí a gente, às vezes tem que cuidar, arrumar os cabelinhos das crianças e eu tenho agonia de piolho. Nossa! Eu mexo com tudo assim... da educação infantil, aí tem que mexer muito com... com tudo da criança né? Igual eu falei do cuidar, **tem muito cuidar.** É meleca, vômito, cocô, tudo faz parte da nossa rotina. **Agora, piolho, faz parte, morro de agonia e eu não gosto de mexer.**

Professora 16: Olha, um momento que eu acho complicado na hora que estou lá é um momento em que aquelas **crianças estão todas dormindo** e eu estou ali, às vezes parada porque eu não posso sair daquele ambiente, porque eu tenho que ajudar minha auxiliar a supervisionar o sono deles, **mas parece que é algo assim, improdutivo.** Eu entendo que eles necessitam daquele momento de descanso, mas **eu enquanto profissional parece que eu estou perdida ali dentro. Parece que eu não tenho uma função muito específica naquele momento.**

Conteúdo temático: Precarização, Intensificação e complexificação do trabalho docente na educação infantil

PRÉ-INDICADORES

1) função pesada / árdua / muitas atividades / cansaço corporal / mental / muito pesado / trabalho corporal; 2) trabalho corporal / corpo cansado/ voz cansada; 3) muita criança / muito trabalho / muita correria / muito servidor; 4)) rotina muito exaustiva / desenvolver projetos / banho / alimentação / muito exaustivo; 5) cansada / dois períodos; 6) me sinto cansado / leva muito trabalho para casa / trabalhar dois períodos / a gente se mata; 7) profissão árdua / a carga é pesada; 8) profissão bem trabalhosa / estressante / cansativa / não é fácil.

Professora 01: [...] **a minha função ela é pesada, ela é árdua, são muitas atividades,** muita coisa que eu tenho que fazer. E... **é o um cansaço corporal, mental,** você tem que dar atenção. Você tem que ser cuidadosa no jeito que você fala. Tem que ser cuidadosa na questão da observação, de observar a criança em suas relações, para que não haja bullying, para que não haja racismo. Então, isso... **é muito pesado.** Então, **a minha função como trabalhadora é muito pesada, é árdua. É um trabalho assim... corporal mesmo.**

Professora 01: Então assim, eu acredito que não é um trabalho intelectual, é um trabalho realmente material no sentido de você está se colocando mesmo corporalmente, seu corpo fica cansado, sua voz fica cansada . Então, é trabalho mesmo, é um trabalho produzido, eu recebo meu salário. Por isso eu tenho que prestar contas. Por isso eu acabo cedendo em algumas coisas que eu deveria resistir. Mas, eu acabo cedendo porque eu me percebo como um trabalhador.
Professora 02: A instituição é muito grande, a instituição tem dez agrupamentos. Atende duzentas e tantas crianças. Então, é muita criança, é muito trabalho, muita correria, muito servidor . E eu estou lá desde março e eu não dou conta de saber o nome de todo mundo. A gente não tem tempo de parar e perguntar.
Professora 08: Eu... assim, a rotina da educação infantil ela é uma rotina muito exaustiva , dividir o tempo de atividade de projeto, com banho, alimentação , todas essas coisas, é muito exaustivo .
Professora 09: [...] Às vezes eu me sinto muito cansada , mas assim... eu sou realizada mesmo com meu trabalho, mas é só o cansaço que eu acho que todo professor faz, leva muito trabalho para casa, o que é impossível a gente não fazer , mas tirando isso, não é uma coisa que eu quero levar para o resto da minha vida igual trabalhar dois períodos , porque assim a gente se mata .
Professora 10: [...] às vezes a gente se sente cansada , né? Mas o cansaço faz parte, ainda mais para quem trabalha dois períodos , mas acho que é aquilo que eu quero.
Professora 11: Quando eu entrei na faculdade eu era deslumbrada, eu achava que era “nossa! Era outra coisa.” Na faculdade é tudo muito lindo, eu adorei fazer o curso de pedagogia, mas a prática, ela (profissão) é um pouco árdua, ela é um pouco pesada, a carga é pesada .
Professora 16: Bom, é... essa profissão ela é assim... bem trabalhosa . Assim, às vezes quem está vindo de fora pensa “não, educação infantil, a professora vai lá só para brincar com aquelas crianças” às vezes não entende o nosso fazer pedagógico, que você precisa fazer pesquisas, você precisa debruçar nas teorias para encontrar formas para atender às necessidades que as crianças têm nesse período. Então, ela é uma profissão muito trabalhosa que exige muita paciência, porque lidar com vinte e cinco crianças, cada uma com um gênio diferente da outra, com uma particularidade, não é fácil, às vezes é estressante, é cansativo e a gente tem que manter uma postura firme e doce ao mesmo tempo pra não afugentar essas crianças. Então, não é uma profissão fácil , mas até ao momento tem sido gratificante, eu tenho aprendido muito com essas crianças também.

Conteúdo temático: Importância do trabalho docente na educação infantil para as professoras iniciantes/ingressantes

PRÉ-INDICADORES
1) Não é um trabalho simples; 2) é um trabalho relevante / formação cidadão crítico; 3) eu sei que minha função é importante / mesmo com a falta de reconhecimento / turbulências / que precisa ser valorizado; 4) função importante / mesmo com falta de reconhecimento; 5) eu sei que minha função é importante; 6) importância da educação infantil / função social muito grande; 7) grandioso / demanda conhecimentos / estudos / aprofundamentos; 8) algo muito sério / exige responsabilidade suprema.
Professora 07: Não é um trabalho simples que a gente fala assim: “eu vou chegar lá, vou fazer meu trabalho”. Não, você tem que saber, tem que ter pulso para fazer. Não é simples o trabalho na educação infantil .
Professora 10: Meu trabalho é um trabalho relevante , né? Para essa formação humana, formação de um bom cidadão crítico . Eu tento fazer isso nas minhas aulas, no meu fazer pedagógico.
Professora 12: Eu sei que a minha função é importante . [...] mesmo com as correrias, mesmo em meio a falta de reconhecimento , eu sei que o trabalho é importante . [...]”. Então assim, mesmo em meio as turbulências , eu sei que meu trabalho é importante . Eu sei que é um trabalho que precisa ser valorizado cada vez mais , né?
Professora 12: Eu sei que a minha função é importante . Eu tento, eu falo isso pra mim todos os dias, quando me perguntam “qual a sua função?” Aí eu falo: “sou professora.”
Professora 14: E eu sempre digo a importância da educação infantil que é aprender que o “não” não é coisa que te mata, aprender a lidar... é ensinar a criança a lidar com frustração . [...] Então assim, eu acho que é uma função social muito grande , trabalhar nessa criança desde o momento que ela se entende e compreende o outro, que deve haver respeito, que a vida, ela nunca vai dizer sempre “sim” pra você e que você tem que lidar com esse “não” de forma positiva, de despertar uma resiliência na criança, ainda mais na realidade que a gente vive. [...] Então acho que isso é uma função social muito grande .

Professora 16: Bom, é como eu estou dizendo, né? Acabei de te dizer. Ao olhar dos outros parece pequeno, mas agora lá dentro eu não me percebo pequena porque **é grandioso, precisa de uma grandiosidade de conhecimentos, estudos, aprofundamentos para que eu possa desenvolver uma boa prática**. Então, eu não me percebo com uma profissional pequena que está desenvolvendo uma atividade que qualquer um poderia desenvolver, eu preciso dos meus conhecimentos científicos para poder lidar com aquelas crianças.

Professora 16: Bom, **eu compreendo meu trabalho como algo muito sério**. Porque eu estou com crianças ali, que seus pais saíram para trabalhar e deixaram elas comigo, na minha **responsabilidade** e tenho ciência de que tudo que acontecer ali dentro é **responsabilidade** minha. Então assim, eu acho que sou uma trabalhadora e que a **minha função exige muito de mim**, assim... **uma responsabilidade suprema** mesma.

APÊNDICE F – Transcrição completa das entrevistas com as professoras iniciantes/ingressantes da educação infantil

Goiânia, 14 de setembro de 2017. Entrevista com a PROFESSORA 01 sobre o tema: Professores iniciantes na educação infantil, sentidos e significados do trabalho docente.

Pesquisadora: Professora, nessa primeira parte da entrevista nós vamos falar sobre suas motivações pessoais para o seu trabalho na educação infantil. Eu início perguntando quais são suas motivações pessoais para o trabalho na educação infantil?

Professora 1: **Eu sempre gostei muito de trabalhar com educação infantil.** Desde o início da minha formação, o que me dava vontade de trabalhar, o que me dava prazer mesmo durante o trabalho, era estar com a educação infantil, no caso, a formação nos anos iniciais, né? **É... eu gosto das propostas pedagógicas voltadas para a educação infantil, a questão da roda de conversas, da literatura infantil, das brincadeiras como forma de aprendizagem.** Então, eu penso que é uma, uma situação... a educação infantil me traz situações prazerosas de trabalho. Por isso que eu escolhi trabalhar com a educação infantil.

Pesquisadora: Como você se sente em relação ao trabalho que desenvolve na Educação Infantil?

Professora 1: **É... eu gosto muito.** Como eu já falei, **eu gosto muito de trabalhar na educação infantil. Foi uma escolha minha de continuar na educação infantil, de me formar para isso.** Tanto que eu já fiz uma especialização na área. Então, **eu sinto que estou trabalhando com uma coisa que eu gosto. Me traz sentido. Eu vejo realmente a construção de conhecimento nas crianças, na proposta.** O quanto as crianças se interessam, por exemplo, pelo livro, o relato, como elas se desenvolvem. Então, **ver o resultado do meu trabalho no desenvolvimento das crianças gera uma satisfação profissional muito grande.** Também no relacionamento com a família. De a família falar: “nossa! Quanto ela se desenvolveu, você vê ela contando as histórias! Como ela pega rápido as coisas! A gente está contando uma coisa, como ela entende rápido! Como ela conversa com os outros! Como ela está se envolvendo com os outros adultos! Você vê assim que está muito bom. Estou muito feliz”. Então **isso me dá uma satisfação profissional também.**

Professora 1: Em relação a me sentir professora, **eu me sinto a professora. Eu estou desenvolvendo uma atividade pedagógica.** Eu sei que isso **não é uma coisa real na educação infantil.** Muitas professoras **sentem que não são professoras, né? Porque não desenvolvem atividades com folha, não usam quadro,** tudo mais. Mas em todas as minhas atividades, até mesmo na hora do banho ou na hora do banheiro, na hora que a criança está lavando o rosto ou mesmo no banho, no parquinho, no banco ali do lado, conversando enquanto a gente está esperando a hora do pula-pula, a gente está desenvolvendo relações, a gente está conversando. **E é claro, eu estou aprendendo e ele também está aprendendo comigo. É... ele está tendo contato com a cultura, cultura humana. Então isso eu vejo que é processo de aprendizagem. Para mim... eu me sinto professora, uma profissional. E eu me encontro! Eu me sinto uma profissional muito boa.**

Pesquisadora: Em quais atividades você mais se identifica como professora na educação infantil?

Professora 1: **São nas atividades, nas brincadeiras de roda. É a atividade que menos “teoricamente”, que menos é considerada atividade pedagógica. Mas é a atividade que eu mais me sinto professora. Porque é o momento que eu mais vejo o desenvolvimento das crianças.** Muitas vezes, eu estou organizando uma atividade de roda, de repente eu estou retirada da atividade e eles se organizam sozinhos. Então, **eu vejo o tanto de autonomia e o quanto eu estou fazendo meu trabalho de forma significativa.** Então, tem muitas horas também que a gente vê uma fala, que a gente está contando uma história e alguém inventa uma história totalmente esdrúxula, dentro do que eu estou é... contando. E eu vejo que a criança está desenvolvendo a criatividade, está com repertório amplo, cultural, resgata uma coisa que a gente falou há duas, três semanas atrás. **Nesse momento eu me sinto uma professora.**

Pesquisadora: Quais momentos você não sente prazer/satisfação no seu trabalho com a educação infantil e por quê?

Professora 1: **Você já sabe, é na questão do caderno, caderno...** eu sei assim que estou sendo exigida. Eu tenho que apresentar esse caderno, né? No final do ano. Mas de fazer atividade com letra, dos meninos escreverem. As letras mais bonitinhas do mundo, se você vê que letras mais lindas. Eles reconhecem todas as letras. Até as crianças que normalmente estavam totalmente desinteressadas, estão interessadas. Você vê eles construindo. Mas, **na hora que eu estou no quadro, eu me sinto mal. Que é apresentando as letras. Então, por isso que eu tento sair o máximo possível dessa, dessa questão tradicional de sentar as crianças e elas ficarem me escutando enquanto estou apresentando as letras para elas.** Por isso que eu estou desenvolvendo novas estratégias com massinha, com tinta, com desenho no chão, desenho na terra, na areia, **tudo que eu puder fazer para sair do quadro e do caderno eu estou fazendo. Porque é um momento que não gera prazer é o caderno e o quadro.**

Pesquisadora: Como compreende sua função como trabalhadora docente na educação infantil?

Professora 1: A minha função como docente? É... eu acho que é... eu me sinto, **a minha função ela é pesada, ela é árdua, são muitas atividades, muita coisa que eu tenho que fazer.** E... é o um cansaço corporal, mental, **você tem que dar atenção. Você tem que ser cuidadosa no jeito que você fala. Tem que ser cuidadosa na questão da observação, de observar a criança em suas relações,** para que não haja bullying, para que não haja racismo. Então, isso... **é muito pesado.** Então, **a minha função como trabalhadora é muito pesada, é árdua. É um trabalho assim... corporal mesmo.** Porque você está lá, você senta no chão, você se agacha, você dança, você canta. **Então assim, eu acredito que não é um trabalho intelectual, é um trabalho realmente material no sentido de você está se colocando mesmo corporalmente, seu corpo fica cansado, sua voz fica cansada. Então, é trabalho mesmo, é um trabalho produzido, eu recebo meu salário. Por isso eu tenho que prestar contas. Por isso eu acabo cedendo em algumas coisas que eu deveria resistir. Mas, eu acabo cedendo porque eu me percebo como um trabalhador.**

Pesquisadora: Qual o seu papel junto às crianças na instituição de educação infantil?

Professora 1: Papel? Eu já falei, né? **Que é a construção de um repertório amplo sobre toda nossa história cultural, social, do mundo.** Então, eu tento trazer o máximo de experiências possível para as crianças para desenvolver esses conhecimentos de mundo, para eles se formarem como humano, se formar de forma integral, né? **E não... tento o máximo possível fugi da questão da... preparatório, do... "estou preparando para..."**

Pesquisadora: Como compreende seu trabalho?

Professora 1: **Meu trabalho é... observar as crianças. Entender as necessidades das crianças, atender essas necessidades no sentido físico, na questão de fome, de sono, de sede, de cansaço, no sentido também de interesses, de curiosidades, é de... pensar que eu tenho que trazer novas propostas para eles. Então, eu tenho que planejar novas propostas, novas experiências, né? Então é isso nosso papel.**

Pesquisadora: O que acha importante para realização/concretização do seu trabalho na educação infantil?

Professora 1: Eu acho que o principal é... **salário, tempo e valorização. São três coisas que eu me sinto assim... violentada. Porque eu não tenho tempo para preparar melhores aulas. O meu salário não é tão bom quanto o resto dos profissionais tão capacitados quanto eu.** Eu digo de especializados, mestres e doutores. Então, meu salário, **eu tenho que ter duas jornadas para conseguir ganhar o mesmo tanto que outros profissionais em outras áreas ganham.** Então, acaba que **eu trabalho duas vezes mais.** São 60 horas para o trabalho, eu trabalho em duas prefeituras. Então, é um cansaço mental exaustivo porque não é só trabalho em sala de aula, é como eu falei, **o trabalho em sala de aula é pesado, de corpo, de voz, de espírito, de estar bem, está disponível, de ouvir a criança, de olhar no olho dela. E você tem um trabalho todo burocrático, como eu já falei também. E também tem a questão da pressão da secretaria, o tempo todo pressionando para mais trabalho, mais produção.** Eu não tenho tempo, eu não tenho salário adequado para me dedicar exclusivamente para uma turma. Então, acaba que não sai tão bem quanto eu queria. **E eu me sinto desvalorizada, eu me sinto desmotivada.** Muitas vezes, **eu me sinto tão desmotivada que eu me esforço, eu me forço a fazer algo.** Eu digo que, eu como professora de manhã sou absolutamente diferente da professora da tarde. Muitas vezes, eu vejo que proponho uma atividade de manhã e proponho a mesma atividade a tarde. A atividade da manhã dá super certo, super maravilhosa, sou uma professora super sorridente, ativa, me movimentando e a tarde eu estou exausta, estou só querendo tocar o dia e acabar. Então assim, são duas professoras absolutamente diferentes do período matutino e vespertino. **Mas não é questão somente dos horários é a questão do excesso do trabalho.** E quando eu chego em casa, eu tenho milhares de coisas para fazer. Por que não é só isso, eu não sou só trabalho. Eu sou muito além do meu trabalho. Eu tenho mais questões pessoais. Eu tenho uma formação continuada que eu quero continuar e eu tenho as leituras. Eu preciso disso. **Porque, como eu vou trazer questões novas se não tiver contato com o teatro, se não tiver contato com cinema, se eu não leio bons livros, eu não vou ter argumentos e não vou ter falas, não vou ter ideias justamente para desenvolver com as crianças.** Então é assim... **é desmotivante** isso. Eles estão querendo isso, eles estão conseguindo. Eu **vejo cada vez mais colegas minhas desmotivadas** e acaba que em muitos momentos, não digo noventa por cento dos momentos, **eu me sinto absolutamente desmotivada por falas mesmo até dos pais de nos subjugarem, de nos é... até humilharem, diminuírem nosso trabalho, a importância do nosso trabalho, da direção e da coordenação em muitos momentos também.** Mas, **o próprio sistema está nos diminuindo e está nos sugando a ponto de a gente querer desistir ou largar de mão. Tocar pra frente e virar aquilo mesmo que eles querem, repetidores de conhecimento preparatórios para o ensino fundamental.**

Pesquisadora: Os conhecimentos do curso de pedagogia contribuíram para o trabalho docente na educação infantil no início de sua carreira?

Professora 1: Sim, com certeza, absolutamente. É... o que a gente percebe na Rede, na sala dos professores, é que **a prática da educação, da educação em geral, ela está separada dos conhecimentos que são desenvolvidos de forma acadêmica,** que são os que a gente desenvolve aqui. Eu acredito que não existe isso. **Que tudo que nós estudamos aqui (na universidade), está permeado nas nossas práticas na educação infantil.** É... tudo que a gente desenvolve, todas as questões que a gente desenvolve são desenvolvidas na educação infantil. **A minha formação, eu acredito que ela é uma formação muito boa.** É uma formação pública, numa universidade de

ponta, que é a Universidade Federal de Goiás. E eu penso que, às vezes, as pessoas acreditam que minha formação não foi tão boa por que eu não sei questões práticas, por exemplo, eu não sei desenvolver uma atividade tal. Mas, **a questão ideológica por trás daquela atividade eu reconheço. Eu sei entender que aquilo não é bom para formação das crianças e o que é bom para a formação das crianças.** Então, me perco muitas vezes pesquisando na internet, identificando atividades muito boas para aquilo que a gente pode desenvolver com as crianças ou até mesmo parando e desenvolvendo. Eu quero fazer tal coisa, eu posso desenvolver tal atividade. Aí eu penso essa proposta. Então, o que **a universidade faz é... ela nos dá conhecimentos necessários para a gente pesquisar e identificar dentro dessa nossa, nossa ideologia de pensamento e de formação** e qual formação que a pessoa decidir. **Eu penso que a formação é... ela é extremamente necessária, principalmente na educação infantil.** Como eu já falei, **é um processo muito difícil, árduo de compreensão das necessidades, de observar a criança e entender todos os processos formativos dela.** Mas, é... **o que é falado, o que é pensado é a formação mínima, menos de conteúdo, menos possível, é mais prática, é mais trefinha, é mais... eu sou absolutamente contra isso.** Isso a gente aprende no dia-a-dia. A questão da tarefa, da prática, a gente desenvolve, a gente pensa. **E tudo isso a gente vai precisar para tomar as decisões, na tomada de decisão mesmo na nossa prática, a gente precisa da formação inicial que é o que o curso de pedagogia traz.**

Pesquisadora: Quais os conhecimentos ou disciplinas na sua formação inicial contribuíram especificamente para o enfrentamento dos seus desafios e dificuldades no campo do trabalho docente na educação infantil?

Professora 1: Ah! Todas, desde história da educação, desde filosofia. Muita gente fala: “Nossa! Nada ver, podia tirar esse curso!” **O de sociologia, é... as práticas obviamente, né? Porque nos auxilia, nos dá subsídios para pensar as questões pedagógicas mesmo. É... alfabetização e letramento, a literatura infantil, todas essas disciplinas foram muito importantes para mim.** Mas a gente não pode esquecer que **o professor é um ato político.** Então, essas questões sociológicas, filosóficas, elas são necessárias para compreender também a questão do mundo, a questão social, as questões políticas que estão por traz da educação e compreender, por exemplo, uma necessidade de resistência ao mecanismo que vem lá de cima pra gente. Então, por isso são tão necessárias as disciplinas de filosofia e sociologia para que as pessoas consigam vê e identificar quando nós estamos sendo manipuladas e quando nós estamos sendo só pessoas que estão repetindo uma prática que foi pensada por banqueiros e administradores para fazer a formação em massa de operários que não têm qualquer tipo de condições de irem contra o patriarcado.

Pesquisadora: Quais são as necessidades prioritárias para o seu desenvolvimento profissional docente? O que você acha importante para seu desenvolvimento profissional?

Professora 1: As condições prioritárias? Eu acho que as mesmas coisas que eu disse em relação a questão da motivação. **É... O professor precisa realmente ter uma dedicação exclusiva. Mas eu não estou falando de proibir o professor de prestar outro concurso público. Estou falando de aumentar o salário a ponto de o professor não querer prestar outro concurso público. E, colocar o concurso público de forma de dedicação exclusiva e incentivar o professor a fazer uma formação continuada.** É... quando eu fiz minha especialização em educação infantil, eu era obrigada a chegar todos os dias cansada do trabalho, deixar de mão todos os meus aspectos sociais e necessários mesmo de arrumar roupa, passar roupa, limpar e tudo mais e me dedicar absolutamente aos textos da faculdade. Eu estava fazendo o curso aos sábados, que era meu dia do meu repouso. Eu tinha que ir para faculdade, eu chegava às 7:30 da manhã e saía às 17:30 da tarde e quando eu chegava tinha que pensar na questão da escola. Então, eu tinha que fazer planejamento, eu tinha que pensar em atividades, eu tinha que pesquisar na internet, baixar vídeos, baixar músicas. Então, **foi o momento mais estressante da minha vida. Em muitos momentos eu pensava assim, “para que eu estou fazendo isso”, se tantas colegas minhas fizeram especialização ali de é... um sábado por mês, rapidinho, de qualquer jeito e estão recebendo o mesmo aumento de salário que eu. O plano de carreira ele é importante para formação profissional é... extremamente importante, porque a professora, ela tem que se formar o tempo todo.** Para estar por dentro das políticas públicas, o que estão pensando para nós, o que estão pensando para a educação e... **uma forma mesmo de desenvolver os planos de resistência a tudo isso e formas mesmo de pensar uma compreensão melhor do desenvolvimento.** Estão desenvolvendo pesquisas o tempo todo sobre melhorar o nosso trabalho, de pensar o nosso trabalho e a gente tem que ter acesso a isso. **Então, a formação ela vem justamente para nos auxiliar a pensar tudo isso.**

Pausa (interrupção externa)

Pesquisadora: Do que você sente falta na sua formação inicial, no seu processo de formação inicial para desenvolver o seu trabalho docente na educação infantil?

Professora 01: Em relação à formação? Em relação à formação? **É... Eu acho que nada. Porque eu tive um estágio muito bom, que pensou a questão da elaboração do plano de aula, a observação das crianças, de elaboração de relatórios individuais.** Quando entrei na... no que eu tomei posse no concurso, uma coordenadora me passou todas as orientações. “Olha como a gente escreve o relatório, quais são as questões que tem que ser desenvolvidas”. Então, **a questão prática eu não vejo que eu tive dificuldade não.** É... **o que eu sinto falta é na continuidade mesmo,** de dizer: “nossa! Será, será que tem alguma, na questão de mordida. Será que não tem alguma produção é... científica que vai me auxiliar a fazer uma coisa que vai diminuir essas questões em sala de

aula? Aí eu fico pensando... se eu tivesse na universidade, se eu tivesse pesquisando, se eu tivesse nas aulas, eu poderia ter essas soluções. Mas aí, como eu falei também, foi me ensinado a pesquisar. Então eu vou nos meios, na CAPES, na Scielo e vou pesquisar se tem artigos que podem me auxiliar nesse sentido. Então, quando eu busco, quando eu tenho alguma necessidade e sempre aparece, porque vinte quatro horas por dia, porque tudo é novo, tudo é diferente, né? Eu tento pesquisar antes. **Aí eu tenho que buscar alguma pessoa, eu pergunto: “tem algum artigo que fala sobre tal assunto? Ou, a redigir algum relatório: “Como que eu posso falar tal coisa?” Nas pessoas mais experientes, né? Que vão me auxiliar a pensar nisso, vão me orientar. Ou na minha coordenação: “Olha eu estou pensando em fazer tal atividade, como você pode auxiliar nisso?” Ai a coordenadora diz: “Vamos pensar juntas, vamos fazer isso”. Traz novas coisas, traz novas informações que eu não tinha por conta da minha experiência.** Mas eu penso que na questão da minha formação, não.

(interrupção)

Professora 1: É... uma coisa muito bacana dentro dos CMEIs é que a gente tem um horário de estudo, um encontro semanal. A gente, as professoras, as coordenadoras normalmente perguntam qual a questão que está surgindo necessidade. Ela busca um texto científico, um livro, alguma coisa para a gente ler e debater. Isso para poder tentar retirar essas dúvidas dessas professoras. E tem a questão da formação também dentro da própria instituição. **No início do mês a gente para, a gente faz um planejamento mensal e a gente tem um período de formação de um tema que a gente descobre. Então assim, dentro da Prefeitura de Goiânia a gente tem um espaço bacana de formação no sentido das questões práticas. O que eu sinto que é necessário é da formação continuada. Do espaço de formação dentro do seu horário de trabalho ou ter uma carga horária possível de fazer uma formação continuada.** É assim, trabalhar sessenta, sessenta horas por semana e fazer o mestrado ou doutorado ou qualquer outra especialização é impossível. **É impossível porque você tem uma demanda muito grande de trabalho e está muito tempo dentro da instituição.** Eu penso que se diminuísse as horas de trabalho, as professoras iriam poder se dedicar mais tempo, não só a para sua formação, mas também suas questões de vida e a gente também não pode esquecer que o **professor, ele tem que ter um conhecimento amplo, cultural, ter contato com músicas, ir em shows, porque é isso que a gente vai trazer para os nossos alunos.**

Pesquisadora: Como são as relações interpessoais com a gestão e os outros colegas de profissão no cotidiano do seu trabalho na educação infantil?

Professora 01: **As relações pessoais nos CMEIs elas são absurdas, né?** Eu acho que isso em todos os lugares é bem complicado. **É... picuinhas, conversas, brigas, é... perseguição.** É muito também a questão de o grupo não concordar com coordenador, do coordenador pressionar o grupo, a direção não entender os processos pedagógicos, só pensar nas questões administrativas, de mais dinheiro, mais dinheiro, mais dinheiro. **Então acaba que a gente fica assim, numa panela de pressão.** Para você ter noção, o último plano de trabalho que nós tivemos, plano de formação que a gente teve lá no nosso CMEI foi justamente **sobre a questão das relações interpessoais**, de tanto que estava **exaustivo, estava cansando, estava prejudicando o nosso trabalho.** Porque é uma questão muito complicada. São ideias diferentes, ideias pedagógicas diferentes dentro da instituição. Então a professora não concorda com tal coisa, não concorda com tal coisa e as críticas em relação até mesmo a vida pessoal. E isso é desgastante. Eu tento ficar totalmente de fora, mas é assim... complicado não ficar, né? De tirar a professora da coordenação e fazer assim, é... motim contra a gestão. É muito complicado isso. Eu não sei, eu sinceramente terminei **o plano de formação sem entender como melhorar as relações interpessoais.** Quando eu achava que estava melhorando, eu vi um grupo de professoras falando mal da coordenação que elas mesmas tinham descoberto, que elas tinham escolhido. Então assim, não tem o cara a cara, o frente a frente. “Olha, podemos fazer isso para solucionar?” Não tem. É falar mal, “Ah! Mas só faz esse tipo de coisa, estava usando as professoras.” **Elas se sentem exploradas pelos gestores.** Então, tudo que os gestores propõem: “Ah! Vamos fazer uma brincadeira mensal, uma atividade coletiva, cultural”. **“Ah! Mas vocês só exploram, vocês só exploram!”** Elas nem falam para o coordenador, né? Elas falam nas costas que a coordenadora está querendo tirar, aparecer em cima do trabalho delas. Isso é desgastante, isso é estressante. **Acaba que eu fico um pouco isolada, porque eu não gosto de relacionamentos assim tão doentios, né? Então, eu estou bem isolada, quase não tenho relacionamentos com as professoras. Então, os ambientes são bem complicados, talvez pelo calor, as condições físicas do CMEI não são favoráveis, lá fede, o esgoto sai dentro, não tem janela, não tem ventilação, não tem iluminação. Então, acaba que isso deixa ainda mais apimentadas as relações interpessoais dentro do CMEI.**

Pesquisadora: Qual a disponibilidade de recursos materiais e condições físicas para realização do seu trabalho na educação infantil?

Professora 1: **Não tem material.** É muito complicado. Tudo que a gente tem que fazer, eu tenho que passar uma lista e **não tem dinheiro para comprar.** “Olha! Não temos dinheiro para comprar.” A gente tem um bazar que tenta complementar o dinheiro que vem da secretaria, mas, o dinheiro de bazar é muito pequeno e acaba ficando para poder atender as emergências. Queimou o chuveiro, vamos consertar. Entupiu o vaso, vamos tentar consertar. **Então não sobra dinheiro para qualquer tipo de coisa de material para fazer uma atividade diferente.** Às vezes você planeja, vamos fazer uma massinha com farinha de trigo. Ah! Não tem farinha. Ah! Não tem corante. Ah! não tem isso! **Se a gente não comprar com o nosso dinheiro é impossível de fazer atividade. Então, acaba**

que o nosso planejamento fica assim... básico, sem nada novo, nada diferente porque não tem dinheiro para fazer.

Pesquisadora: Qual nível de satisfação com seu trabalho desenvolvido na educação infantil?

Professora 1: **No período matutino eu sou bem satisfeita. Eu gosto muito do trabalho, apesar das condições físicas e tudo mais. Acaba que com mais criatividade a gente acaba fazendo um trabalho bacana. Que eu entendo que eu como profissional assalariado eu tenho obrigação social é... estão investindo dinheiro em mim e eu preciso ter uma resposta, né? Mas no período vespertino é angustiante. Eu não consigo ter as mesmas respostas, apesar da infraestrutura lá ser um pouco melhor do que aqui. É... Eu estou cansada, estou exausta. Eu estou com milhões de problemas. Eu saio correndo de uma instituição para outra. Não deu tempo de almoçar. Muitas vezes eu como um lanche correndo. Então isso acaba gerando frustração mesmo. As crianças estão agitadas por conta do calor, não tem ar condicionado, não tem ventilador, não tem nada. Então, é grito, é conversa alta. Uma coisa que sairia totalmente tranquilo no período matutino, no vespertino fica grande demais, fica estressante demais. Eu penso que a minha satisfação diz respeito também a quantidade de horas que estou no CMEI.**

Pesquisadora: Quais as condições efetivas que a secretaria ou a instituição disponibiliza para realização do seu trabalho?

Professora: **Não tem material. Não tem material de pesquisa. Não tem um tempo para a gente poder desenvolver as atividades, o tempo é mínimo de planejamento é... uma vez por semana e mesmo assim, esse tempo de planejamento no CMEI, ele não é para fazer planejamento ele é para fazer questões da própria instituição. Então acaba que eu não tenho um tempo para trabalhar e isso da própria secretaria, eles querem diminuir o tempo que a gente fica planejando dentro de sala de aula para poder planejar em casa. É a resposta que eu escuto quando eu falo: “olha, que eu tenho muita coisa para fazer”, elas falam o que que vocês fazem na sua uma hora e vinte que está em casa?” É muita cobrança. É quase uma prepotência em cima da gente, sabendo que a gente tem muita coisa para fazer. Então o que a gente sente é que a secretaria não entende. Não está dentro da escola. Não entende a instituição. Não entende as necessidades dos professores. Não entende as necessidades dos pais. Eles estão pensando em questões burocráticas, em números, aumentar vaga, aumentar vaga. “Ah! Porque o Ministério Público está mandando para aí, tem que obedecer.” Não importa se a professora está ficando doente, se ela está com calo na garganta, se o braço dela está dependurado o tendão, se as costas dela está cada dia mais doendo, se ela está com problemas mentais e emocionais, não importa. Tem que colocar mais crianças dentro da sala. Eu tenho uma colega que está trabalhando há um ano e meio, um ano e meio com vinte crianças sozinha, com cinco anos e assim, ela está no nível de stress absurdo. E quando a gente cobra, porque o grupo está cobrando isso, o grupo unido, uniforme, está cobrando isso da secretaria. A secretaria fala: “Não tem ninguém para mandar.” E não manda. Não importa as crianças, se a professora, essa profissional está doente. O que importa é que ela está indo trabalhar e que os meninos estão lá. E quando ela não vai, a gente distribui as crianças ou a gente tira um professor de lá e coloca para cá e tenta cobrir os buracos. E aí eles falam: “instituição! Se organizem!” E a professora acaba cada vez mais adoecida. A gente não vê nenhum respaldo da secretaria, é só cobrança, só cobrança. Quando a gente está com problema, a gente liga para a secretaria, eles não resolvem. A gente pede de novo, eles não resolvem. A gente liga, a gente escreve uma carta, a gente manda um ofício, a gente faz um grupo de professores e vai lá cobrar e não tem resposta. A gente já teve denúncia de agressão dentro do CMEI e a secretaria falou que não podia fazer nada, tanto que é o descaso da secretaria em relação a instituição. Se está funcionando, se abriu as portas, se as crianças estão sendo atendidas, a secretaria está tranquila. Não importa com qual qualidade que está sendo atendida.**

Goiânia, 22 de setembro de 2017. Entrevista com a PROFESSORA 2 sobre o tema Professores iniciantes na educação infantil: sentidos e significados do trabalho docente.

Pesquisadora: Boa tarde, professora, nessa primeira parte da entrevista nós vamos falar sobre suas motivações pessoais para o seu trabalho na educação infantil.

Professora 2: **A educação infantil é uma etapa da Educação Básica que me chama muita atenção, sobretudo na concepção de trabalho da Rede Municipal de Educação de Goiânia, né? Nessa, nessa questão do trabalho, pensando nessa perspectiva dos projetos de trabalho, que a gente escuta, né? As dúvidas, as necessidades, as questões são propostas pela criança. Então, é um movimento muito mais interessante de desenvolvimento de pesquisa junto com as crianças, né? E isso me chama muito a atenção. Sem aquela aceleração do ensino fundamental, aquele atropelamento do tempo. Apesar de que o tempo também dentro da instituição na educação infantil é uma questão de atropelo, né? Mas, eu penso nessa etapa da educação, é assim, muito mais interessante. Pra mim é um trabalho muito mais interessante, muito mais um trabalho de construção de conhecimento com a criança. É onde eu me sinto muito à vontade. É onde eu consigo de fato desenvolver um trabalho e eu vejo as evidências das aprendizagens das crianças.**

Pesquisadora: Como compreender sua função como trabalhadora docente na educação infantil? Qual o seu papel junto às crianças na instituição de educação infantil?

Professora 2: A minha função? Então... **eu sou professora das crianças. É... e aí eu faço todas as funções do professor, né?** Então, antes de chegar na instituição a gente já tem sessenta por cento do trabalho preparado, que é o planejamento baseado no movimento de escuta anterior. Então, o planejamento já foi feito, registros anteriores já foram feitos, já foram analisados, já foram pensados, já foram ali ruminados por um tempo e aí então, a gente chega com o planejamento, com materiais produzidos pensando naquele grupo específico, naquela situação, naquele momento histórico e aí eu desenvolvo o trabalho já planejado. Então, é nesse movimento da escuta atenta, da observação para posteriores registros e a continuidade do planejamento do trabalho.

Professora 2: **As dificuldades, eu diria que a quantidade de crianças dentro do agrupamento é uma coisa que dificulta um trabalho de maior qualidade.** Porque é claro que todo mundo que está ali na instituição se esforça muito para fazer o seu melhor. Mas tem determinadas coisas da parte administrativa que acabam não colaborando tanto. **Como por exemplo, a quantidade de crianças.** Se a gente tivesse **um pouquinho menos de criança dentro dos agrupamentos a gente teria condição de fazer um trabalho melhor.** É... Eu penso que às vezes a postura do grupo gestor é... precisa ser repensada. No lugar da gente pensar teoricamente esse lugar na instituição. **Não são todas as instituições que a gente passa que a gente encontra um grupo gestor que dá conta de fazer este diálogo, né?** E dá conta de entender e dá **conta de não colocar a gente, professor, num lugar de só fazer.** Você tem que fazer tantos projetos por ano. E embora a gente discute e argumente: “olha, onde está posto que tem que fazer esse tanto de projeto? Porque eu não posso dar continuidade desse jeito? Porque os relatórios das crianças precisam ser divididos desse e desse jeito? Não posso fazer uma organização de outra forma, né?” E embora a gente faça as argumentações, nem sempre o grupo gestor dá conta de estar aberto. E isso é um dificultador. **Fora a questão dos recursos materiais que nem sempre a gente tem materiais suficientes e de qualidade para fazer um trabalho interessante. E muitas vezes você tem que, se você quer fazer e se propõe a fazer, você tem que fazer as escolhas ou você faz e arca com os gastos ou você não faz e usa aquilo que tem na instituição.**

Pesquisadora: Como é o enfrentamento dessas dificuldades?

Professora 2: **Então, com relação a razão adulto-criança, não tem o que fazer, né? A gente não tem muito o que fazer.** O que a gente pensa são estratégias, técnicas, para desenvolver as atividades no grupo de uma maneira mais interessante, que não fique enfadonha, que não fique tumultuada com as crianças, né? É isso que pode ser feito, para além disso, não tem nada. É... agora, com relação aos recursos materiais, **eu sempre tento arcar com aquilo que não tem na instituição.** E aí quando é muito alto o valor, por que eu tenho duas turmas, uma de manhã e outra à tarde, se a gente for mensurar isso e colocar isso no papel no final do mês tem vez que fica muito caro. E aí eu tento ver onde está precisando de mais recursos, se dá para eu diminuir, utilizar menos, e eu vou fazendo esse malabarismo, **mas, em geral eu tento arcar com aquilo que a instituição não tem condição naquele momento.**

Pesquisadora: Quais conhecimentos necessários são necessários para desenvolver seu trabalho na educação infantil?

Professora 2: Nossa! É muita coisa, né? É muita coisa. Primeira coisa eu preciso ter, assim... é sempre ter em mente este **lugar da clareza. Do que é meu papel, do que é meu trabalho, do que é minha Função. E aí é o movimento de pesquisa constante.** Porque a nossa formação, a minha formação básica, né? **A minha formação superior, ela não deu conta dos conhecimentos científicos que eu preciso para o trabalho.** Porque as perguntas, as necessidades das crianças, às vezes, são de uma profundidade tão grande que a minha formação não dá conta. Então, é o movimento de pesquisa constante, **é o movimento de formação, de estudos constantes para dar conta daquilo que a instituição, que as crianças sinalizam como necessidades.** Então, são conhecimentos de áreas específicas que às vezes não me aprofundei, né? **São conhecimentos às vezes matemáticos,** que eu não me aprofundei e eu vou precisar estudar. **Conhecimentos na área das ciências naturais,** que às vezes eu não me aprofundei ou que **eu tinha um conhecimento equivocado do tempo da educação básica ainda e que eu preciso revisitar e repensar. Então eu nunca tenho certeza de que o que eu sei é o suficiente sobre determinado conhecimento.** Eu sempre tenho que buscar de novo. Penso: nossa! Então parece que isso aqui eu tinha aprendido errado ou isso aqui tem uma nova suposta verdade, tem um novo olhar, tem alguma coisa que contradiz aquilo que eu tinha aprendido. E aí trazer essas contradições para as crianças é sempre esse movimento da pesquisa. **Não tem como mensurar o que tem que saber para esse trabalho na educação infantil. E preciso ter conhecimento dos documentos que eu preciso produzir, dos documentos que eu preciso produzir e dos documentos da legislação. Enfim, dessas questões nacionais, municipais que a gente precisa ter clareza para o desenvolvimento do trabalho.**

Pesquisadora: Como você percebe a questão da valorização do trabalho na educação infantil?

Professora 2: Então, é uma questão difícil de responder. Porque assim, por quem? Por quem ele é valorizado? Porque depende. **Pelas crianças ele é muito valorizado, muito mesmo. Pelas famílias, às vezes. Não todas, nem todas as famílias têm a dimensão do que é o trabalho que a gente faz na instituição. Mas quando elas percebem, é impressionante o valor que elas dão.** Quando a gente consegue evidenciar no portfólio, né? Situações concretas de aprendizagens das crianças, as famílias ficam impressionadas com o trabalho. Mas assim,

por exemplo, se a gente pensar em termos salariais, eu não acho que o município paga tão pouco, tão irrisório, tão ruim, não é. **Se a gente parar para pensar na realidade de que são os trabalhadores assalariados no município, não é tão ruim. Mas não é tudo que a gente merece, né?** Então assim, o tanto que a gente pesquisa, que a gente estuda, tanto que a gente trabalha, a gente analisa, reflete, repensa, reescreve, **merecia muito mais. Então, em termos de valorização financeira poderia ser bem melhor.**

Pesquisadora: Qual a concepção de criança da instituição e qual a sua concepção de criança?

Professora 2: Então, **embora haja uma orientação geral para a Rede. Existem várias formas de materializar o trabalho que evidencia uma concepção que não foi convencida pela concepção geral, orientação maior.**

Então, o que eu percebo hoje na instituição que eu trabalho que a concepção ela ainda é... de uma... **compreende a criança como esse sujeito histórico e esse ser histórico-cultural, que tem sua história, que tem uma bagagem, que vai acrescentar, que vai contribuir no processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos nós.** Mas, ainda assim, a concepção em muitos momentos, é evidenciada uma concepção de que... posso ser assim... sincera? **Para o pobre está bom. Para o pobre qualquer coisa está bom. Então, esta aqui está passando de bom para o pobre.** E é uma instituição que não é centralizada. Então, essa realidade é uma realidade clara. Assim, por serem a maioria das crianças serem de famílias de renda muito baixa. Então, **essa não é minha concepção. Minha concepção continua acreditando nessa criança, nesse sujeito histórico cultural, que vai trazer suas contribuições e que ele produz também conhecimento dentro instituição, né?** Que vem da criança. Os questionamentos é que vão enriquecendo as nossas discussões. Mas eu não acho que qualquer coisa está bom. **Eu acho que justamente porque nós estamos numa periferia, que a gente tinha que dar conta de empoderar muito mais.** Sabe? Eu penso assim. Então, às vezes eu fico chateada, por exemplo, dessa questão da falta de recursos, né? E quando você olha a quantidade de livros literários que tem na instituição para tantas crianças. Não tem nem um livro por criança, né? Então assim, como é que você pensa isso, né? E aí, como é que a gente está gerindo os recursos nestas instituições. Para onde a gente está levando o dinheiro da instituição? De maneira que a gente não tem um livro por criança dentro dela, né? O que é mais importante na concepção dessa gestão? Mas eu também não estou mexendo com o dinheiro da instituição. Eu não sei o tanto que está difícil e tem sido muito difícil, mas difícil usar o recurso da instituição, gastar esse recurso da maneira como tem vindo as regras, as normas para utilizá-lo. Então eu não posso julgar, mas é essa a impressão que eu tenho e acho que a gente precisava repensar.

Pesquisadora: Fale sobre sua trajetória de vida e motivações pessoais para trabalhar na educação infantil.

Professora 2: Sim, é... então, quando eu entrei na universidade eu, é... no segundo período eu já comecei a trabalhar em escola particular, né? Numa escola privada e foi com educação infantil a minha primeira experiência. Aí eu achei a experiência foi tão difícil, porque, pensa, né? Sem apropriação nenhuma teórica praticamente, porque eu tinha somente um semestre de aula. E enfim, primeira experiência de emprego também. **É... foi uma experiência muito complicada, muito desagradável em muitos aspectos.** Eu sinto como se as crianças fossem meu laboratório naquele tempo e foi um laboratório ruim, para eles e para mim. Não foi bom não. É... eu penso o quanto deve ter sido, deve ter, enfim, impactado a vida daquelas crianças para a vida inteira. Mas, era necessário. **Porque as escolas privadas, elas ficam atrás da gente. Porque é o que elas conseguem pagar. O que elas conseguem oferecer é um salário pequeno. E para nós, a oportunidade de emprego naquele momento.** Embora, hoje a Resolução do Conselho Municipal de Educação já não aceite mais o profissional em formação como professor regente na sala, mas isso continua acontecendo, essa prática. E as **pessoas se submetem porque elas precisam do emprego e as escolas procuram porque é o que elas conseguem pagar.** As escolas pequenas, né? Então essa foi minha primeira experiência. Depois, eu tive algumas outras experiências melhores, ainda na iniciativa privada. Me afastei um tempo da sala de aula, Fiquei em trabalho administrativo e aí depois voltei como professora da Rede, é... professora na Educação Infantil já. Antes disso, **tive algumas experiências no ensino fundamental, mas, de fato percebi que eu gostava era da educação infantil.** Eu achava que gostaria do ensino fundamental. E aí quando eu entrei no ensino fundamental, quando eu estava na primeira experiência de educação infantil, nas primeiras, antes de experimentar o ensino fundamental, eu ainda achava que ia gostar do fundamental, **porque da educação infantil eu não gostava. Quando eu entrei no fundamental eu descobri que era feliz e não sabia.** Porque eu não consigo, **não gosto daquele atropelamento de conteúdo que o fundamental empurra na gente. Eu gosto da vivência com tempo, com fôlego, com profundidade.**

Pesquisadora: Quais os conhecimentos e disciplinas da formação inicial contribuem com o trabalho docente na educação infantil no início de sua carreira?

Professora 02: Foram muitos conhecimentos que me ajudam hoje. Mas o que eu consigo pensar, assim, dos principais foram: as **disciplinas de sociologia, de psicologia, de didática e de estágio.** Assim, foram as principais.

Pesquisadora: Quais as prioridades para o seu desenvolvimento profissional docente?

Professora 2: Eu preciso conhecer, **eu preciso desenvolver muito mais a escrita, né?** O processo de escrita mesmo. **Para escrita dos registros, dos documentos, enfim, de todos os instrumentos que a gente precisa para o trabalho. Eu preciso aprofundar muito mais no conhecimento das políticas,** que é uma coisa que eu não tinha dito antes, né? Mas que eu pensei sobre isso. **Porque o conhecimento que eu tenho, eu não consegui, na graduação, ter essa dimensão.** Por mais que eu...eu... eu tive professores muito bons, né? Eu tive uma professora

muito boa, inclusive nessa área. **Mas eu não consegui dar conta daquela profundidade, daquela dimensão, nem de compreender a importância disso. Eu achava que não ia precisar. E aí eu passei por algumas experiências dentro da Rede mesmo que me fizeram entender que não tem como a gente estar alheio a questão da legislação, da normatização que pauta mesmo o trabalho da gente.** Então eu preciso aprofundar muito mais. Eu tive experiências interessantes que me ajudaram compreender. Mas eu preciso aprofundar. E para além disso, minha **formação básica e a formação inicial ela não deu conta e nunca vai dar conta da dimensão que é a educação infantil, né? Dos conhecimentos que eu tenho que estar sempre que ficar desconfiando deles, sempre na perspectiva investigativa de parar e pensar: “será que esse conhecimento que eu adquiri lá na educação básica ou que eu pincelei na graduação, será que ele é de fato aquilo que eu preciso discutir com as crianças?** Será que tem mais alguma coisa que eu preciso descobrir?” E volta e meia, quando no processo investigativo com as crianças, quando eu volto nos conhecimentos, sobretudo aquilo que a educação básica me ofereceu, é impressionante como eu vou desconstruindo muitas das coisas, dos conceitos que para mim eram uma suposta verdade, né?

Pesquisadora: O que faltou na sua formação inicial que poderia ajudar no desenvolvimento do seu trabalho no início de sua carreira?

Professora 2: **O que eu acho que faltou assim, é... foi na verdade, que assim, teve coisas que foram ofertadas e eu não dei conta da dimensão.** Como por exemplo, essa questão da discussão das políticas. **Mas teve coisa que de fato o tempo da graduação, o tempo, a organização do curso de graduação não permite que a gente tenha a profundidade, como por exemplo, essa densidade da escrita, né?** São muitas coisas. Eu acho pouco tempo, porque quando a gente para pra pensar em tanta coisa que é importante e ainda está de fora, que a gente não deu conta de instituir como disciplina obrigatória, como um caminho, um eixo para formação dos professores. É um negócio é... profundo mesmo. **Eu acho que quatro anos é pouco.** Eu acho que é isso, eu não consigo ver como que no tempo que os professores tiveram conosco daria para aprofundar ainda mais, daria para cobrar ainda mais uma densidade de escrita, para acompanhar mais essas alunas que tem por turma, **pensando na quantidade de turmas que tem por professor. Eu não sei como eles dariam conta de ampliar isso.**

Pesquisadora: Como você se sentiu em relação ao trabalho que você desenvolve na educação infantil no início de sua carreira?

Professora 2: No início da carreira na instituição pública? Então, no início era... **eu fiquei bem insegura com alguns aspectos. A questão da escuta das crianças, da observação, o que fazer com isso, o que registrar, o que não registrar, o que fazer com esses registros para pensar as práticas com as crianças. Isso era muito difícil para mim no começo, muito mesmo.**

Pesquisadora: Como você se percebeu como trabalhadora docente na educação infantil no início de sua carreira?

Professora 2: Então, **o primeiro impacto ele foi assim, um pouco angustiante, né?** No começo **eu ainda não entendia muito algumas funções,** como por exemplo, essa do professor com esse olhar de... daquele outro que é parte do grupo, mais que também é um sujeito mais experiente que vai trazer perspectivas para a gente pensar algumas coisas, para a gente discutir, para a gente investigar, mas que não vai trazer a resposta pronta. Isso **foi um impacto para mim no começo. Entender como é o processo na educação infantil na Rede como um processo de aprendizagem e desenvolvimento investigativo é... foi difícil e aí no começo eu ainda não conseguia, eu ainda trazia tudo muito pronto.** Eu ainda recorria a coisas muito estereotipadas no começo e aí depois é que eu fui entendendo no percurso formativo é... tanto no **percurso formativo que eu buscava por conta própria quanto no percurso formativo da Rede na instituição,** no Plano de formação da instituição, né? Que a gente ia estudando os desafios daquele grupo, eu fui identificando quais eram algumas questões que precisavam ser emergencialmente repensadas e aí fui melhorando a prática.

Pesquisadora: Quais atividades você mais se identificava como professora no seu início de carreira na educação infantil?

Professora 2: Eu me identificava... deixa eu pensar... difícil lembrar disso, mais...

Pesquisadora: E hoje, quais atividades você mais se identifica como professora?

Professora 2: Hoje eu **me identifico mais com essas atividades é... mais concretas, em que a gente faz um processo de escuta maior, mais aproximado das crianças e de investigação.** Quando eu percebo que as crianças estão de fato em contato com aquilo que a gente está estudando e que elas estão fazendo as próprias análises, as próprias perguntas, para conduzir o processo investigativo. Para dar pistas de caminhos para a condução do processo investigativo. Eu gosto mais dessas.

Pesquisadora: E no início, quando você se deparou com a realidade da educação infantil, você ainda não tinha constituído esse tipo de atividades?

Professora 2: Então, não. **E assim, foi um início complicado porque eu entrei num agrupamento que eu não me identifico de jeito nenhum,** ainda hoje, que é o **agrupamento de bebês. Eu não gosto, eu não gosto desse trabalho com bebês.** Porque... porque... eu não sei se foi por causa daquela experiência, depois eu não voltei neste lugar mais para saber se hoje eu gosto ou não gosto. É, **minha primeira experiência foi com bebês.** Não é nem com os bebês assim, foi no agrupamento B que é de um a dois anos. Mas, é... eles... assim, **eu não consegui fazer**

naquele momento uma proposta de trabalho que fosse significativa com relação ao conhecimento científico para essas crianças, que é claro que é diferente do conhecimento científico que a gente espera pra maiores. Mas assim, **eu não conseguia trazer... escutar direito, para poder trazer alguma coisa que fosse significativa.**

(Pesquisadora: As demandas do cuidado com a criança bem pequena, por exemplo: sono, banho, alimentação, higiene, etc., elas demandam um tempo maior, você teve dificuldade com esses processos no início de sua carreira? Professora 2: **Isso, isso me frustrava, porque eu não conseguia, eu não tinha uma parceria bacana com as minhas colegas, as auxiliares que trabalhavam comigo nesse agrupamento, elas tinham uma outra perspectiva de educação.** Então a **preocupação delas era só o cuidado é... e ele tendo como objetivo por si só**, não o desenvolvimento da autonomia das crianças. Então, **era muito complicado**, as coisas que eu propunha, eu **ficava muito frustrada com isso, ficava frustrada de, de... tentar trazer conhecimento científico e perceber que não atingia as crianças, não fazia tanto sentido o que eu trazia porque eu realmente recorria a coisas estereotipadas**, às vezes no desespero, né? E quanto eu tentava fazer essas coisas a, a, **questão do cuidado** ela é... ela é... como eu vou dizer... **ela é o tempo inteiro, ela não para**, né? Então assim, **sempre tinha criança no banheiro, tomando banho, trocando fralda, e isso me angustiava. Eu não conseguia lidar com isso direito, não foi uma coisa bacana.** É... Mas a pergunta inicial que você tinha feito? (Repito a questão). Então, **a impressão que eu tenho é que eu não me identificava com nada.**

Pesquisadora: Você não se sentia professora?

Professora 2: Eu procurava esse lugar, mas, **eu não me sentia professora. No fim do dia eu parava e pensava: o que eu consegui fazer hoje com as crianças? O que que eu acho que ampliou de fato para as crianças? E eu conseguia identificar pouquíssimas coisas. Era muito turbulento**, sabe?

Pesquisadora: Quais momentos e atividades você não se realizava como professora?

Professora 2: É... Eu assim, **eram muitos os momentos de desprazer**, muitos. Assim, era complexo até pensar a logística do banho, né? **Porque eram muitas crianças**, dezoito crianças muito frequentes no agrupamento. Eu como professora e duas auxiliares, só que duas **auxiliares com limitações físicas muito grandes**. Uma com osteoporose e outra com bursite e aí para **trabalhar com crianças dessa idade é muito complicado**. Elas tinham **uma perspectiva muito... não é, não vou nem dizer que era materna não. Era de avó mesmo**. Então era tudo muito complicado. Queria-se **dividir os trabalhos de cuidado, porque o corpo delas não dava conta**. Mas aí **elas não davam conta de dar continuidade no trabalho pedagógico que eu orientava**. Porque para elas **aquilo não fazia sentido**. Então minava muito o trabalho e isso era o dia inteiro, né? Porque essa questão do cuidado. Quando eu estava conduzindo **a atividade é..., mais pedagógica, elas não colaboravam e aí as crianças se dispersavam**. Quando eu pedia para que elas conduzissem, para eu ajudar, por exemplo no banho, para não sobrecarregar o físico delas, elas não faziam. E quando encerrava tudo isso estava na hora do almoço das crianças, do almoço não, desculpa, do jantar das crianças. **E era outro horário muito conturbado, muito difícil, que é um horário em que as crianças estão cansadas**, né? Era difícil para elas e era difícil o jeito de conduzir, porque **meu jeito de conduzir era pedagógico e o delas era, era, é... uma prática domiciliar**. Então era muito, muito complicado. **Eu praticamente não me realizei em nenhum momento nessa primeira experiência.**

Pesquisadora: Quais atividades você evitaria neste início de carreira?

Professora 2: **Eu evitaria as atividades estereotipadas que eu investi no começo**, que eu mesma realizei. É assim, por exemplo, é... **trazer coisas prontas para as crianças colorirem, essas coisas mais prontas mesmo**. Que embora eu tentasse sair deste lugar, porque eu já tinha essa orientação desde o dia da minha chegada, né? Apesar de não conhecer tanto o trabalho da Rede quando eu cheguei, mas... é... eu tive essa orientação no início na instituição, mas eu tentava fugir, mas acabava caindo nelas. Hoje eu evitaria.

Pesquisadora: Fale sobre seu estágio acadêmico.

Professora 2: Até que no estágio, como eu fiz o estágio aqui (Faculdade de educação da UFG). Eu não... o estágio na educação infantil, ele não foi, ele não tinha, ele fugia muito desse foco. E **ele foi para mim, muito importante para buscar alguns recursos diferentes dessas coisas estereotipadas**. Só que era diferente porque era um trabalho desenvolvido em grupo. Então você não fazia um planejamento. O plano de ação para desenvolver não era sozinha, era em grupo. Então tinha outros recursos, a gente podia contar com as habilidades dos colegas, com relação à música, com relação às artes e cada um era bom numa coisa e a gente conseguia fazer um plano de ação bem bacana. Já lá (instituição) eu não podia, né? **Eu tinha que contar só com minhas habilidades, com pouco é... recurso estrutural e com pouca colaboração de quem estava comigo**. Então aí foi muito mais difícil. Então, tudo que eu pensava muitas vezes de diferente, não funcionava e aí as pessoas falavam, as próprias colegas me diziam: "ah! Não está funcionando porque você quer fazer diferente, porque você não faz..." e **as vezes eu acabava cedendo à lógica que eu tinha vivenciado na educação básica, né? Que é dessa coisa pronta, dessa coisa estereotipada e ao que eu tinha visto...** assim... querendo ou não, eu recorri um pouco a lógica que eu via minha irmã viver porque minha irmã fez educação infantil. Eu não fiz. Ela vivenciou a educação infantil, eu não. Quando criança ela era atendida pela educação infantil (**interrupção**). Então, minha irmã ela foi atendida pela educação infantil. Então tinha muita coisa que na época, ela é mais velha que eu. Na época ela socializava comigo e eu recorria às memórias das coisas, as atividades, pensava um pouco na teoria que a gente tinha estudado aqui. Mas parece que eu não dava conta de dialogar, sabe? **Eu não dava conta de pensar um meio termo entre a lógica**

idealizada que eu não ia dar conta de fazer, que foi por exemplo, a que a gente fez no estágio, **que eu não ia dar conta de fazer sozinha**. Mas também **para não cair lá no outro estereótipo que foi o que minha irmã viveu**. Parece que eu **não conseguia achar o meio termo**. Então, muitas vezes eu usava atividades que eram próximas da ideia que ela (irmã) recebeu como atendimento e isso hoje para mim olhando é muito frustrante pensar que as crianças naquele tempo receberam esse tipo de atendimento, né? Atrasado no mínimo, no mínimo vinte anos.

Pesquisadora: Nesse início, como você compreendia sua função como professora na educação infantil? Como compreendia seu papel no campo do trabalho docente na educação infantil?

Professora 2: Eu compreendia meu papel é... **como uma professora que precisava** é... como eu vou dizer? **Ampliar o aprendizado e desenvolvimento das crianças. Eu só não sabia como fazer. Eu atirava para todo lado. Eu não conseguia identificar com clareza determinados elementos muito importantes para traçar uma linha de raciocínio, de desenvolvimento com essas crianças, de pensar uma linha de raciocínio com o trabalho que estava sendo desenvolvido para ir ampliando a partir do que as crianças traziam. Mas eu tinha essa clareza que meu papel era esse.** E as vezes eu me cobrava por não... é... quando eu recebia a cobrança das colegas de dizer: **“Olha, está pesado, está pesado o trabalho físico, do cuidar.”** Eu me cobrava por não fazer mais, mas **eu também nunca achei que essa fosse minha função principal. Me deter tanto aos cuidados físicos mais do que pensar os processos de ensino aprendizagem e desenvolvimento das crianças.**

Pesquisadora: Como compreendeu seu papel como trabalhadora docente na educação infantil no início de sua carreira?

Professora 2: Então, como trabalhadora eu ficava muito nesse lugar da... como que eu vou dizer? **Como trabalhadora eu ficava muito dividida nesse lugar** é... de pensar o que era meu trabalho profissional e o que eu não estava dando conta de fazer. Então assim, eu não conseguia identificar ainda o meu trabalho como sendo aquele que precisava acontecer naquele momento. **Então eu, como trabalhadora, dentro das atribuições que eu tinha que cumprir, eu não desenvolvia um bom trabalho, né?** Pensando em todas as exigências que tinha desde o edital até quando eu assumi e tomei ciência de mais tantas outras exigências. Então, **o trabalho não correspondia, o trabalho que eu consegui desenvolver como trabalhadora naquele momento não correspondia ao meu papel.** E as condições de trabalho, quando a gente pensa nas condições concretas, elas eram muito fracas, muito complicadas. A começar pela estrutura física da instituição que era uma estrutura muito complicada, **de apoio mesmo, né? Com essa relação com outros profissionais que estavam diretamente ligados comigo** o tempo inteiro, porque da equipe gestora eu encontrava um respaldo interessante. Mas é diferente da discussão lá quando você entra para o agrupamento que você vai desenvolver o trabalho é outra postura. As pessoas que lá concordavam: **“Não, nós vamos fazer assim”.** Quando chega dentro do agrupamento, não. **Faz de conta que não disse nada e mantêm-se do mesmo jeito.** Então, **faltava essa questão das condições concretas, eu sentia falta do processo formativo** que eu comecei a viver e aí foi quando eu comecei a entender para onde eu ia no trabalho da Rede, né? Porque eu não conseguia trazer, **dialogar algo, o que a gente estudou na universidade com o que eu vivia lá e aí eu também buscava muita referência no trabalho anterior que foi feito numa instituição privada que não serviu de referência nenhuma e em outras experiências que eu já mencionei antes pessoais e acabava que é claro que eu não ia achar mesmo.**

Pesquisadora: As condições que você se deparou na realidade profissional comprometeram o desenvolvimento e realização de um bom trabalho no início de sua carreira?

Professora 2: Sim, elas atrapalharam, sem dúvida a desenvolver um bom trabalho. Primeiro, o **espaço do agrupamento**. É assim, dizia-se que estava de acordo com o que estava na Resolução. Mas eu **não tenho muita certeza e naquele tempo eu não tinha clareza nenhuma nem da existência da Resolução.** Então, faltava-me também é... conhecimento de questões é... de **questões da legislação e da regulamentação para a área.** Até para eu pensar princípios, por exemplo, da prática, para eu pensar as condições concretas que às vezes eu criticava e um outro vinha dizer: **“Não, você não pode criticar, porque está de acordo”.** Será que estava mesmo de acordo, né? E aí, é... então... muitas crianças, eu, eu **considerava muitas crianças da faixa etária para a quantidade de profissionais**, apesar de que isso realmente estava, depois que tomei ciência da Resolução, eu vi que estava de acordo com a resolução. Mas, na prática isso é, era só para atendimento assistencial, não é para pensar a questão da prática pedagógica. **Dá para esforçar e fazer um trabalho bacana? Dá, mas fica limitado. Fica... é... complicado. E aí outras questões mesmo da própria estrutura física da organização da sala que não tinha condição de fazer outra coisa, de escaninho extremamente alto, se a gente for parar para pensar que estávamos atendendo crianças de um a dois anos. Armário que não fecha a porta. Você tem que amarrar.** E aí como que você faz para pegar um material que está lá dentro enquanto está no atendimento com criança que você tem que parar para desamarrar armário, para pegar coisas no armário, para fechar armário, para amarrar armário de novo, né? É... coisas básicas. Um banheiro que forçava ainda mais a condição física de quem dava o banho das crianças. Então, **de estrutura física que acabava forçando muito o profissional** de colocar criança em cima de uma bancada alta, de descer... que **acabaram prejudicando**, de uma maneira ou de outra, eu senti falta dessas questões.

Pesquisadora: Contexto institucional e condições de trabalho. Como foram as relações interpessoais na instituição que você trabalha?

Professora 2: **Então, as famílias... é uma relação tranquila, muito respeitosa, muito, na medida do possível, de parceria.** Mas a gente não consegue, eu **não consigo tanta parceria quanto eu queria, no sentido do processo de aprendizagem das crianças** mesmo, de desenvolvimento e aprendizagem. Mas, elas tentam se aproximar, eu também tento me aproximar, **é uma relação tranquila. Com os colegas de trabalho, ela é boa. Mas eu vou te dizer que eu nem sei o nome de todos os meus colegas da instituição.** Porque a instituição é muito grande, tem muitos profissionais e a correria do dia-a-dia é tão grande que eu não sei. Eu sei a característica física das pessoas, eu cumprimento, dou bom dia, boa tarde e é só. **A instituição é muito grande, a instituição tem dez agrupamentos. Atende duzentas e tantas crianças. Então, é muita criança, é muito trabalho, muita correria, muito servidor.** E eu estou lá desde março e **eu não dou conta de saber o nome de todo mundo.** A gente **não tem tempo para parar para perguntar.** Então, eu acabo não sabendo. Eu sei de quem trabalha comigo todo dia, as auxiliares que trabalham comigo, a colega que tem um agrupamento com a mesma idade que eu, que as vezes a gente faz atividade mais junto, quando a gente pensa uma atividade festiva, que vai fazer uma apresentação junto, que a gente tem que dialogar mais. É assim que a gente vai conhecendo. **Isso acaba atrapalhando até as atividades,** por exemplo, é... de... com as diferentes faixas etárias. Às vezes a gente faz coletivos, sempre tem, coletivo lá fora. Mas, **eu não me aproximo tanto das outras professoras. Com o grupo gestor, fora aquelas tensões que eu já tinha mencionado, né? Com relação à concepção trabalho mesmo, é uma relação tranquila, sempre muito respeitosa, sempre muito cuidadosa com o trabalho.** É, é tranquilo.

Pesquisadora: Qual a disponibilidade de recursos materiais e condições físicas da instituição?

Professora 02: **Elas não são suficientes.** Eu não posso dizer que elas são poucas demais, não. **Por exemplo, a estrutura física da instituição que eu estou, ela é maravilhosa.** Eu nunca tinha visto uma instituição com uma estrutura física daquela. É uma instituição padrão, com o tamanho de sala muito bacana, com algumas, alguns elementos dentro do agrupamento que fazem toda diferença, por exemplo, pia dentro do agrupamento, com uma bancadona gigante para você colocar as coisas. Porque não dá para você ficar arrumando tudo o tempo inteiro enquanto você está fazendo atividade com as crianças. Vou pondo as coisas na bancada, depois a gente arruma. Usa a bancada com as crianças, banheiro dentro da sala. Então assim, é uma condição interessante mesmo. Um parque gigante. Uma parte com anfiteatro, né? Tem coisa muito bacana na instituição. É o padrão MEC, me falaram. É muito, muito interessante. **Só que faltam recursos, por exemplo, livros literários suficientes.** Querendo ou não, vai dizer: ah!! Televisão dentro da sala só para entretenimento, não é. Eu não uso televisão para entretenimento. **Eu sinto falta de uma tv dentro da sala, ter que dividir uma tv com dez agrupamentos, com nove outros, né? É complicado, né?** Você quer passar um filme de uma hora e não dá. Você tem meia hora no meio da semana para você fazer uma atividade com televisão. **Faltam recursos, por exemplo, tecnológicos.** Que não tem em instituição nenhuma, né? Tablet, essas coisas que as crianças precisam ter acesso, não tem. Às vezes eu percebo que a questão da merenda, é questão que tem dia que não está legal. E isso é uma preocupação muito forte do grupo gestor. Não é falta de vontade do grupo gestor é falta de recurso da secretaria mesmo, neste caso é, sabe? Brinquedos não, a gente percebe que muita coisa é doação, tem salas que tem um monte, tem sala que não tem. **A gente vai pegando emprestado e vai dando um jeito, às vezes a gente compra e leva, às vezes, é assim, o que dá para comprar com a verba da instituição são brinquedos pouco duráveis.** Então assim, vai virando um monte de sucata dentro da instituição, não tem esses recursos assim.

Pesquisadora: Qual o seu nível de satisfação com o seu trabalho na educação infantil?

Professora 02: Então, **dadas as condições, eu sou muito realizada com esse trabalho.** Eu, às vezes, **fico muito frustrada por não dá conta de fazer tudo que eu queria fazer. Fico muito frustrada quando eu percebo que eu não dei conta de refletir suficiente sobre os registros para fazer um trabalho de mais qualidade, por falta de tempo.** Porque a noite, da meia noite às seis, foi pequena, né? Então, assim, é... **essas questões me frustram muito, muito, muito.** De não dá conta de, na correria do dia a dia, de observar mais, de ficar mais atenta, de escutar mais, de registrar mais, as vezes escuto coisas tão bacanas, mas não dei conta de registrar hoje e amanhã já não lembro mais, né? E essas coisas vão se perdendo pela demanda do trabalho. Então, **nessas coisas eu fico muito frustrada. Mas diante de tudo, o resultado final, eu ainda assim, sou muito realizada com a educação infantil.**

Pesquisadora: Quais as condições efetivas de recursos/condições de trabalho que a Secretaria disponibiliza para a realização do seu trabalho na educação infantil?

Professora 2: **É uma coisa interessante, por exemplo, é que essa instituição ela consegue oportunizar, de vez em quando, momentos para que a gente sente dentro da instituição e faça determinados trabalhos como estes, de registros, de planejamento.** Não é frequente, não é sempre, mas, de vez em quando ela consegue organizar. Para além disso, **tem o plano de formação interna da instituição que está caminhando.** Não é algo com a densidade que deveria ter, até em função de todos os atropelos do dia-a-dia, das faltas dos servidores, da correria mesmo que é a instituição. **Esse é o plano de formação da instituição. A instituição percebe qual é a fragilidade maior naquele momento e aí ela monta um plano de formação baseado na fragilidade maior do grupo.** E aí estuda-se, por exemplo, esse ano nós estamos estudando sobre os registros avaliativos com enfoque

no portfólio. Mas não tem densidade do que deveria ter para a gente dá conta, até em função da quantidade de emergências que surgem e a gente não dá conta de manter um plano inicial. **E a formação que vem da secretaria é uma formação assim, ela é muito boa, mas ela é pouco acessível, tem poucas vagas, é... a gente não, os cursos não mudam tanto assim. Então, acabam oferecendo formações repetidas.** E como é para fazer dentro do horário de trabalho, que é uma proposta muito interessante, tem-se poucas vagas e aí é um sortudo, né? Do meio da instituição que consegue a vaga para ele fazer. E aí acaba que não dá conta de agregar para o grupo inteiro. Mas, é... que mais de condição efetiva? **E aí volta nessa questão do salário, de plano de carreira, que não são adequados e que não ajudam tanto.** Para além disso, eu queria reforçar, é... que **a proposta da Rede é um norte interessante.** Porque eu tinha falado só de não condições, de falta de condições. **A proposta da Rede é um documento muito interessante que dá sim uma condição interessante para a gente fazer um trabalho.** Mesmo para quem vem de fora, que não conhece a proposta da Rede, que não conhece o trabalho da Rede. Se tem condições de chegar na Rede e se **apropriar daquela proposta, é muito interessante o direcionamento que ela consegue dar.** E isso é **uma condição interessante para o trabalho, que agrega muito mesmo para esse profissional que está chegando** e para a gente também que já está na Rede e que tem que ficar revisitando porque é um documento denso mesmo.

Goiânia, 29 de setembro de 2017. Entrevista com a PROFESSORA 3 sobre o tema Professores iniciantes na educação infantil: sentidos e significados do trabalho docente.

Pesquisadora: Fale sobre suas motivações pessoais para o trabalho com a educação infantil. Fale um pouco também sobre sua trajetória acadêmica e os motivos da escolha profissional em trabalhar na educação infantil.

Professora 3: **Então, desde pequena eu sempre tive vontade de ser professora, de ensinar, de lecionar.** Eu lembro que quando eu era criança, teve um desfile das profissões na minha escola. Eu devia ter uns sete anos de idade, e aí na hora já veio na minha cabeça como professora. Então assim, eu sempre admirei muito meus professores. **Eu sempre tive muita vontade de ensinar.** Porque na verdade, **o ensino, ele promove, né? O conhecimento, promove é... o cidadão.** Então eu sempre tive vontade assim, **de ajudar, de promover, né?** De ser alguém assim que... uma **ponte desse crescimento, do conhecimento. Uma pessoa assim, que traz o conhecimento para as outras pessoas e ajuda elas.** Então, desde pequena eu sempre quis ser professora e quando eu, quando eu fui fazer o vestibular, eu já tinha em mente que eu queria ser professora. **Na verdade, eu, eu, eu sempre gostei muito de crianças,** na verdade eu não tinha escolhido assim, qual a idade, né? A série que eu ia lecionar. **Eu só sabia que eu queria ser professora.** E aí quando eu fiz o vestibular, eu passei para Pedagogia e muita gente me falava, na verdade, antes de prestar vestibular eles falavam: **“olha, trabalhar no município é muito bom. Trabalhar com criança pequena. Por que ganha mais. O município paga bem”.** Então assim, é melhor que trabalhar no Estado e eu preferi trabalhar no município justamente por causa disso. **E até porque eu dava aula na escolinha dominical, sempre trabalhei na igreja com crianças e aí eu gostava muito.** Então eu falei: **“ah! Vou continuar dando prosseguimento na minha carreira acadêmica nesta área”.**

Pesquisadora: Quais as funções e atribuições que você desempenha na educação? Qual é o seu trabalho?

Professora 3: **Olha, o meu trabalho é lecionar, né?** Claro, para as crianças. E **trabalhar por meio de projetos, elaboração de projetos, elaboração de planos de aula, elaboração da PPP e tudo que envolve o pedagógico.**

Pesquisadora: Quais os desafios você enfrentou no início de sua carreira?

Professora 3: **Olha, na verdade, eu acho que a maior dificuldade é a falta de apoio, né? Tanto apoio da secretaria, na questão do financeiro, né? Na questão da estrutura da escola, do CMEI é... e também às vezes, apoio assim da coordenação, da direção, do grupo gestor nem nos apoiar a fazer aquele projeto que queremos desenvolver.** Eu acho que é basicamente isso, é o apoio.

Pesquisadora: Qual a disponibilidade de recursos para a realização do seu trabalho?

Professora 3: Então, nós tínhamos muito recurso, né? Porém, nós estamos vivendo um momento de crise, e essa crise ela está sendo refletida nos municípios e nas instituições de educação infantil, infelizmente. Nós queremos trabalhar muita coisa, só que, pela falta de **pela falta de... do financeiro. Pela falta dos materiais é... nós ficamos de, com as mãos atadas.** Infelizmente. A gente quer, por exemplo, fazer uma tela com as crianças, não tem como. A gente quer trabalhar argila, não tem como. **Então assim, a gente trabalha na maneira que a gente pode, de acordo com os recursos que estão disponíveis para nós.**

Pesquisadora: Como você enfrentou as dificuldades encontradas no cotidiano do seu trabalho?

Professora 3: Na verdade, **a gente costuma trazer de casa, né? Ou então comprar. Na verdade, o professor ele tem que gastar mesmo, tem que tirar do bolso.** Muitas vezes a gente quer tirar uma foto, fazer uma atividade, por exemplo, de culinária. Aí você tem que ir lá comprar aquele, aqueles ingredientes. Tirar foto, você tem que ir lá tirar, revelar. Então assim, tem esse certo apoio que eu falo, né? Que é da secretaria e tem também o apoio da equipe gestora. **Até que nessa questão da equipe gestora, até que eles, de certa forma, estão apoiando. Mas, mas essa falta de material, ela influencia muito nosso trabalho.**

Pesquisadora: Quais conhecimentos e habilidades você acha importante para a realização do seu trabalho na educação infantil?

Professora 03: **Os conhecimentos acerca do que que é infância, do que que é criança, né? Os marcos legais, as leis, os referenciais que regem a educação.** Para mim é isso que é o importante.

Pesquisadora: Você acha que o seu trabalho é valorizado?

Professora 3: **Não, eu não acho que o nosso trabalho é valorizado.** Eu, eu, nós colocamos lá o relatório, né? Mensal nas paredes, mostrando para os pais quais foram as atividades realizadas, nós colocamos também os planos de aula fixados e nós percebemos que **as famílias, elas não demonstram interesse.** É muito raro o pai que vai lá e lê o que que você vai trabalhar com a criança naquela semana. Ou então é muito raro o pai que lê o relatório mensal do que você trabalhou naquele mês é... e assim, **eu acho que nós não somos valorizados, assim, pelo Estado, pela prefeitura, né?** Nós queremos igual fazer um aperfeiçoamento e eles não liberam a licença. Na verdade, até... você sofre um pouco de perseguição na sala de aula. Então assim, **é muito complicado. Eu acho que nós não somos valorizados.**

Pesquisadora: Qual a sua função como professora de crianças de zero até seis anos?

Professora 3: A, a minha profissão, **a minha função é educar, né? É promover aquela criança para que ela tenha os conhecimentos, né? Da sociedade, para que ela tenha um desenvolvimento integral, né? No que se diz respeito à cultura, ao social.** Nós, é... trabalhamos também a questão assim, **da afetividade, os relacionamentos, a socialização das crianças, né? Promovendo assim, uma educação emancipatória é... que ela, que a criança, ela tenha conhecimento da sua individualidade, do seu eu, o seu lugar no espaço, no mundo, na sociedade como cidadão.** É basicamente isso.

Pesquisadora: Qual sua concepção de criança e qual a concepção de criança da instituição?

Professora 3: Olha, na verdade, a gente até já fez uma pesquisa lá na nossa instituição e nós percebemos que a nossa instituição, o grupo gestor, os professores, os educadores, eles, eles têm sim, há **uma concepção de infância de acordo com os referenciais, né? De acordo com a LDB, de acordo com as leis que regem a educação infantil.** Então assim, no que diz respeito aos profissionais de educação, sim, eles têm a mesma concepção que eu de infância.

Professora 3: **A minha concepção é que a infância é uma é uma fase, né?** Em que a criança passa, é **uma fase especial que a criança tem ali suas individualidades, suas particularidades que devem ser levadas em conta com respeito, né?** E, e, assim... é... respeito e... e... como que se diz? É porque fugiu a palavra aqui na minha cabeça (pausa curta). **Ela deve ser respeitada, né? Na sua fase. Ela tem as especificidades dela, que devem ser respeitadas, devem ser asseguradas como direito.**

Pesquisadora: Sua formação inicial contribuiu com seu trabalho docente na educação infantil?

Professora 3: **Olha, na verdade, a minha instituição de graduação ela contribuiu, porém, quando eu entrei na especialização em outra instituição, eu percebi que me faltava muito conhecimento ainda. Só aí que eu fui perceber que eu ainda não sabia de muita coisa. Eu achava que sabia, mas não sabia muito. E aí, depois da especialização, eu percebi a minha transformação, até na minha área profissional, né? No meu jeito de lidar com as crianças. No meu jeito de lidar com os profissionais.** Então assim, eu percebi uma grande diferença, **porque o conhecimento ele traz a transformação.** Eu percebi uma **transformação muito grande na minha vida, principalmente no que diz respeito ao profissional nas minhas práticas profissionais. Depois que eu fiz essa especialização em outra instituição que eu percebi o quanto ela contribuiu para minha formação profissional.** Minha formação inicial foi em uma instituição privada.

Pesquisadora: Quais conhecimentos, disciplinas ou conteúdos específicos que contribuíram com seu trabalho na educação infantil?

Professora 3: **História da educação. Foi a que mais me marcou.** Agora, é... história da educação. Foi que me chamou atenção. **Foi quando eu estudei sobre a concepção de criança.** Só que eu estudei em outra linha. Pode falar o teórico que eu estudei? Eu estudei em outra linha, né? Eu estudei Ariès (Philippe Ariès). **Então aí, aí me despertou mais para a questão da infância da, da, das, das transformações que a criança, que a infância, o conceito, a concepção de criança e da infância foram ganhando, né? Foram se transformando.** E é isso, isso mesmo me marcou muito, eu lembro disso.

Pesquisadora: O que você acha importante e prioritário para seu desenvolvimento profissional?

Professora 3: **É continuar buscando mais conhecimento, estudando, me aperfeiçoando, né?** Na área profissional. Igual agora, eu estou fazendo, né? **Me especializei, agora estou fazendo o mestrado e futuramente o doutorado.** Porque **quando a gente se especializa, busca mais conhecimentos, nós vamos nos transformando, né?** Nós vamos transformando nossa prática. Igual eu já comentei que, **eu percebo o quanto eu mudei com as crianças, né? Em relação a projetos, a ter um olhar específico para a criança, um olhar diferenciado para infância, né?** Um olhar individualizado para cada um, né? Então assim, **eu penso que cada vez que nós estudamos mais, e é o que eu busco, nós melhoramos a nossa prática pedagógica.**

Pesquisadora: O que você acha que faltou na sua formação inicial que poderia contribuir com seu trabalho na educação infantil?

Professora 3: **Olha, nós estamos lidando hoje com muitas, é assim... deficiências, transtornos, né? Intelectuais.** Então assim, eu acho que nós educadores, principalmente da educação infantil, nós deveríamos ter um curso especializado nessa área, para lidar com crianças especiais. E quando nós chegamos na sala de aula e nos deparamos com crianças especiais que têm que ter um certo cuidado, né? Um certo jeito de lidar, um preparo pedagógico para aquela criança especial. **Nós sentimos muita dificuldade, porque para nós, parece que é um campo novo, né?** É um campo assim, que **nós não temos muito conhecimento e não foi nos passado isso na graduação.** Eu fiz especialização e mesmo assim parece que eu ainda não consegui entender muito. Assim, eu fiz uma especialização em transtornos globais do conhecimento e em psicopedagogia. Mas mesmo assim tem, tem, tem síndromes... (Pergunto se é um curso de especialização). Não. Não, na verdade, transtornos globais do conhecimento é um curso a parte. Não é uma especialização. Mas é um curso. E aí, eu mesmo assim, **eu me vejo assim, limitada para lidar com certas dificuldades de aprendizagem, certos transtornos.** Claro que aprendi muita coisa, mas eu vejo que eu preciso aprender muito mais. **Eu sou muito limitada quanto a isso.**

Pesquisadora: Qual o sentido de trabalhar na educação infantil? Você é realizada nesse trabalho?

Professora 3: Olha, **eu sou muito feliz na minha profissão.** Igual eu disse, porque nós como, nós **educadores promovemos o conhecimento,** né? Nós somos **mediadores do conhecimento** e, e, eu sei que a **educação ela não, apenas sozinha vai transformar o mundo, mas, ela contribui sim para a transformação.** Eu me vejo nesse, nesse papel, né? **De poder transformar a sociedade, de poder contribuir para que as pessoas, para inclusão das pessoas,** né? A inclusão social, a inclusão cultural, né? E a crítica. E por que **isso promove, né? Um cidadão crítico.** Também é... tem uma palavra que eu queria falar que Paulo Freire fala muito (pensa). É basicamente isso mesmo!

Pesquisadora: Como você se percebe sendo professora da Educação infantil?

Professora 3: Então, é... como eu disse, **eu fico muito feliz e sou realizada por essa profissão,** né? Pelo fato, **não pelo fato financeiro, porque infelizmente essa parte nós nos frustramos muito. Porque nós somos mal remunerados,** mas pelo fato de que nós **promovemos o conhecimento, somos mediadores do conhecimento,** né? **Nós auxiliamos muitas pessoas a terem uma visão crítica de si mesmo, do mundo que as rodeia, a perceberem o seu lugar no espaço como indivíduo social, cultural.** Isso é muito interessante, isso é muito bom, né? **É muito recompensador.**

Pesquisadora: Quais atividades você mais se identifica como professora na educação infantil?

Professora 3: Olha, na verdade são muitos. Mas eu gosto muito de contar histórias e eu gosto que eles reflitam, que as crianças reflitam sobre a história e deem sua contribuição. Assim, cada um falar seu ponto de vista. Eu gosto muito também de contar histórias com imagens só e que eles contêm o que eles estão percebendo da história, eles construam sua própria história. E, e, deixando assim, que eles mesmos construam. Assim, no sentido que **eles se tornem pessoas críticas,** né? Pensem por um lado e também pelo outro, em várias hipóteses, né? Então, eu penso que quando nós, é, é... existe esse momento, eu faço muito rodinha de leitura de História. Na verdade, eu **conto histórias todos os dias nos dois CMEIs. Eu gosto muito dessa prática,** deve ser por isso, eu me sinto. É... **Eu acho que é uma atividade principal, porque ali, através daquelas histórias, da rodinha de conversa, elas expressam o que elas sentem, o que elas passam em casa e, e, até crianças que são caladas, não costumam conversar, tenham oportunidade ali de se expressar,** né? E nós temos muitas falas interessantes. É o momento que eu conheço as crianças e elas podem também se expressar, né? **Então, eu gosto muito dessa parte, eu acho que seria o momento, uma atividade que eu me identifico.** (Questiono se ela trabalha nos dois períodos). Isso! As duas são na educação infantil no agrupamento de quatro anos, na mesma Rede.

Pesquisadora: Quais momentos você não sente prazer ou satisfação com seu trabalho?

Professora 3: (Suspira). Olha, é... **na verdade, eu me sinto às vezes sufocada com tanta coisa que a própria secretaria é... impõe que nós devemos fazer, né? Que eles falam que a gente tem que... Na verdade, por dia, eu escrevo quatro relatórios.** Eu tenho de preencher quatro relatórios. **E eu acho que isso não é tão significativo assim, relevante, a questão do preenchimento de papeis. Porque o importante é o seu trabalho ali e a sua é... é... qualidade ali no trabalho com a criança, né?** E não essa questão dos papeis, **preencher tantos papeis.** Isso **toma muito nosso tempo.** Eu acho que **acaba nos prejudicando em relação à qualidade. Porque isso é exigido, é verificado toda semana se você preencheu aqueles quatro documentos ali.** Então, eu acho desnecessário isso, **isso me causa um pouco de angústia.**

Pesquisadora: Quais atividades do seu cotidiano você evitaria?

Professora 3: Quais atividades? (repito a questão). **Uai, atividades repetitivas, atividades só reconto, que não forma, que não promovem a criticidade das crianças, a criatividade delas. Atividades prontas e acabadas, eu não gosto desse tipo de atividade.**

Pesquisadora: Como você compreende sua função como trabalhadora na educação infantil?

Professora 3: Como assim? (Repito a questão). Olha, na verdade, o **meu trabalho, eu vejo como qualquer um outro trabalho, né? Minha profissão é como qualquer uma outra,** só que é claro que, para mim **ela tem um privilégio, justamente porque ela ajuda a promover as pessoas.** Então, esse é o meu trabalho, né? Eu acho ele (trabalho docente) **uma função privilegiada,** apesar de que **ele não é bem remunerado.**

Pesquisadora: O que você acha importante na realização do seu trabalho?

Professora 03: Olha, eu acho muito importante, eu gosto muito de trabalhar com a participação da família, sabe? Eu acho fundamental a família trabalhar em parceria com a instituição. Então, nos meus projetos, nas atividades que elaboro, eu sempre tento buscar a família. Por exemplo, se eu estou trabalhando letramento, eu faço reunião com os pais, peço eles para estarem trabalhando também em casa, por exemplo, a questão do desfralde, eu converso com os pais para eles também estarem trabalhando em casa. Porque na verdade, nosso trabalho, a educação, a LDB fala, né? **Que a educação infantil ela complementa a ação da família. Então esse é nosso trabalho.** Temos que **ter clareza e tentar trabalhar sempre em parceria com os pais** porque isso vai ser **fundamental para o desenvolvimento integral da criança.**

Pesquisadora: Como foram as relações interpessoais com os colegas, com a gestão e com a secretaria?

Professora 03: Olha, é muito tranquilo, né? Eu não tenho problema com, com, nas relações. Porém, eu percebi que quando eu entrei no mestrado começou a ter uma certa **perseguição, assim pelo fato de eu estar estudando, uma certa competição.** Assim, eu percebi, da parte delas, um certo distanciamento também. Parecendo assim, que elas **não estão satisfeitas pelo fato de eu estar estudando. E** aí também elas não sabem que eu estou passando, né? E qualquer coisa é motivo para cortar ponto. “Olha, vou cortar seu ponto, vou cortar.” Então assim, não tem essa questão de entender a gente pelo que a gente está passando. Então assim, estão levando muito ao pé da letra, né? É meio complicado. **A secretaria também, né? Que não apoia a gente.** Na verdade, não... me negou a licença. Aí eu, eu fui para a distância maior, eles também me negaram. **Então a gente está passando um momento muito delicado, muito difícil, que na verdade nós nos sentimos nesse momento muito sozinhos, solitários, sem apoio mesmo e, e... de toda parte, né? Não só da instituição, quanto da secretaria também, da família, dos amigos.** Então é bem complicado.

Pesquisadora: Qual a disponibilidade de recursos materiais e condições de trabalho?

Professora 3: Olha, pela **falta de verba da secretaria,** que vinha uma verba específica para compra de materiais e agora está em falta, nós estamos tendo **muita escassez em relação aos materiais.** Então, nós estamos trabalhando muito com materiais reutilizáveis, recicláveis, que é o que está ao nosso alcance. Ou **então nós, como professoras, nós vamos lá e compramos, tiramos do nosso bolso. Porque a secretaria não está fornecendo material.**

Pesquisadora: Defina como você vê seu trabalho na educação infantil?

Professora 3: Como eu vejo meu trabalho na educação infantil? (pausa, suspiro). Olha, **meu trabalho, assim, é um trabalho muito rico porque é muito importante, né? Trabalhar na educação infantil, é muito valoroso você está trabalhando com crianças, né? Desenvolvendo ali a criança, o conhecimento dela, né? Promovendo ali situações de aprendizado.** É... então, eu vejo meu trabalho igual eu te falei, que vejo **meu trabalho, assim, como muito valoroso pelo fato, né? de promover as crianças mesmo.** As crianças são pessoas assim maravilhosas, são sensíveis e elas, elas demonstram carinho muito grande por você e, e, e eu sei **que o que eu vou ali ensinar o que eu vou trabalhar, o que eu vou propor ali para elas vai marcar, né? A vida delas. O futuro delas. E** eu quero assim, que elas... na verdade, **meu o objetivo maior é formar cidadãos críticos, né?** Que que conheçam a sua identidade, que tenham sua identidade, que conheçam o seu lugar, né? Igual eu já disse, né? No espaço, o seu lugar na família, né? Basicamente isso.

Goiânia, 19 de outubro de 2017. Entrevista com a PROFESSORA 4 sobre o tema Professores iniciantes na educação infantil: sentidos e significados do trabalho docente.

Pesquisadora: Quais foram as motivações pessoais para escolha em trabalhar na educação infantil?

Professora 4: **No estágio. Quando eu fiz estágio durante a faculdade, eu tive mais afinidade com a educação infantil. O ensino fundamental para mim foi muito, um tanto assustador.** Então, eu preferi seguir carreira na educação infantil mesmo.

Pesquisadora: O que te atraiu/chamou a atenção para esse campo de trabalho educacional?

Professora 4: **A parte lúdica com as crianças. É... O cantar, o brincar... é... nós poderemos, poderemos estar presentes ali no dia-a-dia das crianças com a rotina, uma coisa que a gente não observa no ensino fundamental,** que é matéria atrás de matéria, é conteúdo e... o estágio que eu fiz foi no quinto ano, então a cobrança era maior, que tinha é... a prova do governo. Então, tinha que dar muito conteúdo e essa parte lúdica acabava que ficava de canto, ficava esquecida. E eu achei que a educação infantil aproxima mais o educador, o professor pra... para o trabalho.

Pesquisadora: Você atribui alguma importância aos saberes/conhecimentos que você adquiriu na sua vida pessoal (cotidiana), antes mesmo de sua formação acadêmica para o trabalho na educação infantil? No início de carreira?

Professora 4: Nossa, ajudou muito, muito. **Eu sempre brincava com meus primos mais novos e me facilitou muito. Porque eu sabia lidar com as crianças.** Eu tive uma professora na faculdade, professora de Metodologia da Língua Portuguesa, que ela falou que é... trabalhar com... a formação do pedagogo não era só trabalhar com criança, que era algo mais além. Mas eu acho que **no início, se você não gosta de criança, não tem que trabalhar, não tem que fazer essa formação.** Por que na verdade, de todo mundo que se forma na faculdade, a maioria, noventa por cento, trabalha com criança ou com o ensino fundamental I, até doze anos, que é considerado, né?

Criança também. E eu tenho colegas de CMEI que trabalham como auxiliares, que nunca tiveram experiência com crianças e nossa! Têm muita dificuldade, não sabem trocar fralda, não sabem é... lidar com a criança, não sabem musiquinha, não entendem, não têm um perfil é... carismático com a criança. E eu vejo a dificuldade dessas colegas em lidar, né? Com as crianças e o que eu já não tive **porque eu tenho essa experiência de muito tempo com primos e com sobrinhos também. Então, para mim foi supertranquilo.**

Pesquisadora: Como você se sentiu em relação ao trabalho que você desenvolveu no início de sua carreira na educação infantil?

Professora 4: Ah! **Dá um certo medo, dá um certo medo porque até a gente pegar o embalo, pegar o ritmo, o jeito daquele local que a gente está, até acostumar, dá um receio é...** em relação a esse cuidado, a ter que **desenvolver um trabalho bom e ao mesmo tempo ter que lidar com crianças de diferentes realidades, foi um tanto assustador.** Mas, a gente vê o trabalho que a gente desenvolve quando o retorno da criança, é... assim, não é imediato, mas, o **retorno que essa criança dá para a gente,** a gente consegue observar que, **que aquele retorno foi porque você trabalhou diretamente com ela... é muito gratificante.**

Pesquisadora: Qual momento do seu trabalho na educação infantil dava mais realização e satisfação?

Professora 4: **Na parte de que a gente inicia a rotina do dia.** É cantar as musiquinhas, recepcionar as crianças é... contação de história. **Eu tenho muita alegria em fazer essa parte da rotina, que é a acolhida.**

Pesquisadora: Qual sua função enquanto trabalhadora docente na educação infantil, como você compreende esta função?

Professora 4: Ah! **É uma função extremamente necessária, prazerosa, mas muito difícil** porque nós dependemos não só das crianças pelo retorno, mas também dos pais. Porque a minha faixa etária, as crianças elas conversam bastante e elas contam tudo o que acontece no dia-a-dia delas, elas contam para os pais e boa parte dos pais dá esse feedback pra gente. E... eu acho fundamental a **participação dos pais também na educação das crianças** porque os pais que não são presentes são... é visível, a criança que fica prejudicada. E a gente precisa desse retorno das crianças também, que as crianças, elas trazem pra gente, elas relacionam o que elas vivenciam ali no CMEI é... para a vida delas e é extremamente fundamental essa união.

Pesquisadora: Quais funções e atribuições você desempenha no cotidiano da educação infantil e de que forma você viu isso nesse momento de inserção na carreira?

Professora 4: É... eu **desempenho uma função de trabalhar com a oralidade, musicalização, tentar desenvolver nas crianças a capacidade cognitiva, de pensamento, de pensamento lógico, é... ludicidade, é... tentar desenvolver o máximo da criança, trazer essa criança para interagir socialmente, trabalhar boas maneiras, é... trabalhar cuidados, cuidados com o próximo, cuidado com si mesmo, e... o respeito e o respeito mútuo.**

Pesquisadora: Para realizar este trabalho, quais os desafios e dificuldades você encontrou no início de sua carreira?

Professora 4: Tem algumas crianças que tem já um embasamento trazido de casa, mas tem **crianças que tem uma realidade de vida completamente diferente,** que precisam ser trabalhados e precisam dá compreensão das crianças também, que são realidades diferentes, porque tem criança que não entende que aquele outro é... tem conhecimento diferente dele, tem uma realidade diferente e tem criança que considera que uma criança, por exemplo, um amigo que não sabe colorir, que não dá conta de colorir dentro do espaço delimitado, tem criança que não entende o porquê disso. Que a gente tem que **trabalhar essa diferenciação do outro nas crianças** e às vezes **se torna difícil porque são realidades diferentes que tem que ser trabalhadas em conjunto, mas também separadamente.**

Pesquisadora: E como você enfrentou os desafios neste início de carreira?

Professora 4: **Eu trabalho muito com a música.** Eu acho que a música envolve sentimentos, envolve disciplina, é... envolve a capacidade de a criança poder se desenvolver, se distrair, se... achar. Tem criança que é muito tímida e não consegue, é muito retraída, não consegue se soltar de jeito nenhum e através da música, da dança, ela consegue se sentir, naquele momento, como se não mais ninguém perto dela e consegue se soltar. Eu, **trabalhando com a música eu trago muitas possibilidades para a criança** e eu tento desenvolver essa disciplina e essa vivência com o outro através da música.

Pesquisadora: Qual sua concepção de criança e de educação infantil e se você consegue enxergar, na instituição, uma concepção que se aproxima da sua concepção?

Professora 4: **A instituição ela tem me dado uma visão mais ampliada da criança como um ser que precisa de atenção, precisa de cuidado, precisa de rigor,** e... que as crianças já são formadoras de opiniões, e são as **opiniões delas que nós temos que utilizar pra formar, para nós fazermos nossos planejamentos, para nos trabalharmos nosso cotidiano** porque elas trazem já de casa a necessidade do trabalho. E... as crianças, elas, elas já tem em si aquilo que elas gostariam de aprender que... trabalhando na instituição nós conseguimos... é... fazer esse contato do mundo, abranger seus pensamentos, é... desenvolver a aprendizagem e tornar essa evolução, esse conhecimento, mais ampliado.

Pesquisadora: Descreva sua rotina na instituição e sua relação com as crianças.

Professora 4: A minha relação é super agradável, as crianças são muito adoráveis, elas são muito carinhosas. A minha rotina é... eu faço a acolhida de manhã, é... eles chegam, eu dou um beijinho em cada um. Eles, na hora de

... que eles já vão chegando e já vão sentando nas mesas para poder brincar, aí depois eles vão lanchar, tomar café da manhã, a gente volta e canta uma musiquinha, nós fazemos a rodinha de músicas e... cada dia eu tento trazer uma música diferente para eles. A gente canta as músicas que eles já conhecem para todo mundo cantar junto e eu tento trazer uma música diferente para eles. Eu conto história e depois a gente vai fazer atividade, **se não tiver atividade naquele dia, porque são três atividades por semana, se eles não têm atividade, a gente trabalha mais a movimentação corporal**, porque como não tem professor de educação física no CMEI, eu tento trabalhar... porque eu gosto, eu acho muito interessante essa parte de expressão corporal, de linguagem corporal, de movimentação e eu trago é... para sala de aula essa necessidade da expressão corporal. **A gente brinca de cambalhota, de circuito, de bambolê, corda, elástico e eu tento trazer essa parte para quando não tem atividade escrita, eu trago essa atividade motora.**

Pesquisadora: Qual parte do seu trabalho, da sua rotina não te traz satisfação/realização?

Professora 4: **Ah! A parte de relatórios, relatórios, relatórios! Eu acho que a parte burocrática muito... atrasa muito o trabalho.** Porque, por exemplo, eu poderia estar desenvolvendo... fazendo pesquisa sobre um jogo diferente, um trabalho diferente para realizar com as crianças, mas eu tenho que fazer relatório. **Essa prática burocrática de relatório semanal, relatório diário, relatório de aluno, eu acho muito... que atrasa muito o trabalho.** Eu estava trabalhando (em dois turnos) a partir dessa semana eu já deixei um turno. Eu estava dobrando na mesma instituição. E agora só estou trabalhando um turno. Porque **essa parte burocrática estava me deixando muito atarefada, ocupada.** E eu sou muito organizada com minhas coisas. E não estava dando. Abri mão de um turno por causa disso e também por questões pessoais que eu não ia conseguir conciliar.

Pesquisadora: O que é importante para concretização/realização do trabalho docente na educação infantil no início de sua carreira?

Professora 4: Importante? **Eu acho importante é... a dedicação**, trazer para sala de aula um **planejamento satisfatório**. Um planejamento de acordo com o que eles estão precisando. É...um retorno também por parte das crianças daquele planejamento que a gente fez porque a crianças é... o sustento daquele planejamento, o sustento daquela atividade que a gente fez no dia e... essa concretização tem que ter essa junção do dia-a-dia e do planejamento que gente tem que fazer.

Pesquisadora: Quais os conhecimentos do curso de pedagogia contribuíram no início de sua carreira para seu trabalho na educação infantil?

Professora 4: Bom, **nós fizemos muitas dinâmicas no curso**, fizemos..., é... teve o **estágio** também que gente teve que desenvolver atividades e essa parte ajudou bastante. É... porque nós podíamos participar ali é... **trazendo o que nós aprendíamos com a realidade que era vivida e essa parte também ajudou bastante nesse primeiro momento.**

Pesquisadora: Quais conhecimentos/disciplinas específicas ajudaram a superar seus desafios e dificuldades do início de sua carreira na educação infantil?

Professora 4: **Eu tive uma disciplina na faculdade de Metodologia do Ensino da matemática.** Que... esse professor era formado em matemática e pedagogia. Então, ele unia os dois cursos para fazer uma, **uma metodologia** que era muito... é... como é que eu falo? **Trazia muito a realidade.** Não era aquela utopia de **certos textos que trazem que, às vezes, a gente considera que tem autores que nunca viveram ali na sala de aula.** Então, ele conseguia ensinar para gente métodos pra gente poder aplicar durante o estágio. Ele **conseguia aplicar os métodos que ele ensinava pra gente que eram fabulosos e me marcou bastante** a metodologia do ensino da matemática. **E disciplina de educação infantil que me marcou bastante também pelo... pelas dinâmicas** que a gente tinha que trazer, **atividades diferenciadas, metodologias a serem trabalhadas com as crianças** que cada grupo trazia de um jeito diferente e que depois munia a todos para poder trazer, para a **gente poder aplicar com as crianças...** diferentes, é... diferentes, **diferentes tipos e maneiras de aplicação daquelas atividades** que também a gente aplicou no estágio e foi muito bem recebido pelas crianças. **Atividades lúdicas é... atividades de aprendizagem que desenvolvia muito a coordenação e a escrita, a linguagem escrita e a oral. Foram disciplinas que realmente acrescentaram muito conhecimento.**

Pesquisadora: O que você considera *prioritário* para um bom desenvolvimento profissional docente na educação infantil a partir do início de carreira?

Professora 4: Eu acho que... **uma boa coordenadora**, que consiga deixar claro aquela necessidade do CMEI, porque cada instituição é diferente. E eu tive uma certa dificuldade aqui por se tratar de uma realidade diferente daquela que eu fiz estágio. Então **eu precisei muito da coordenadora e dos colegas de trabalho** é... para nortear aquilo que eu precisava desenvolver na sala de aula. Eu acho que foi uma ajuda muito bem-vinda e necessária.

Pesquisadora: O que sentiu falta em sua formação inicial que poderia ter sido importante para o seu início de carreira na educação infantil?

Professora 4: Eu penso que ... (pausa longa) talvez um... (segunda pausa longa).

Pesquisadora: Sua formação foi suficiente para você dar conta dos desafios da realidade da educação infantil, ou você acha que faltou alguma coisa?

Professora 4: Não, não. Acaba que a realidade do estágio é diferente da realidade do exercício mesmo, da prática docente. Mas, agora de imediato, o que faltou? Faltou um... (pausa). Não me vem à memória nada. Depois se eu me recordar de alguma coisa a gente volta então nessa pergunta.

Pesquisadora: Como foram, no início da sua carreira, as relações interpessoais com os colegas de trabalho, com a gestão e com a Rede de ensino?

Contexto institucional e condições de trabalho

Professora 4: foi bem tranquilo. **Eu fui muito bem recebida**, parabenizada pelo concurso. Tanto a **direção, a equipe diretiva da instituição, como os colegas de trabalho me receberam muito bem e se disponibilizaram a auxiliar** qualquer questionamento, qualquer dúvida que pudesse ocorrer. **E eu achei essa recepção muito bem-vinda, muito boa, que traz um alento para gente que está iniciando, que é tudo muito novo e desconhecido.** Eu achei muito prazeroso essa recepção e necessária também.

Pesquisadora: Você mencionou que está fazendo um curso para professores recém aprovados no concurso. Fale um pouco desses encontros.

Professora 4: Nós tivemos um primeiro encontro que foi com todo mundo que já tinha sido empossado. O segundo encontro que a gente teve esse mês foi para nortear os pedagogos do organograma da prefeitura, as direções dos... da equipe de esporte por exemplo, da direção de esporte, o moço passou o organograma de todas as equipes... da direção, da Secretaria de Educação e Esportes. Passou o nome dos diretores e de funcionários que ficavam por conta do orçamento, da parte de merenda, de formadores. Passou organograma de toda a secretaria, do calendário, passou o calendário.

Pesquisadora: E a proposta da Rede?

Professora 04: Então, a proposta ele ficou de passar para gente por e-mail as propostas, as diretrizes é... para gente ficar ciente **das propostas trazidas pela prefeitura de Goiânia** e do que a gente deveria, deveria não, tem que **fundamentar as nossas práticas**, e ele ainda vai passar. Como foi um primeiro encontro, foi mais específico de detalhar a burocracia. A parte também de pagamento, de... de Pós-graduação, do Centro de Formação é... ele explicou, teve muita dúvida a parte de **averbação de tempo já de contrato na prefeitura, de porcentagem de ganho salarial com pós-graduação, ou com progressão vertical e horizontal.**

Pesquisadora: Nesta chamada havia muitos professores com formação lato e stricto sensu?

Professora 04: Entraram muitos mestres e alguns doutores, que eu me lembro, eu acho que tem dois, três doutores já. Sim, no meu grupo de formação tinham duas pessoas que eram iniciantes, que nunca tinham trabalhado na rede e nem escola particular. E destes todos que estavam lá tinha apenas um pedagogo, era professor de matemática e que agora vai trabalhar na educação infantil.

Pesquisadora: Qual a disponibilidade de recursos materiais para a realização do seu trabalho docente na educação infantil?

Professora 4: Ah! **Muito bom.** É... o que a gente precisa e não tem no CMEI é... a diretora fala que pode pedir na papelaria, **os recursos são imensos.** O que precisar a gente pode pegar, não precisa de pedir nem fazer anotação, a gente pode pegar e eles incentivam muito o uso dos diversos recursos, não ficar focado só na folha ou só no giz de cera, pegar tinta, cola com glitter colorida, tudo. Para poder enriquecer o material da criança.

Pesquisadora: Quais recursos a secretaria dispõe para realização do seu trabalho?

Professora 4: Na parte da secretaria? Não sei responder essa questão. Não sei. **Como eu ainda sou novata, eu ainda estou me adequando e me interagindo dos recursos** que a gente ainda tem, por exemplo, foi a primeira vez que eu tinha ido ao Centro de Formação. Nunca tinha ido lá, não sabia onde era. Eu **também agora que estou me interagindo dos cursos que eles podem oferecer, o que a gente pode fazer lá.** Cursos de formação que eles falam que é bom de complemento para a carga horária para a progressão vertical e eu ainda estou me interagindo desse mundo da secretaria.

Pesquisadora: Como você compreende o seu trabalho na educação infantil? Qual é seu trabalho na educação infantil? Qual o seu papel?

Professora 4: O Trabalho na educação infantil? É... **Formar, formadora de caráter, formadora de opiniões, é... desenvolver a oralidade, desenvolver a escrita, trabalhar musicalização, é... coordenação motora, é... formar... dá um início, um suporte para a formação do cidadão.**

Goiânia, 30 de outubro de 2017. Entrevista com a PROFESSORA 5 sobre o tema Professores iniciantes na educação infantil: sentidos e significados do trabalho docente.

Pesquisadora: Professora, quais suas motivações pessoais para a escolha profissional em trabalhar com a educação infantil? E aproveitando a questão, fale um pouco sobre sua trajetória de envolvimento com esse campo de trabalho?

Professora 5: Bom, é... desde quando é... eu iniciei a minha vida profissional, **eu fui sempre encantada pela educação infantil, porque eu acho que a educação infantil é uma área que o professor ele, ele amplia as possibilidades das crianças e as crianças elas apresentam uma vasta vontade de aprender**, né? E aí você vê

o processo que elas passam, pela educação infantil. Você vê o desenvolvimento amplo delas. Então **esse papel do professor da educação infantil eu acho que é mais visível, enquanto profissional.**

Pesquisadora: Professora nós vamos falar agora um pouco sobre as relações profissionais no campo do trabalho, principalmente no início de carreira. Quais as funções e atribuições você desempenha no cotidiano da instituição?

Professora 5: Bom, quando a princípio eu entrei na Rede, no primeiro momento eu peguei um agrupamento “F”, que são crianças de cinco e seis anos, logo no segundo ano fui eleita como coordenadora da instituição e atualmente eu estou no agrupamento de três anos, agrupamento “D”, crianças de três meses a três anos e 11 meses.

Pesquisadora: Ok, qual sua função com essas crianças?

Professora 5: Agora, no momento, estou atuando como **professora regente.**

Pesquisadora: Você encontrou alguma dificuldade nesse início de carreira?

Professora 5: Sim, **no primeiro momento é... eu senti um pouco de dificuldade com relação a trabalhar com elas (crianças) no sentido de compreender a proposta da Rede, né?** Porque eu entrei, a gente **não conhecia a proposta da Rede.** Então foi todo um processo de formação, de conhecer, né? **Então foi um pouco complicado** porque quando a gente trabalha na Rede privada essa formação ela quase que não existe, ela é bem distante mesmo.

Pesquisadora: Você teve uma experiência anterior na iniciativa privada?

Professora 5: Isso, na iniciativa privada e eu achei que essa formação, se você enquanto profissional não busca, eles não te oferecem. Então, **eu achei interessante a questão da proposta deles criarem essa formação dentro da instituição, né?** Porque às vezes a gente trabalha o dia todo, **dois, até três períodos para poder ter uma qualidade de vida melhor.** Então é... **sair da instituição para fazer uma formação, às vezes fica complicado,** e aí a gente tem essa formação mensalente ou quinzenalmente, acontece dentro da instituição.

Pesquisadora: Como você enfrentou os desafios/dificuldades no início da sua carreira?

Professora 5: Bom, a princípio mesmo, **foi a busca de conhecimento,** porque se você... **para relacionar mesmo a teoria com a prática,** porque se você não busca esse conhecimento fica muito mais difícil, né? **Então, você trabalhar com crianças e não saber qual é a fase que ela se encontra, como é esse processo de desenvolvimento, fica complicado para o profissional.** Porque, às vezes, a gente tem na faculdade, mas quando **você chega na realidade é totalmente diferente** do que a gente discute, a gente vê, então **é a questão mesmo de tentar relacionar a teoria com a prática.**

Pesquisadora: Quais os conhecimentos ou habilidades você acha *prioritárias* para o seu trabalho na educação infantil?

Professora 5: **O essencial mesmo é o profissional buscar pela sua formação, pelo seu conhecimento em ampliar as possibilidades das crianças,** porque você tem que trabalhar sempre buscando ampliar essas possibilidades, né? Ampliar a falta de material, que não tem, **às vezes a gente até necessita retirar do próprio bolso para poder desenvolver um trabalho melhor.** Então eu acredito que é buscar mesmo essas possibilidades.

Pesquisadora: Você acredita que seu trabalho é valorizado?

Professora 5: **Na maioria das vezes não.**

Pesquisadora: Não?

Professora 5: Não. **Principalmente em relação à educação infantil na fase inicial, lá de zero a três anos, a comunidade escolar ainda acredita e tem a gente como babá.** Então é preciso mudar essas concepções. Os pais acham que não tem esse reconhecimento da educação infantil, porque não tem uma produção de material. Então, eles ainda relacionam a educação infantil com a escola. “Ah, eu vou deixar meu filho lá só para vocês cuidarem”, né? **Tem a relação que eles não relacionam o cuidar e o educar,** então eles ainda têm essa indissociabilidade. Então, mas a gente tem alcançado um pouco, né? Dessa valorização, mas ainda está aquém do que deveria estar.

Pesquisadora: Qual a sua concepção de educação infantil?

Professora 5: Bom, a minha concepção de educação infantil **é que a criança é um sujeito de direito e por ela ser um sujeito de direito a gente tem que refletir, buscar e pensar nesse sujeito enquanto cidadão.** Então **a gente tem que levar a criança também a se constituir enquanto cidadão.** Acho que é isso.

Pesquisadora: Você pode me falar um pouquinho da sua rotina na instituição?

Professora 5: Eu trabalho no período matutino. Então as crianças chegam entre sete horas ou oito horas. Então sete horas a gente chega, prepara, sempre planejando atividades significativas para as crianças. Então tem a acolhida das sete às sete e meia. Sete e meia é o horário do café da manhã, depois nós temos a escovação, essa escovação não é em nível de higienização, é mais para a conscientização deles, para ensinar eles a importância dessa higienização. Depois a gente tem a rodinha de conversa, planejada com assuntos que eles trazem de casa ou com assuntos que a gente vai trabalhando dentro do planejamento, dentro da proposta de trabalho, do projeto, depois a gente realiza uma atividade que pode ser uma brincadeira e aí tem os momentos externos, logo em seguida o banho, depois o almoço e o descanso.

Pesquisadora: Os sentidos e o significados do trabalho docente principalmente no início da carreira. Como você se sente em relação ao trabalho que você desenvolve?

Professora 5: Como que eu posso explicar? **A princípio eu me sinto realizada,** porque é uma coisa que eu pretendia para minha formação **desde que eu fui para a escola, eu sempre quis ser professora,** porque eu achei que era uma... que **é uma profissão que pode mudar, mudar as coisas, mudar as concepções, mudar a**

sociedade. Eu sempre achei que é uma profissão muito digna, muito bonita. Então eu sempre, desde quando eu falei que iria fazer um curso superior, eu falei: “eu vou ser professora!” E aí, **é esse papel de transformar, de tentar mudar a realidade que a gente vive.**

Pesquisadora: Descreva como você se percebe sendo professora na educação infantil.

PROFESSORA 5: **Eu me percebo como uma pessoa que pode fazer a diferença,** que pode tornar as **crianças de hoje, que elas podem fazer uma diferença no futuro, né?** Que elas possam se **tornar crianças pensantes, que elas são capazes de realizar funções, de transformar mesmo essa sociedade.**

Pesquisadora: Quais as atividades você mais se identifica como professora na educação infantil e por quê?

Professora 5: Eu acredito que **são as atividades que estão relacionadas mesmo ao fazer pedagógico.** Então, **as atividades mais lúdicas, mais de diálogos,** porque é o momento que a gente percebe eles, que eles se percebem e que a gente percebe eles, né? Que a criança passa a falar coisas que você não imaginava que elas seriam capazes de falar. Então quando a criança, às vezes, em uma roda de conversa, você toma um assunto que a criança chega e faz aquela, que solta aquela frase que você fala assim: “nossa, essa criança despertou!”. Então é isso que eu quero que **elas (crianças) sejam capazes, de refletirem, de pensarem mesmo sobre os acontecimentos do dia-a-dia, sobre os fatos que acontecem na sociedade e até mesmo ali no ambiente da instituição.**

Pesquisadora: E quais os momentos que você não se identifica e que não te dão prazer / satisfação no seu trabalho na educação infantil?

Professora 5: Os momentos que não me dão prazer? Deixa-me pensar aqui. Eu acredito que os momentos de... que você percebe que os pais, quando você vai chamar um pai para conversar, para falar sobre esse desenvolvimento da criança e o pai fala: “não, pode deixar passar, acontece!” Você percebe que a criança tem uma necessidade e que você insiste, que você persiste com a família e até mesmo com a instituição em chamar a família e aí você, as pessoas tomam frases como: “não, deixa para a escola resolver! Porque lá na escola o pai vai perceber o por que ele não está aprendendo”, **como se a criança na educação infantil não aprendesse, então, isso que deixa frustrante nesses momentos.**

Pesquisadora: Que atividades você evitaria como professora na educação infantil, principalmente no início de sua carreira?

Professora 5: Ah! **Eu tive um embate muito grande, ainda sofro um pouco com isso. Com relação a atividades que envolvem sexualidade.** Eu acho que é um tema muito difícil de discutir com as crianças, ainda são tabus, que precisam ser... mas **com relação a isso eu ainda fico um pouco receosa.**

Pesquisadora: Como compreende sua função como trabalhadora da educação infantil?

Professora 5: Função como trabalhadora... Bom, é..., trabalho e profissional, eu acho que são palavras que são um pouco divergentes. **Eu me vejo mais enquanto profissional,** né? Porque o trabalho se você pegar e for “desmiuçar?” O que é trabalho, e o que é ser trabalhador e o que é ser profissional, eu **me intitulo mais como profissional,** porque eu vejo **que o trabalhador é aquele que vai para o trabalho enquanto obrigação,** né? Você vai lá porque passou no concurso, porque você queria um salário melhor, porque você queria estabilidade. Mas enquanto profissional, eu acho **que o profissional ele busca, ele cria, ele recria, ele vai atrás. Então eu acredito que isso..., o profissional está mais aberto as possibilidades.**

Pesquisadora: Como você compreende sua profissão na educação infantil.

Professora 5: Bom, **o profissional da educação infantil, o profissional de todas as áreas da educação, eu acredito que ele tem um papel muito importante,** porque ele tem que criar, essas... tornar seu aluno capaz, não só com a relação aos conteúdos, com relação a esse processo de desenvolver aquilo que está prescrito no currículo, mas que ele tem que **ser capaz de tornar a criança ou seu aluno é... uma pessoa que tenha visão de mundo, visão de... enquanto cidadão, visão enquanto sujeito de direito, então ele deve despertar, né? O desejo de aprender em seus alunos.**

Pesquisadora: Você já tinha isso como compreensão no início, assim que você se deparou com a realidade?

Professora 5: Não, não. Eu tenho até falas de inclusive de pessoas que trabalharam comigo, que eu mudei muito, né? A questão da fala e **o que me ampliou muito foi a busca do conhecimento.** Então uma das coisas que me facilitou muito **essa mudança de concepção, essa visão de criança, essa visão de um todo, foi quando eu entrei na especialização de educação infantil.**

Pesquisadora: Quais os conhecimentos do curso de pedagogia contribuíram para o desenvolvimento do seu trabalho no início de sua carreira?

Professora 5: **A questão da didática, a psicologia, né? Principalmente a psicologia.** Foi uma das essenciais para a questão do trabalho com a criança, compreender essas fases de desenvolvimento, como que ocorre, o porquê da mordida. Então isso foi uma das questões que contribuíram.

Pesquisadora: E quais outros conhecimentos ou disciplinas específicas que te ajudaram a enfrentar os desafios do início da carreira?

Professora 5: Deixa-me lembrar, tem tanto tempo.

Pesquisadora: Mas não tem tanto tempo assim, tem quanto tempo que você se formou?

Professora 5: foi em 2007, são tantos caminhos, né? Foi muita coisa.

Pesquisadora: E depois que você se formou, você não entrou direto na Rede, você ficou um tempo na iniciativa privada? Por quanto tempo?

Professora 5: **Quando eu entrei na faculdade eu já ingressei na Rede particular.** Então foi em 2002, só que aí eu tive que trancar a faculdade, devido a recursos. Então eu fiquei um período parada e depois eu retornei... Mas só minhas contas de... Então assim, foi muita coisa que aconteceu, bom, mas é, **acredito que todas contribuíram**, de uma forma, é... **umas mais, outras menos**, mas contribuíram sim, porque você **chegar em uma instituição onde você não tem o mínimo de conhecimento é bem complicado, bem difícil.**

Pesquisadora: O que você acha *prioritário*, o que você acredita ser necessário para o seu desenvolvimento profissional?

Professora 5: Necessidades? **Conhecimento e a formação**, né? O Professor precisa, todas as profissões, mas acredito que **o professor precisa estar em constante busca desse conhecimento**, né? Porque o professor quando ele para, ele se estagna ali, ele não vai ter referências para o seu trabalho. Então ele precisa conhecer novos teóricos, quais são as novas discussões sobre aquele ingresso, aquela fase. Ele precisa estar dentro dessas discussões, para que ele possa se apropriar do que está acontecendo dentro do que ele está querendo repassar para as crianças. Então **ele precisa estar em constante formação.**

Pesquisadora: O que você sentiu falta na sua formação para te dar base para desenvolver seu trabalho na educação infantil?

Professora 5: Eu acredito que **relacionar mais um pouco essa teoria com a prática.**

Pesquisadora: Você acha que não teve teoria e prática, você acha que...?

Professora 5: **Eu acho que ficou um pouco dissociado essa questão.**

Pesquisadora: Ficou separado?

Professora 5: É, muito se falou, aí quando você chegava no estágio, **você ia no estágio realizava aquela prática, porém não havia discussões depois sobre aquela prática.** Então você ia para o estágio, você fazia estágio, mas quando você chegava na sala de aula o assunto era outro. **Então não ouve uma articulação entre teoria e prática.**

Pesquisadora: Como foram as relações assim que você foi aprovada no concurso, as relações com os outros colegas, com os gestores, com a secretaria?

Professora 5: Bom, **eu me senti um pouco excluída quando eu cheguei na instituição.** Era no final de gestão, não sei se a gestão ela não estava querendo mais, já estava desgastada, sabe? **Porque o convívio lá era muito difícil, o clima era pesado.** Então, a gente não fez muitas relações não, no primeiro ano, que foi o ano que eu entrei a gestão que eu entrei estava saindo, né? Então não tinha a preocupação de relação, **eu me sentia isolada.**

Pesquisadora: Isso te frustrou?

Professora 5: **Não, porque eu já venho de outras instituições.** Então eu sabia que o clima não era aquele. Que era talvez por causa dessa questão de final de mandato mesmo, que a pessoa já ia sair de lá e que talvez com a outra gestora isso poderia mudar.

Pesquisadora: Você acha que foi só com você?

Professora 5: Não, não foi só comigo, eu percebi que era com todo mundo.

Pesquisadora: Que a gestora já estava um pouco desgastada?

Professora 5: É, já estava desgastada. Então **era uma pessoa intransponível, não tinha diálogo, chegava às vezes mal cumprimentava. Então foi bem complicado esse início, mas não me afetou tanto.**

Pesquisadora: Qual a disponibilidade que você teve de material, de estrutura física?

Professora 5: **Nenhum, de material nenhum.** A **única coisa que tinha lá na instituição era papel pardo, aquele papel de pão, que a gente utilizava e só.** Nem canetão para fazer cartaz a gente não tinha. Então, se **você quisesse fazer alguma coisa você tinha que arcar.** Então não era uma proposta da gestão no momento. **Se preocupava com a questão da metodologia, de como trabalhar com as crianças, mas não tinha recurso**, né? Mas, depois foi melhorando, com o passar da outra gestão, já se preocupa mais com as práticas pedagógicas. Então, já tem o recurso, melhorou, melhorou pode falar 100%, dentro do que... da possibilidade delas, elas compram o que necessita.

Pesquisadora: E a estrutura da instituição?

Professora 5: **Não é boa, falta tudo**, tudo de torneira a chuveiro assim... é uma estrutura, como se diz? Como posso dizer, **uma estrutura desumana, principalmente a questão da placa.** O CMEI é de placa. Então **o dia é muito quente, as crianças ficam agitadas, as professoras até passam mal, a pressão fica alta, professora já cortou pé em porta enferrujada. Então, a estrutura física não atende as necessidades das crianças e dos profissionais.**

Pesquisadora: Ainda tem muito CMEI de placa na sua região?

Professora 5: Na minha região, não. Acho que três CMEIs que eu conheço lá próximo que são de placas. **Então, o trabalho com as crianças fica bem complicado.** Uma sala que atende, que o conselho esteve lá e mediu que tem a **proporção para cada criança que atende doze, tem vinte.** Então, as vezes chega o dia de colocar para dormir não tem como, **tem que colocar criança de fora da sala para dormir. Então isso fica complicado.**

Pesquisadora: Qual o nível de satisfação com o seu trabalho?

Professora 5: **Eu sou apaixonada pela educação infantil**, desde quando eu entrei na educação, né? Agora na Rede só tem cinco anos, mas já tem dezessete anos que eu trabalho na educação infantil.

Pesquisadora: Quantos anos?

Professora 5: Dezessete.

Pesquisadora: Mas na Rede tem?

Professora 5: Na Rede tem cinco só, tem cinco anos.

Pesquisadora: E toda experiência anterior foi na iniciativa privada?

Professora 5: Iniciativa privada.

Pesquisadora: Então você começou muito jovem, né? Você começou a trabalhar quando entrou na faculdade?

Professora 5: Foi. Então assim, eu passei no vestibular, **antes de começar a faculdade eu já estava na sala de aula.**

Pesquisadora: Como regente?

Professora 5: **Como regente. Então, eu não tinha conhecimento nenhum**, conhecimento foi ampliando a partir...

Pesquisadora: Então você já tinha magistério?

Professora 5: Não, colegial. Então, foi assim sem conhecimento, por isso que **a gente percebe esse salto que dá, quando você busca esse conhecimento** de quando você não tem conhecimento nenhum. **Porque eu fui aprendendo com as crianças dentro da sala de aula** e buscando, sempre buscando ampliar esse conhecimento. E, eu **acredito enquanto profissional, eu me sinto satisfeita**. Porque foi o que eu queria fazer. **Eu sempre procuro dar o melhor de mim para as crianças, não para a instituição ou para a SME, né?** O meu trabalho independente de salário, se é bom ou se é ruim, é por isso que, né? É lógico que a gente sempre busca melhor possibilidade de renda, mas, eu **sempre busco me satisfazer enquanto profissional, sempre buscando melhorar meu trabalho**. Então, uma nota que eu poderia dar, não com relação ao meu trabalho em si, né? Porque não vai ser uma nota tão alta, mas as condições que eu tenho para, enquanto profissional, para trabalhar nessa instituição, seria um oito, **porque falta muito, falta condições de trabalho, faltam materiais, recurso, espaço. Então tudo isso influencia no meu trabalho, né?**

Pesquisadora: Você trabalha nos dois períodos?

Professora 5: Trabalho nos dois.

Pesquisadora: Você acha que essa condição tem impacto sobre a qualidade do seu trabalho?

Professora 5: Com certeza, com certeza. O professor, eu não sei das outras áreas que não posso falar, eu já trabalhei em outras áreas, mas não vem ao caso. **Mas o professor tem sempre que ser pesquisador e você, quando trabalha os dois horários você já chega em casa bem cansada.** Então, se você tivesse o contra turno para você pesquisar, seria bem melhor.

Pesquisadora: Você está participando de alguma formação continuada?

Professora 5: Sim, lá na instituição que eu trabalho. Eu estou... nós **estamos estudando sobre o currículo na educação infantil**. A formação ao longo do ano. **Então todo ano tem uma temática para a gente estudar e o grupo decide qual a temática vai ser relevante.**

Pesquisadora: Você fez também uma especialização em educação infantil. Você acha que isso contribuiu para seu desenvolvimento profissional, para o seu trabalho?

Professora 5: Sim. Contribuiu e muito. Nossa! **Ampliou, abriu os leques, a visão de como que é o trabalho**, a grade foi muito, como se diz? Muito... **eficaz para essa ampliação dessa visão de educação infantil, melhorou muito. Pode falar que subiu 100%, foi ótima a especialização.** Tanto é que tem colegas minhas esperando. Não quiseram fazer com a gente agora vai ter que esperar.

Pesquisadora: De que forma você vê seu trabalho na educação infantil?

Professora 5: **Eu vejo esse trabalho essencial e importante**, porque **ele é a base da construção do conhecimento da criança**. Então, é lá na educação infantil que o professor pode construir esse sujeito pensante, né? **Pode criar, pode instigar nele esse desejo de aprender, esse amor pelo que ele necessita conhecer.** Então, é ali que o professor vai... **ou ele vai construir ou ele vai até mesmo destruir essas possibilidades.**

Goiânia, 26 de outubro de 2017. Entrevista com a PROFESSORA 06 sobre o tema Professores iniciantes na educação infantil: sentidos e significados do trabalho docente.

Pesquisadora: Professora, quais as motivações pessoais para sua escolha profissional de trabalhar com a educação infantil? E aproveitando a questão, fale um pouco da sua história na educação infantil?

Professora 6: **Eu assumi uma sala de educação infantil a partir da hora que eu fiz um concurso, porém, não tinha noção nenhuma de como se atuar na educação infantil.** Quando eu passei pela universidade, as **disciplinas que me forneceram foram o mínimo de conhecimento** e ao chegar numa instituição de educação infantil foi mesmo direcionada por questão de conhecer já pessoas na instituição e poder, por ser novata, aprofundar mais um pouco ali, aprender mais. Então assim, **busquei um trabalho no CMEI pela concepção que passou que seria para mim, que seria o trabalho mais fácil**, ao chegar lá, **não foi bem isso que a gente encontra. A**

realidade da educação infantil é totalmente outra. Então assim, **foram meses angustiantes de busca de conhecimento** para como trabalhar, como poder servir as crianças mediante a minha **profissão que eu escolhi para atuar como educadora.**

Pesquisadora: Abordando as relações profissionais do campo de trabalho, eu pergunto quais são as suas funções, quais foram as funções e atribuições que você desempenhou no cotidiano da instituição e como você compreendeu essas funções no início, bem no início mesmo da sua inserção profissional?

Professora 6: Eu fui orientada, né? Assumi a regência da sala, foi me passado os principais documentos que regem a educação infantil do nosso município e me foi dada a questão da liberdade de atuar diretamente com os meninos de acordo com as orientações que me foram passadas. Então assim, foi uma **relação tranquila.** Desenvolver minha função **foi assim um aprendizado a estar ali na frente,** a estar trabalhando, foi desafios, teve **dificuldades em compreender o papel realmente de regente, de assumir literalmente a questão do cuidar e o educar com as crianças,** mas **foi construído com o passar do tempo.**

Pesquisadora: Você pode citar quais as principais dificuldades e desafios você enfrentou no início de carreira?

Professora 6: **A própria questão do como lidar, do como trabalhar na educação infantil. Eu nunca tinha trabalhado nessa área de educação infantil. Então os desafios foram grandes,** em compreender mesmo e dissociar a questão de todo um **letramento** que não pode ser desenvolvido às vezes, **a questão de não separar o cuidar do educar.** Que é concepções diferentes relacionados a educação infantil. Então foi mesmo assim, uma construção que **eu tive em toda uma formação continuada** ali, para estar atuando.

Pesquisadora: Como você enfrentou essas dificuldades iniciais, você estava lá, já estava com a realidade que era um pouco distinta de suas expectativas, como você enfrentou essas dificuldades, dessa dificuldade da especificidade da educação infantil que você citou anteriormente?

Professora 6: **Foi angustiante e me fez buscar por conhecimento, eu fui atrás de leituras, foi me promovido momentos separados para ler e me fornecido textos** e foi quando eu vim ingressar na **especialização da universidade para conhecer mesmo.**

Pesquisadora: Mas você buscou outros professores ou você teve apoio?

Professora 6: **Tive apoio, o próprio apoio institucional orientava muito também.** O pedagógico nos orientava demais, sentou comigo várias vezes e **orientou tanto o agir em sala ou o agir com a criança, o desenvolver do planejamento diário.**

Pesquisadora: Quais conhecimentos e habilidades são necessárias para desenvolver o seu trabalho na educação infantil, principalmente nesse início de carreira?

Professora 6: **As concepções que fomentam realmente o agir na educação infantil** que embasam o trabalho do professor na educação infantil. **As concepções de criança** mais aprofundado, **o cuidar, o educar** para aquela fase inicial são fundamentais.

Pesquisadora: Você sente que seu trabalho é valorizado?

Professora 6: **Sim. Dentro da instituição pelas crianças, pelos pais que a gente convive, sim. Pela instituição que rege o nosso trabalho, o município, ainda há muito o que fornecer para a gente** para a gente poder ter um desenvolvimento melhor ainda.

Pesquisadora: Qual sua concepção de educação infantil? De trabalho com a educação infantil?

Professora 6: **Ampliar e diversificar o que eles trazem já para a instituição** quando criança. Trabalhar juntamente na formação deles, né? **Como cidadãos, como indivíduos que pensam, que agem** e fornecer um pouco do que a gente tem para estar trabalhando ali com eles.

Pesquisadora: Fale um pouco sobre sua rotina.

Professora 6: Na instituição, chego em volta das 13 horas e a gente tem nosso momento de roda de conversa com eles, de ouvir o que se passa com eles ou o que passou naquele dia ou no anterior, o que eles pretendem ali naquele momento, o que eles esperam que aconteça na parte da tarde. A gente tem um momento de brincar depois, brincamos com brincadeiras dirigidas e, às vezes, livres que eles ficam em observação. Aí vem o período de lanche, que eu estou na instituição de pré-escola. Depois eles têm o período do recreio deles, do intervalo e a gente volta para a sala e promove o que foi planejado para eles.

Pesquisadora: Sentidos e significados do trabalho docente na educação infantil para você, principalmente no processo de inserção. Como você se sente em relação ao trabalho que desenvolve?

Professora 6: **Com relação ao trabalho que eu desenvolvo com as crianças, eu me sinto útil. É gratificante** ver é... fatos acontecerem no dia-a-dia com eles e poder ver que naquela formação ali **eu pude ajudar e pude contribuir.** Na formação do respeito ao outro, no respeito, às vezes, no trabalho que a gente desenvolve com relação a natureza, ao saber, o momento de agir em questão das crianças. **Então assim, é gratificante nessa parte. Isso é importante.**

Pesquisadora: Descreva, como você se percebe sendo professora na educação infantil?

Professora 6: **Me percebo enquanto professora e enquanto profissional,** porque estou ali **contribuindo para a formação de um indivíduo,** que é a **base dessa formação,** do crescer desse indivíduo, está em minhas mãos. Então é... uma **formação muito importante** que está começando, que perpassa ali aquele momento, aquele decorrer do ano comigo.

Pesquisadora: Que atividades você mais se identifica como professora na educação infantil?

Professora 6: **Nas atividades de orientação, dos momentos de conversa**, de... de eles verem em mim como um referencial ali para aquele momento para eles.

Pesquisadora: Quais os momentos você não se identifica, não sente prazer no seu trabalho na educação infantil?

Professora 6: É... as vezes um momento assim em que a gente tem que prestar contas mediante **tantos documentos, tantas cobranças** que nos é dada com relação ao desenvolver da criança que muitas vezes não compreende que ele tem o tempo certo para atingir determinados objetivos.

Pesquisadora: Como você compreende sua função como trabalhadora docente na educação infantil?

Professora 6: **É um trabalho, é um trabalho sim**, que eu tenho que ver não só... e eu não **sou somente ali uma formadora, mas também é um trabalho, é um trabalho que me exige formação, que me exige conhecimento** para estar lidando diariamente com aquelas crianças. **É um trabalho.**

Pesquisadora: E como você compreende o trabalho, esse trabalho na educação infantil, principalmente nesse início de carreira?

Professora 6: **Ele é um trabalho que exige dedicação, exige estudo, exige um fazer pensante** a todo momento tem que estar ali lidando com as crianças. Tem que está realmente desenvolvendo um bom trabalho, contribuindo para o que é esperado para o desenvolvimento deles.

Pesquisadora: E o que você achou importante para realizar esse trabalho, principalmente no início, o que você acha importante para realizar esse trabalho?

Professora 6: **A compreensão do que eu iria realizar**, de como eu estaria dando, o que era solicitado de mim, o conhecimento mesmo e a própria relação que eu estipularia com as crianças.

Pesquisadora: Quais os conhecimentos do curso de pedagogia contribuíram para o seu trabalho com a educação infantil no início da carreira, quando você se deparou com a realidade não mais como estudante, mas agora como uma profissional?

Professora 6: É... quando você chega na faculdade, eu fiz numa instituição particular. Então assim, era uma grade bem parecida com as demais, das outras instituições públicas. Foi fornecido tanto a concepção inicial de educação até em todas as suas fases, tanto para ensino fundamental, ensino superior quanto o infantil. Então assim, **a gente teve poucas disciplinas relacionadas ao infantil**, mas que foram as bases necessárias mesmo, as questões dentro **da psicologia, da didática**, todas essas. **E o que me fez ser professora na educação infantil... a questão que sempre baseou a minha formação inicial** foi que quando eu cheguei na instituição, que eu me vi como profissional, **eu lembrei da minha formação inicial** a partir da hora que me veio o desafio. Então eu tenho que buscar superar ele. Então vamos **buscar conhecimento. O pouco que me foi fornecido me fez abrir caminhos e depois me fez buscar vertentes.**

Pesquisadora: As disciplinas específicas ou conhecimentos específicos que você teve na formação inicial te ajudaram nesse embate inicial com a realidade?

Professora 6: É... a questão **da didática**, o professor de **didática** ele foi... ele ... eu lembro dele dar **bastante ênfase pra gente na educação infantil, a questão de como trabalhar, como lidar com as crianças.** É... **foi enfatizado bastante o educar e o cuidar**, eu lembro bem... bem tranquilo, a **questão das fases da criança dentro da psicologia** que também foi bastante fundamental ao trabalho.

Pesquisadora: Quais foram e quais são as necessidades prioritárias para o seu desenvolvimento profissional?

Professora 6: A necessidade, acho que maior, é a necessidade sempre do querer... **busca do conhecimento** a partir da hora que eu vi a necessidade eu busquei e assim foi ampliando ainda mais. Mas ainda assim, tem **a necessidade mesmo de... de ser valorizada, a necessidade de naquele momento que eu precisei de socorro de me ser fornecido** é... ser possibilitado mesmo o socorro para está resgatando.

Pesquisadora: Do que você sentiu falta na sua formação inicial para o enfrentamento com a realidade do trabalho na educação infantil?

Professora 6: Acho que assim... a questão assim de quando começou. Como eu fiz em uma instituição em Goiânia mesmo, eu acho que poderia ter **dentro da disciplina um engajamento de como estava acontecendo a construção da educação infantil no município.** Eu acho que isso ajudaria muito, trazer um pouco **do que está acontecendo ali para dentro da sala de aula nessa formação inicial, a proposta da Rede**, né? Isso ajudaria o conhecimento. Sim, a **proposta da Rede, a realidade da Rede, os documentos da Rede. Quais são os documentos que estão sendo construídos**, né? O que está se... se o trajeto que está sendo feito, né? É... **fóruns de debates, trazer para dentro da instituição.** Então, na Rede particular isso não é possibilitado.

Pesquisadora: Sobre o contexto institucional e condições de trabalho. Como foram as relações interpessoais, com as colegas, com a gestão e com a secretaria no início de sua carreira?

Professora 6: Eu **fui muito bem recebida** ao chegar na instituição. **Foi a gestora que me recebeu, ela passou todos os conhecimentos.** A coordenadora estava em curso, mas a gestora me recebeu e **passou toda a questão dos documentos.** Ela conversou comigo, procurou saber se eu era iniciante ou não na educação infantil. **Como ela sabia que eu era iniciante, ela passou os documentos principais que regem o trabalho na Rede**, na nossa Rede pública. Então assim, tanto pela gestora quanto pela equipe pedagógica dos profissionais, **eu fui muito bem recebida.** Foi me passada a **realidade da instituição**, o que falta, o que precisava ser melhorado. Por exemplo,

ela falou: “você não assusta quando você for dar banho nas crianças porque o nosso banheiro precisa muito de uma reforma.” Então assim, que não cabe diretamente a instituição, depende tudo de uma política pública, do envio das verbas. Então assim, é... me animou muito essa questão. Aí sempre **conversava com as outras colegas a questão da dificuldade de estar vivendo a realidade da educação infantil que para mim era bastante diferente** e sempre me vinham **com leituras, com vídeos, animando a não sair da linha da educação infantil** a não desistir e tanto que no... CMEI eu passei por quatro anos depois eu fui para a pré-escola na...na escola mesmo já em busca do desenvolver do meu trabalho.

Pesquisadora: Você tem quanto tempo de Rede?

Professora 6: Cinco anos.

Pesquisadora: Você se assustou com as condições materiais e estruturais do CMEI?

Professora 6: **Sim, as estruturais sim.** Porque quando a gente vem, a gente fala assim, vem acreditando assim, vai a... você vai para o município e vai **pegar uma sala cheia.** Mas até que a questão de quantitativo do aluno não me assusta, **o que assusta é a estrutura mesmo. Você espera** assim que por ter mais condições públicas é... mais... o financeiro melhor no **município, poderia fornecer uma estrutura melhor.**

Pesquisadora: No estágio você não tinha a noção dessa realidade?

Professora 6: **Não. No estágio não. Na educação infantil a gente fez numa escola conveniado com o município. Então é diferente a realidade.**

Pesquisadora: Você acha que a escola conveniada tem uma estrutura física melhor?

Professora 6: **Numa instituição conveniada tem uma estrutura física melhor,** em termo de material é bem diferente.

Pesquisadora: Quais são os materiais e recursos que você tem disponível para desenvolver seu trabalho? Você tem tudo o que você precisa para desenvolver um bom trabalho?

Professora 6: **Às vezes não.** Às vezes há coisas que **dependendo do que você vai usar, às vezes você tem que desembolsar.** Mas melhorou bastante. É assim, no último ano que eu ainda estava no CMEI, o CMEI por si próprio já havia melhorado. Não sei se as vezes poderia ser por transição de um governo para o outro, **mas as condições também melhoraram, tem estrutura física que passou por reforma, melhorou bastante.**

Pesquisadora: E qual o nível de satisfação com o seu trabalho na educação infantil?

Professora 6: Eu me sinto, me daria assim uma satisfação... uma nota sete. **Há muito a ser construído, a ser buscado, a ser melhorado, a ser compreendido para desenvolver o meu trabalho.**

Professora 6: Você participa de alguma formação continuada ou está participando de algum tipo de formação em serviço promovido pela própria instituição ou pela Rede?

Professora 6: Sim, conclui agora em agosto **um curso fornecido pela Rede** é... com um **aprofundamento a mais sobre a própria proposta da Rede de trabalho.**

Pesquisadora: Como você acha que as outras pessoas percebem seu trabalho? Como você acha que a comunidade, a sociedade, os pais, como você acha que seu trabalho é compreendido?

Professora 6: Quando você fala que você é... professora e logo você explica que é professora, mas, professora atuante da educação infantil, profissional da educação infantil, aí **a visão das pessoas ainda é assim... muito fechada.** Ainda vê realmente assim... **não conseguem ver você como uma professora** que está ali participando da base da formação de um cidadão, que é o principal. Ainda tem aquela **visão somente do brincar, do cuidar.** Então, **eles não conseguem me ver como uma profissional, que exerce, que atua mediante a formação de um indivíduo.**

Pesquisadora: Isso no início de carreira te frustrou um pouco?

Professora 6: **Muito, muito a ponto de pensar assim... não é o que eu quero para mim.** Mas aí **com o passar do tempo, com os estudos, com tudo que foi me possibilitado conhecer exatamente a educação infantil,** todo esse **histórico que ela vem passando, de construção** é... me fez apaixonar. **Hoje em dia eu sou realizada como professora de educação infantil.**

Goiânia, 31 de outubro de 2017. Entrevista com a PROFESSORA 7 sobre o tema Professores iniciantes na educação infantil: sentidos e significados do trabalho docente.

Pesquisadora: Bom dia professora! Início perguntando quais motivações pessoais para sua escolha em trabalhar com a educação infantil? E aproveitando a questão, relate um pouco sua relação com a educação infantil.

Professora 7: Bom, **eu sou formada em pedagogia pela UFG e desde os estudos da faculdade eu me identificava bastante com os estudos da educação infantil,** tanto é que meu TCC foi nessa área. Estudei quais eram as especificidades do trabalho pedagógico na educação infantil, **porque eu já queria conhecer e trabalhar nessa área que era uma área que realmente eu gostava mais,** né? Eu tinha assim... **me identificado,** porque o ensino **fundamental eu já tive experiência, mas assim, eu não gostei tanto quanto o universo da educação infantil,** que é aonde, né? Os conhecimentos estão ali, né? Emergindo, né? As crianças estão começando a conhecer o mundo. **Então eu sempre fui muito, aí assim... muito amorosa com essa parte da educação infantil.** É... eu tive experiência como auxiliar de disciplina numa instituição privada de ensino, antes de formar. E também

tive a oportunidade de dar aula no ensino fundamental, no terceiro ano do ensino fundamental como contrato no Estado, né? Aqui de Goiás mesmo. Eu já tinha formado quando eu trabalhei com esse contrato. Eu já tinha formado. Trabalhei mais ou menos uns seis, sete meses com o terceiro ano do ensino fundamental. Foi uma experiência muito boa, gostei bastante. **Mas ainda assim, eu ainda tinha vontade de trabalhar na educação infantil.** Foi então que eu fui convocada no primeiro concurso de 2010, que eu tinha feito em 2010. Só que como eu não tinha me formado, eu fui para o final da lista, tinha essa opção, né? De pedir final da lista. Então eu fui para o final da lista e eu fui reconvocada naqueles que tinham, naquela última chamada mesmo de 2014, que eu entrei no primeiro contrato. Então, eu estava no final dessa lista e fui convocada, e quando eu fui convocada eu sai do lugar, né? Que eu estava trabalhando e vim para cá, né? E aí... qual que era mesmo, esse histórico, né? É basicamente isso, teve essas duas experiências, uma na escola de educação infantil antes de eu me formar e a outra uma escola de ensino fundamental, que eu trabalhei no terceiro ano e depois eu já vim concursada para a Rede municipal.

Pesquisadora: Você disse que já tem mestrado?

Professora 7: Tenho, tenho um mestrado interdisciplinar em Direitos Humanos.

Pesquisadora: E no mestrado, seu tema de pesquisa se aproximou da educação infantil?

Professora 7: Não, ele tinha a ver com a educação, mas é uma área que eu gosto bastante também, que é a educação das relações étnico-raciais. Então eu pesquisei no contexto da Rede como que estava sendo desenvolvida a educação das relações étnico-raciais. Porque tem muitas pesquisas que falam se está ou se não está sendo implementada a lei e meu foco foi pesquisar como que acontece, né? Quais são as práticas pedagógicas, quais são os conteúdos, como esse conteúdo é ministrado, como que ele é trabalhado, se é de forma interdisciplinar ou não, e tudo mais. Eu pesquisei mais nessa área.

Pesquisadora: Quais funções e atribuições você desempenha aqui no cotidiano da instituição?

Professora 7: **Aqui, as funções? São várias, né? São muitas responsabilidades que a gente tem.** O professor regente ele tem um auxiliar, mas, é... **a parte pedagógica cabe aos dois, também as duas figuras, só que a parte burocrática da coisa é mais o professor pedagogo, né?** Então a gente **dirige as atividades com as crianças**, a gente planeja, né? Primeiro **a gente planeja essas atividades**, tem o plano semanal e aí essas atividades são desenvolvidas com a ajuda do nosso auxiliar, né? E... **A gente relata** o que acontece todos os dias aqui na instituição. **São os relatórios diários**, tem os relatórios mensais e tem os relatórios semestrais que são de cada criança, que são o desenvolvimento de cada criança, como que aquela criança se desenvolveu no decorrer do semestre, aí tem dois relatórios, um no primeiro e um no segundo semestre. Então assim, **é essa parte mesmo pedagógica do planejar e desenvolver com as crianças, né? E também essa parte mais burocrática da questão da documentação do processo educativo e tudo mais.**

Pesquisadora: Quais são os conhecimentos e habilidades necessárias para você desenvolver seu trabalho junto às crianças?

Professora 7: Bom, aqui a gente está fazendo um estudo muito, muito, assim... legal sobre **o desenvolvimento da infância, né? Como a criança se desenvolve? Quais são os meios e as atividades e... enfim, qual que é o universo que essa criança precisa para ela se desenvolver.** Então aqui a **gente faz o estudo da proposta da Rede.** Que a Rede tem uma proposta, **a gente tem que se basear nela, né? Que a criança aprende através das interações e das brincadeiras.** Então todo planejamento é baseado nessas duas vertentes, né? Toda atividade que a gente realiza tem que ter esse lúdico, né? **essas interações e essas brincadeiras** e aí é uma teoria pautada em Vygotsky, né? Então assim, é uma teoria que eu já tinha contato na faculdade, mas aqui, com a proposta sendo baseada nesses pensamentos, a gente teve que estudar bem mais, né? Então assim, são esses **conhecimentos mesmo em torno da infância, o que é infância, o que é criança, como ela se desenvolve, quais são as dificuldades que ela tem para se desenvolver** e aí... os **conhecimentos da prática também que a gente vai aprendendo com o decorrer da carreira, né? Porque, a gente vem com esse conhecimento teórico, né? Muito assim, fervilhando dentro da gente, só que aí quando a gente se depara com a prática são coisas assim... que a teoria não ensina, é a prática mesmo, o dia-a-dia que você vai aprender a lidar com cada tipo de criança**, porque tem criança de todo jeito, né? O ser humano é diverso. Então a forma que eu lido com uma criança não é a mesma forma que eu vou lidar com outra, não tem uma receita teórica.

Pesquisadora: Esse plano de formação em “lócus” é da instituição? Todas as instituições de educação infantil estudam a proposta da Rede? Ou é uma proposta de formação aqui dessa instituição?

Professora 7: É assim, porque essa proposta... **como ela norteia o trabalho na educação infantil da Rede, era para todas as instituições estarem estudando e implementando, né?** Porque é o que norteia nosso trabalho na Rede municipal. Só que nem todas, aí vai depender da coordenação, da direção, qual é a visão que essa equipe “diretiva” tem em relação a essa política, né? Então, vai depender muito do olhar da direção. É uma boa proposta, tem muita coisa que a gente acha um pouco fora da nossa realidade por causa do lugar que a gente está, né? Que tem CMEIs de diversas formas, tem CMEIs modelos, tem CMEIs que são adaptados. Então assim, tem coisa que a gente vê que realmente é isso mesmo e tem coisas que a gente vê que é um pouco fora da nossa realidade.

Pesquisadora: Você sente que seu trabalho é valorizado?

Professora 7: Às vezes. **Eu procuro eu mesma valorizar meu trabalho, quando eu vejo o desenvolvimento de uma criança, que eu vejo que ela chegou aqui de uma forma e está saindo de uma forma muito mais**

avançada, evoluída, desenvolvida... Eu fico feliz, eu valorizo. E às vezes também pelos pais, tem muitos comentários também, assim... que eles né? **Tem muitos que não, né? que acha que a gente está aqui como babá mesmo, e tem uma visão assim de uma educação meramente assim, do cuidado, aquela coisa assistencialista, né?** Que eu vou deixar meu filho aqui para eu poder ir trabalhar, mas não. Muitos sabem que é uma instituição de educação, né? Infantil, sabem que aqui a gente cuida e também ensina, eles são cuidados, mas também aprendem.

Pesquisadora: Qual sua concepção de educação infantil?

Professora 7: A minha concepção? Nas minhas palavras, o que eu penso? **Minha concepção de educação infantil é a seguinte: é o estágio inicial da formação do ser humano e que deve ser muito bem trabalhado porque é o primeiro estágio, né?** O primeiro degrau. Então, se o primeiro degrau ele for bem construído, eu acho que a criança vai poder se desenvolver muito melhor nos seguintes, né? Então é a base, **para mim educação infantil é a base da educação** e que não é menos importante que as outras, nem mais. Nesse patamar, eu acho que são todas importantes, **mas a educação infantil, eu vejo como o início mesmo da formação do indivíduo.**

Pesquisadora: Sobre os sentidos do trabalho docente na educação para você. Como você se sentiu em relação ao trabalho que você desenvolve assim que você após formada se deparou com a realidade da Educação Infantil na Rede Municipal de Educação após sua formação inicial?

Professora 7: **Para mim, foi um choque.** Um choque assim, **um pouquinho assim... fora da realidade do que eu já tinha vivenciado já. No estágio,** naquela experiência que eu tive na educação... de Ensino Fundamental. **Por quê? Porque são crianças menores, são crianças mais dependentes da gente.** Então assim, são muitas crianças e assim... é uma rotina que você não para, para quase nada. **É muito assim, muito intensa a rotina aqui.** Então, são necessidades que aparecem **das crianças. Então, você tem que estar atendendo cada uma. Foi difícil, não foi fácil. Até porque, no início não tive esse curso que eu estou tendo agora.** Porque no início eu não fui convocada para fazer nenhum curso, para alguém falar assim: **“olha, é esse objetivo da educação infantil. São essas as suas atribuições, é isso aqui que você vai ter que fazer.”** Eu não tive essa oportunidade. Eu até brinquei com as minhas colegas, dizendo assim: **“gente, depois de quase quatro anos que eu estou na Rede, aí agora que eu vou ter uma formação?”** (Risos).

Pesquisadora: Quando você foi chamada para a Rede Municipal de Educação você se lembra se foram chamados outros professores para a Educação infantil?

Professora 7: Foram, os (professores) final de lista. Na verdade é a pessoa que escolhe, né? A gente é convocada. Aí quando a gente chega lá na secretaria a gente escolhe, escolhe se a gente quer ir para a escola ou CMEI. Aí você faz a sua opção. Eu fiz para CMEI, mas pode ser que outras pessoas fizeram para escola.

Pesquisadora: Você já tinha certeza da sua opção? Você fez opção em trabalhar na educação infantil?

Professora 7: Isso aí. **Eu escolhi esse local porque era mais próximo e por que eu me identificava.** Porque eu falei assim: **“Escola eu não quero no momento.”** Até porque eu sei assim que a realidade do ciclo ele é **complicado na rede Municipal.”** Então, eu optei mesmo pela educação infantil, **por ser uma etapa que eu tinha um certo conhecimento, né? Uma certa habilidade, vamos dizer assim. E assim, não foi difícil.** Porque assim... os colegas aqui também acolhem muito bem, muitas instituições também, assim... **a coordenação também me deu algumas dicas de como que eu devia proceder,** como que era, é... nessa questão burocrática mesmo, sempre **“ah! você quer um relatório para você ler, para você ter noção de como que é. Você quer um caderno de plano, para você ver como que as professoras organizam um planejamento aqui.”** Então assim, foi isso que foi me ajudando. **Que eu fui vendo, fui pedindo, fui perguntando para as outras colegas também como que era feito, como que fazia isso, como que é aquilo. E aí eu fui aprendendo, né? E fui fazendo do meu jeito e hoje eu acho que eu tenho identidade como profissional. Fui me construindo junto com as outras (professoras), né? Me ajudando e fui construindo essa identidade assim.**

Pesquisadora: Que atividades você mais se identifica no campo de trabalho docente na educação infantil?

Professora 7: No momento, **as atividades assim... mesmo de conhecimento científico.** A hora que eu estou explicando para elas sobre algum..., por exemplo, a gente está trabalhando os quatro elementos da natureza, e aí a gente foi trabalhar cada elemento, né? E aí vai e volta, vai estuda a água, estuda o ar, vai no fogo. **E aí no momento que eu estou tentando, né? É, transmitir alguma coisa, fazer com que eles aprendam, eu me sinto muito bem.** E aí a gente explorou bastante esse projeto. Trabalhamos os estados físicos da água, trabalhamos o ciclo da água. Então, assim, muitas coisas, muitos conhecimentos. **Então, nesses momentos em que eu estou planejando, que eu estou fazendo ali, e efetivando com eles esse planejamento é..., eu me sinto uma pedagoga.** Porque assim, ainda acontece assim, algumas partes assim..., que a gente tem que ajudá-los também no desenvolvimento fisiológico e tudo mais, assim..., no início, a gente se sente um pouco mesmo assim: **“aí que eu estou fazendo aqui? Eu sou uma pedagoga, eu estudei.”** E aí eu estou assim, né? Às vezes eu estou limpando (riso) alguns, algumas..., no início tem isso. **Mas depois você vê que tudo faz parte, faz parte você ajudar elas a se desenvolverem tanto do ponto de vista, né? Dos conhecimentos, né? Científicos e tudo, conhecimentos cognitivos, e também em questão assim, desenvolvimento físico delas, né?** Ensinar uma criança, por exemplo, eu estou com crianças de três e quatro anos, no início do ano teve duas crianças que chegaram para nós de fralda.

Então assim, não tinha controle dos esfíncteres, né? Então, a gente teve que fazer um trabalho para ajudar elas conseguirem a sentar no vaso para poder fazer suas necessidades. Porque não conseguiam sentar. Porque muitas crianças têm medo, né? Então assim, às vezes fazia na roupa, às vezes fazia na fralda. **Então a gente tem que ir lá, ajudar a limpar, porque assim, o bem estar, a gente visa sempre o bem-estar da criança. Então a gente... por assim não gostar dessa parte ou ter um pouco assim de..., né? A gente não pode deixar criança, né? Dessa forma, a gente tem que ajudar a criança.**

Pesquisadora: Em quais momentos você não tem prazer e satisfação no seu trabalho na educação infantil?

Professora 7: **Mas a gente vê que faz parte. Não tem separação. Mas no início é um baque.** Porque aqui e em várias instituições tem crianças de um ano ou menos no agrupamento A, menos de um ano. Então assim, aqui... (interrupção). Tem instituição que tem criança de seis meses. Então é o quê, essa é assim, tem a parte do desenvolvimento do B que eu ainda vejo, não me identifico com o B, **não me identifico muito com o agrupamento B porque são crianças muito dependentes**, nem assim, eu não me vejo, não me vejo assim por enquanto, né? Pode ser que algum dia minha identidade muda em relação a isso. **Mas assim, são crianças muito dependentes assim... que tem essas necessidades mais..., né? Não dá conta ainda de controlar, né? Então assim, são crianças que fazem mesmo na fralda. Então assim, é complicado, e são muitas crianças, né? Mas mexe um pouco com professor no início essa parte (cuidado).**

Pesquisadora: Qual o seu papel junto às crianças na instituição de educação infantil? E como você compreende o seu trabalho?

Professora 7: O meu papel é igual eu falei. Eu vejo que o **meu papel é ajudá-las (crianças) a evoluir, a se desenvolverem.** E como eu me vejo? Eu me vejo assim... hoje, **eu sou professora pedagoga.** Então, não. **No início eu tinha um pouco de conflito nesses momentos que eu te falei, eu falei até por muitas vezes eu pensei: “será que eu devo ir para Rede?”** Porque elas são crianças maiores, são crianças que não têm tanta dependência. **Mas aí depois, você vai compreendendo que tem essa parte aqui (cuidado), mas você... até nessas partes, você é professora, você está ensinando, você está educando.**

Pesquisadora: A formação te ajudou a superar essa questão do conflito da identidade profissional?

Professora 7: **Não muito. Não muito porque apesar de ter sido muito boas as aulas lá onde eu fiz minha formação inicial, tem uma parte que assim... que desconsidera mesmo essa parte do fazer pedagógico, que às vezes a gente vê muitas, muitas teorias, muitos autores e tudo mais, mas lá não é discutido, por exemplo, como que o professor que chega sem nenhum conhecimento prático, né?** E na instituição de educação infantil, como que vai ser essa chegada? Não é discutido isso, quais são as dificuldades? Como que esse professor é acolhido? Como que ele aprende? Ele aprende no fazer mesmo? Ou alguém ajuda ou tenho curso, ou tem alguma coisa aqui. Porque não é fácil, todo mundo pensa assim, que quando a gente faz e sai da faculdade... **eu acho que qualquer profissão não é fácil no início.**

Pesquisadora: Quais as dificuldades que você enfrentou no início de carreira? E como você superou as dificuldades?

Professora 7: Eu acho que assim, **eu tive muita sorte. Porque desde o início eu tive muito controle de turma** assim, eu sempre soube assim, **me impor como... ali..., como papel de professora.** Então eu sou aqui a professora deste agrupamento, tem algumas coisas que são aceitáveis, tem algumas coisas que não são. Eu sempre coloco isso para criança, né? Porque também, se você for deixar a criança sem, sem nenhum tipo de limite dentro de uma sala de aula, sem nenhum tipo de disciplina, **não tem o porquê do papel do professor na sala de aula então.** Então só deixa as crianças ali na sala e deixa elas fazerem o que elas quiserem, né? Eu vi muito assim. Então assim, o professor... então, **o professor, ele precisa tomar a frente, ele precisa reger.** Ele precisa reger. Na orquestra o... músico de uma orquestra, como é que chama mesmo? **O maestro... ele, ele está ali para liderar. Eu acho que professor também tem esse papel.** Então assim, **eu sempre tive muito domínio de turma.** Nunca tive medo assim: “ai meu deus! Como que eu vou lidar com essas crianças?” Que **muita gente chega com medo, muita gente chega com medo.** É assim, até da forma que vai falar com a criança, se não é uma forma que não é adequada. **Então assim, eu sempre tratei as crianças com respeito, mas também colocando esses limites, esses combinados para que a aula pudesse fruir de uma forma mais tranquila, né? Então assim, eu tive muita sorte nesse início porque eu sempre tive esse domínio de classe.** Porque quando não tem, você quase sai correndo. Que eu já vi muitas colegas saírem. “**Ai! Não aguento isso aqui não! Não dou conta disso aqui não. Os meninos não escutam, os meninos ficam gritando, os meninos correm, os meninos fazem isso, os meninos batem uns nos outros, menino morde.**” Não dá conta. Não dá conta. **Muita gente não dá conta.** Não é um trabalho simples que a gente fala assim: “**eu vou chegar lá, vou fazer meu trabalho.**”. **Não, você tem que saber, tem que ter pulso para fazer. Não é simples o trabalho na educação infantil.** Então assim, são crianças que ainda não têm essa noção de limites mesmo, até por causa da própria estrutura da família, que hoje as crianças são assim... criados assim... mais de uma forma mais liberal, não tem muitos limites, a gente percebe que não tem muito esses limites. O respeito ainda está sendo construído com elas, porque são crianças muito pequenas. Então assim, tudo isso você tem que trabalhar com elas no início.

Pesquisadora: Esse seu domínio de turma, quem te ajudou a construir esse seu domínio de turma?

Professora 7: **Eu não sei de onde que vem. Eu acho que foi da faculdade, sabe?** Não sei. Era assim, eu gostava bastante de estar ali. Eu sempre fui um pouco *nerd*. Assim, eu sempre fui assim das que estudava mesmo, sabe? É porque eu não gosto de fazer as coisas assim... por fazer. Então eu assim, eu ia, eu entrei na faculdade, eu estudei mesmo. Fui para o mestrado, eu participei mesmo, eu estava ali mesmo. Então assim, eu acho que na sala de aula tem que ser assim também, **eu sou professora. Então vou ser professora mesmo, né? Eu não vou... saber que eu tenho uma função ali e não exercer a minha função?** Então assim, eu sempre entrei com essa mentalidade, sabe assim? **Eu tenho que ir ali, eu tenho uma função, tenho que exercer essa função. Então eu tenho que achar um jeito melhor, né? De exercer essa função.** Então assim, eu não sei te explicar ao certo como que veio esse domínio.

Pesquisadora: Você teve alguma dificuldade no início?

Professora 7: Deixa ver. **Eu acho que essa questão mesmo de aprender o trabalho. O que é para fazer, o que pode, o que não pode. Porque na educação infantil, o foco não é alfabetizar na educação infantil. Então, o foco é mais para o viés assim... do letramento, conhecimento de mundo. Uma preparação para criança ir para a alfabetização. Então, no início eu tinha muito conflito com isso, “ai meu Deus do céu! O que é para ensinar mesmo?” “Que é para ser trabalhado na educação infantil?”** Porque não tem um currículo. A educação infantil não tem currículo. O currículo é aberto na educação infantil. Então é o currículo construído dentro das necessidades, do interesse das crianças. Então, a partir do interesse delas, você vai trabalhar algum tipo de conteúdo, entendeu? Então não é um currículo pronto, como no ensino fundamental. Então, é um currículo a ser construído de acordo com identidade do agrupamento. Então, cada ano você vai trabalhar de uma forma. Vai trabalhar um projeto, um conteúdo. Porque que a gente trabalha também, né? **Por projeto ou atividades significativas. Então no início, minha dúvida era essa. Me deixava um pouco perdida. Porque, poxa! Não tem conteúdo para você seguir. O quê que eu vou trabalhar com elas aqui?** Eu tenho que perceber o interesse delas, mas, e se a criança não tiver nenhum interesse, não conseguir perceber nenhum interesse assim. **Aí eu ficava meio em dúvida assim,** com esse, com **relação ao... a esse currículo,** mas aí hoje eu já percebo melhor.

Pesquisadora: Na base Comum Nacional existe uma proposta de matriz curricular na educação infantil, você está por dentro dessa discussão?

Professora 7: Não, essa discussão eu não estou tendo conhecimento não. Eu fiquei sabendo da nova formação que está tendo pelo PNAIC para a alfabetização para os (professores) dos últimos agrupamentos de 5 anos.

Pesquisadora: Você acha que a ausência de uma proposta curricular é um fator que contribui na formação da criança pequena? Você acredita que ter um formato curricular engessa essa formação?

Professora 7: Não, acho que do jeito que está é o ideal. Porque a educação infantil, se o foco não é alfabetização... a não ser que comece a ser. Por que a proposta da Rede, essa proposta curricular: Crianças e infâncias em Cena, ela fala que o currículo é aberto justamente por causa disso. **Porque a criança tem uma série de necessidades que precisam ser supridas nessa primeira infância** e que assim... não é assim, não está de acordo com amadurecimento da criança ainda assim... ser alfabetizada com dois, três e quatro anos, entendeu? Então assim, **eu concordo que não deve ser esse currículo engessado, porque aí parte muito para a educação tradicional** e assim... a proposta que eu, eu sou a favor dessa parte da proposta, por que não é uma educação tradicional, está tudo engessado, está tudo dentro das suas gavetinhas, tudo, né? Até mesmo o processo de letramento aqui é trabalhado de uma forma bem mais assim... é bem menos tradicional. Porque a gente não pode, por exemplo, fazer as coisas que antigamente eram feitas, por exemplo, o pontilhado, a questão da repetição, por que a gente aprende que não é assim que a criança aprende, por repetição, não é. Às vezes, ela sabe muito bem copiar, mas ela não sabe o que ela está copiando. Às vezes ela desenvolveu essa coordenação motora para copiar, ela é uma copista, mas ela não sabe o que ela está copiando, porque ela não sabe ler ainda. Ela sabe decodificar as palavras. **Então assim, não tem sentido, sabe? Entrar nessa educação tradicional na educação infantil. Não faz sentido.**

Pesquisadora: O que você acha importante para realização do seu trabalho? O que você acredita ser importante para fazer bem o seu trabalho na educação infantil?

Professora 7: **A formação, né?** Porque a gente tem, a gente não, **os líderes políticos têm desvalorizado bastante. Porque a educação virou terra de ninguém, né? Para ser qualquer outro tipo de profissional você tem que ter uma formação. Parece que tudo está caminhando que para ser professor, você não vai precisar de nenhuma qualificação.** Porque aqui a gente já tem, né? Os auxiliares que hoje, só precisam de Ensino Médio. Então, chegam assim sem saber praticamente nada do universo educacional. Então assim, esse..., **eu acho que a formação ela é fundamental, para você saber que é educação, o que é a infância, que é o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem, que é isso? Qual que é o meu papel? E qual que é minha função?** Como que isso acontece? Então é assim, **eu acho que é a primeira coisa mais importante é a formação, é o conhecimento.** E depois eu penso que é... **no trabalho mesmo junto com as crianças,** eu acho que é **ser proporcionado os recursos necessários.** Porque também ninguém trabalha com a lousa e giz, né? Ninguém consegue ensinar assim, principalmente na educação infantil. Porque eles exigem a questão da ludicidade, das interações e das brincadeiras. Aqui é um lugar que eu me vejo que é muito privilegiado, por que tem esse recurso. Assim... que a gente pode usar e sempre que a gente está pedindo alguma coisa, é sempre atendido nos pedidos.

Então assim, mas assim, a gente sabe que nem toda realidade é assim, né? **Que em muitas realidades não tem nenhum recurso.**

Pesquisadora: Os conhecimentos que você adquiriu no curso de pedagogia te ajudaram a enfrentar os desafios desse início de carreira?

Professora 7: Me ajudaram, por quê? **Porque sempre que eu via alguma coisa na prática eu lembrava da teoria.** As questões de **psicologia mesmo**, a questão que é assim... que eu estudava muito na, **na psicologia da educação**, é a questão do **comportamento infantil**, né? Então ali na prática como..., quando eu me deparava com choro, uma birra ou uma, uma coisa assim desse tipo, eu sempre lembrava dos estudos, né? Eu falei assim: “a criança está querendo chamar atenção, o método que ela consegue ver, que ela consegue as coisas que ela quer é esse, com a birra”. Porque ela já testou uma vez e viu que funciona com alguém. Então, ela está testando comigo. Se ela dá birra por esse copo, porque ela quer esse copo e eu simplesmente dou o copo para criança parar de chorar, eu vou está reforçando esse, esse, essa... coisa psicológica que ela já tem, que é através da birra que ela vai conseguir tudo. Então assim, não ajudava muito. Então eu não posso tomar. Então, tem que conversar com ela e negociar (riso). Então assim, me ajudou muito essa parte aí da psicologia, porque eu pensava, né? A criança reage dessa forma diferenciada. Será que essa criança tem algum problema? Tem algum comprometimento? **Os estudos também me ajudaram nisso.** Ah! Então esse olhar, a criança tem um comportamento muito... diferente, a criança se isola ou então a criança é muito agitada, não consegue é... fixar atenção e nenhum tipo de atividade. Então pera aí. “Será que essa criança tem algum tipo de limitação?” **Então assim, os estudos me ajudaram bastante.** A questão assim... também de **identidade e diversidade** também que eu estudei bastante, que foi um tema que eu me interessei bastante na faculdade e que me ajudou também olhar os meus alunos assim, de uma forma diversa. Cada um tem seu tempo, cada um é de um. Então não adianta eu querer lidar com todos da mesma maneira, tratar todos da mesma maneira que não tem como. E assim, enquanto a minha identidade também profissional, né? Porque... **minha identidade negra, né? no caso, né? Porque assim, muitas crianças elas vêm com esse, com essa carga, né? Com esse pré-conceito e aí assim, questão assim de identificação das crianças que também são negras, né? De ter um olhar mais, né? Mas minucioso a respeito disso no decorrer do trabalho pedagógico.** E me impor mesmo como uma professora negra e eu sou negra. E assim, nós temos que respeitar as pessoas diversas, né? Então assim, foi... **é uma parte que eu prezo bastante também na minha prática pedagógica, respeitar o diferente**, as pessoas que são diferentes, ninguém é igual, né? Então assim, são coisas que eu gosto bastante de trabalhar com eles.

Pesquisadora: Você lembra mais algum conteúdo ou disciplina específica ou até mesmo área de conhecimento que te ajudou no início de carreira?

Professora 7: **A história da educação** também. Compreender como a educação está nesse patamar. Como que ela era antigamente. Como que ela é agora. Quais as mudanças que tiveram, o que levou a essas mudanças, né? Quais foram as necessidades das pessoas ou da época que, que levou, né? A educação ser como ela é hoje. **Então, a história da educação é uma parte que eu me lembro bastante também.**

Pesquisadora: O Estágio te ajudou?

Professora 7: **O estágio me ajudou**, eu fiz o estágio lá no CEPAE/UFG, né? Não, foi no CEPAE mesmo foi na, foi numa turma de segundo ano, mais ou menos ali, crianças de nove anos. Me ajudou, mas não nessa, um semestre foi na educação infantil. Então, foi no CMEI primeiros passos, lá no Centro. **Me ajudou, mas assim, eu ainda acho estágio muito pouco**, pouco porque assim... **o estágio ele se divide entre as aulas teóricas na faculdade e se divide entre a prática em campo.** Então eu acho que quando a gente estuda um pouco e quando a gente chega no campo, eu acho que é muito pouco assim, **não dá para vivenciar, não dá pra vivenciar.** Assim, a gente observa a prática do professor que ajuda bastante, mas, às vezes, **a gente não entra em contato com... as especificidades mesmo do fazer.** Tá, eu estou vendo ali aquela professora, porque antes, quando eu quando eu fiz estágio, eu só tinha essa visão. Eu sabia que ela tinha um planejamento e sabia que ela estava realizando um trabalho ali com as crianças, **mas eu não tinha visão do todo**, como que é essa estrutura? Tá, tem também essa parte, **não imaginava que tinha toda essa parte burocrática por trás também**, a avaliação de cada criança específica, não imaginava isso. **Então assim, eu acho que é a visão que a gente tem no estágio é muito reduzida, né?** Eu acho que... não sei se mais tempo resolveria o problema, mas eu acho mesmo assim... se **a gente compartilhasse o todo assim... do fazer**, não só assim, você observar uma aula e aí depois chegar o momento de você aplicar alguma, alguma atividade ou alguma coisa. **Não sei, eu achei pouco.** Até porque, como éramos quatro... ou cinco, não me lembro, em uma sala só. Então, era uma aula para cada uma só, que ia lá estar à frente do trabalho.

Professora 7: E às vezes você chega e faz uma atividade lá, às vezes você não vai reger mesmo, porque eles não te deixam reger, né? Assim, ser a regente por um dia. Porque tem aquele receio também, né? Então assim, você participa, você dá ali uma atividade. E aí leva essa atividade para ser, para ser comentada nas aulas de estágio. Só que assim, no momento que você precisa ser mesmo assim... incorporar a pedagoga, a professora, você não é. Porque são outras pessoas que fazem por você, entendeu? Não sei se estou sendo clara, mas tipo assim, você não vê o todo, sabe? **Assim, você não está ali mesmo para ser. Você está brincando de ser ainda (riso). Então assim, não sei, contribui (estágio). Mas eu acho que não é o suficiente ainda.**

Pesquisadora: No geral, o que você sentiu falta na sua formação inicial?

Professora 7: Desse aprofundamento, sabe? Da prática. A teoria, nossa! Não, a teoria não tenho nada que reclamar. As aulas teóricas foram muito boas. Eu aprendi muito, muito mesmo. Mas **falta o relacionamento da teoria com a prática**. Na própria aula, por exemplo, aula de história educação pode não ser uma aula prática, como estágio é, mas, eu acho que o professor que está formando os professores, têm que fazer essa relação: “ah tem isso aqui, mas **vamos pensar numa realidade de uma escola de verdade**”. E assim, é uma coisa que eu sempre falo, que professor de universidade, ele tem que conhecer a prática da educação. Porque não adianta, eu quero ser professora universitária, mas eu quero estar aqui, porque é meio ambiente de aprendizagem para futuramente eu... “oh! Eu estou sabendo do que eu estou falando! Eu já vivi nesse meio! Eu sei, já vivenciei, já tenho prática, e sei do que eu estou falando!” Que às vezes é difícil para quem não teve uma experiência em relacionar mesmo, né? Eu vejo que é difícil, mas assim, eu acho que é preciso para quem vai... para quem está aprendendo.

Pesquisadora: Sobre o contexto institucional e as condições de trabalho. Como são as relações interpessoais e condições de trabalho na instituição em que você trabalha? São boas?

Professora 7: Sim. São boas, é tranquila assim... mas assim, **tem os conflitos, sempre tem, né? Às vezes os interesses não se coadunam**. Então assim, **sempre vai ter conflito**. Mas aqui, eu vejo que é uma realidade assim... boa. **Porque tem muito diálogo também, tem os conflitos, mas também tem o diálogo, sabe?** Não é aqui, assim... desde que eu entrei uma coisa que eu admirei bastante na equipe gestora que assim... a maioria das vezes, que é para tomar alguma decisão, a gente dialoga, conversa assim, porque eu acho muito difícil quando algo é imposto, entendeu?

Professora 7: Porque estou aqui desde o início eu não conheço outras realidades. Conheço assim, minhas colegas que também tomaram posse relatando os outros lugares, cada lugar é diferente, né? Então assim, muitas das decisões que têm que ser tomadas, lógico que nem sempre é possível fazer esse diálogo. Lógico que tem vezes, que a direção tem mesmo que impor, que nem sempre é possível. **Mas assim, muitas vezes é através do diálogo e isso eu acho que é fundamental**. Porque é muito ruim você trabalhar por imposição de alguma coisa, entendeu? Sem abertura nenhuma. E aqui eu vejo que a gente tem uma abertura para fazer um planejamento, tem uma abertura maior para desenvolver uma atividade, sabe? Eu sinto confiança, entendeu? Que eu acho que eu não daria conta de trabalhar em um local aqui que tudo fosse imposto o que eu tinha que trabalhar, como que eu tenho que trabalhar. Eu acho que eu não me identificaria com tipo de lugar assim.

Pesquisadora: Você mencionou que trabalha em dois turnos. Foi aprovada em dois concursos. Então você passou no concurso de dois mil e dez e agora o de dois mil e dezesseis. A opção em trabalhar nos dois turnos tem a ver com condições salariais?

Professora 7: Sim. Porque assim... quando eu entrei, eu achava que estava rica. R\$2.200,00... eu pensei assim: “meu Deus! O que eu vou fazer com tanto dinheiro!” Porque assim... novinha, né? Tinha recém-concursada, recém-saída da Faculdade. Então assim, eu achava muito dinheiro. Só que no decorrer dos anos, do tempo, vão surgindo novas necessidades, né? Você vai ter que você precisa arcar com despesas maiores. Então assim, eu comprei um apartamento. Então já tinha mais despesas. Então vê que não dá mais para viver só com salário, ainda mais assim com todos os benefícios, né? Que querem tirar, né? Da gente.

Pesquisadora: Então você acha que o seu salário, no início, ele era interessante porque você era uma professora jovem, que ainda não tinha, nesse início, família, ainda não tinha uma despesa com residência fixa e depois com a residência fixa também vieram outras despesas...

Professora 7: Aí não dá mais para manter em um só, sabe? **Eu sempre falo que deveríamos trabalhar meio período por um salário mais digno, né? Para a gente não ter que se desgastar tanto. Porque o trabalho em sala de aula, ele é desgastante. Então, ficar aqui o dia inteiro é muito desgastante.**

Pesquisadora: Então você trabalha os dois períodos aqui? O seu trabalho no segundo período, ele perde qualidade?

Professora 7: Perde, com certeza. **Perde (qualidade), porque eu já estou cansada, as crianças já estão cansadas**. Então assim, são as mesmas crianças que eu trabalho de manhã e à tarde. Aqui é integral. Então assim, por a gente está no ambiente que também não é apropriado, porque tem muitas escadas, **aqui não é um CMEI modelo. Aqui é um CMEI adaptado de três andares. É um prédio alugado pela prefeitura**. Eles não construíram o espaço, eles alugaram o prédio para ser esse CMEI aqui. Tem o pátio e parque. Isso aí... na hora que você sair ali, você vai ver, ali em baixo e o pátio é do outro lado. Só que está em reforma. Então assim, **não é o lugar que é apropriado**. Então, as escadas cansam demais. Porque a gente sobe para o refeitório, desce para tomar banho, desce para o parque, sobe de novo para jantar, sobe para lanchar, para lanchar, para tomar o café da manhã. Então assim, é um desce e sobe. Minha sala é no último andar. E parque e o banheiro é lá no primeiro, lá no térreo. Então assim, é o dia todo. Mas aí tem banheiro perto da sala também, pra necessidades assim, xixi, cocô, tem sim, não precisa subir não, ainda bem. **Mas aí ficar o dia todo aqui... subindo, descendo e assim a voz também que está sempre falando com as crianças. Então assim, no segundo período é mais desgastante**, porque já está mais calor, já passou o primeiro período. As crianças descansam, né? Tem o período de sono, mas a gente não tem. Eu só tenho o período de almoço, então não tem o soninho para descansar. Então assim, eu sinto que perde a qualidade sim. Se eu pudesse trabalhar meio período com esse salário dos dois (períodos), com certeza, se eu conseguisse um emprego que fosse assim, eu já teria mudado, mas, assim... eu vejo que não é... **é por necessidade, sabe?** Não é

por... assim, falar assim: **“não, é muito bom!” Na educação não. Trabalhar na educação é muito desgastante, muito mesmo, fisicamente e mentalmente.**

Pesquisadora: Em relação aos recursos e materiais pedagógicos? Como é disponibilização aqui nesta instituição?
 Professora 7: Aqui tem muito. Aqui a prefeitura sempre... com o PDE, né? Tem um recurso, sempre chega, tem muitos livros de literatura infantil, tem brinquedos também, inclusive esses aqui foram renovados agora, os que tinham aqui foram para nossas salas. Porque não cabia, né? Porque aqui é muito pequeno, o espaço é reduzido. Então a gente levou os velhos para nossas salas, os mais antigos no caso. Aí os novos tomaram o espaço aqui. Mas assim, tem recursos muito bons. E assim, igual eu falei para você, quando precisamos de alguma coisa, aí a gente se comunica, coloca no plano, comunica a coordenação, se possível, né? Porque assim, nem sempre também tem verba, né? Se possível, porque assim, tem muitas ações aqui, né? Venda de doces, bazar que aí arrecada esse dinheiro. **Quando é possível a solicitação é atendida, quando não, aí não tem como. Tira do bolso.**

Pesquisadora: Você acha que para fazer um bom trabalho na educação infantil, o professor tem que tirar dinheiro do próprio bolso?

Professora 7: **Quem tem que oferecer é a prefeitura, é a instituição.** Então, eu não... não devo tirar do meu bolso, **Não vejo como obrigação tirar do meu bolso e do meu sustento, do pouco que eu já ganho para fazer. Lógico que a gente quer o melhor para as crianças. Mas eu procuro fazer sempre dentro do que tem.** Dentro das possibilidades que ele me dá, entendeu? **Assim, eu faço melhor dentro do que eu tenho. Dentro das possibilidades, não melhor de todos, mas o melhor que eu posso. Dentro do que tem, entendeu?** Então assim, não vou negar que eu já comprei, mas nunca gastei assim, exorbitantemente dinheiro com isso não. São coisas assim, é... pouca, por exemplo, “ah! Eu preciso fazer uma atividade com balão”, vamos supor, a instituição não tem balão. Ah, balão é acessível, é pouco, não é assim uma coisa que vai faltar, que vai fazer diferença, né? Então eu tiro. Mas coisas assim. Coisas muito caras, **eu não concordo inclusive com quem tira, eu não concordo. Eu acho muito bonito, muito assim amoroso, mas eu acho que não é bem por aí não.**

Pesquisadora: Qual o nível de satisfação com seu trabalho na educação infantil?

Professora 7: **Ah! Eu gosto. Sempre gostei, desde o início.** Algumas pessoas falam assim: “seu lugar não é aqui não”. Eu até me sinto assim... um pouco mal quando me falam isso, sabe? “Oh! Está desperdiçada aqui, vai para outro lugar.”

Pesquisadora: Porque as suas colegas acham que você está desperdiçada na educação infantil?

Professora 7: **Por causa da minha formação (mestrado). Ainda tem essa visão.** E eu não vejo assim. Eles acham que para educação infantil só a pedagogia está bom, entendeu? E eu não vejo muito assim. Eu vejo que apesar de não ser valorizado, porque até hoje... eu dei entrada no mestrado. Mostra uma desvalorização. **Porque assim, oh! Poxa! tem mestrado. Então vamos dar uma gratificação aqui, né?** Pessoa que permanece na educação infantil. Então assim, mas não. Até hoje menina, **tem quase dois anos que dei entrada na titularidade e nunca recebi.** Então assim, talvez por isso também seja porque as pessoas falam, têm que aproveitar o título, né? Para poder trabalhar em outro espaço que você, que seu título seja valorizado.

Pesquisadora: É sempre assim que acontece com professores que têm mestrado e entram com processo para receber a titularidade?

Professora 7: Demora demais. Demora. E assim, muitos estão entrando com recurso na justiça para poder receber. Tem um ano e meio quase, muito tempo. E eu ainda acho que eu vou ter que entrar com processinho, porque... como meu mestrado foi em Direitos Humanos eles acham que não tem a ver com educação. Só que eu ganho fácil, sabe porquê? Porque a temática da minha pesquisa foi na, na, na... o eixo da pesquisa foi: educação em direitos humanos. E a minha pesquisa em si, foi a educação das relações étnico-raciais, uma pesquisa no contexto da Rede Municipal de Educação. Então, como não tem a ver com educação, tem tudo a ver... é na área de educação. Então assim, não tem como falar que não é. Mas eles pegam estas artimanhas para poder não pagar, né? Mas assim, eu tenho fé que eu vou receber antes de eu alçar novos voos.

Pesquisadora: Como você se ver/sente com uma trabalhadora docente na educação?

Professora 7: Como eu me vejo? Apesar da desvalorização igual a gente já comentou... Mas **eu me sinto uma boa profissional.** Eu me sinto assim... **dentro desses três anos e pouco, eu aprendi muito, tenho muito a aprender. Creio que eu tenho muito a aprender ainda, porque a gente nunca deixa de aprender, né? Tem sempre alguma coisa nova. Mas assim, eu me vejo uma profissional hoje, hoje não, desde o início, muito competente, muito competente assim, comprometida com o trabalho e assim... particularmente eu acho que o que eu dou conta do que é proposto para eu fazer, do que é minha função.** Creio que eu estou no caminho certo. Pelo menos assim, o retorno que elas (crianças) dão de conhecimento, que os pais falam: já aprendeu e você aprendeu aquilo! Então assim, **eu vejo que eu sou boa. Eu sou uma boa professora,** não que existam más professoras.

Pesquisadora: Você acha que todas as professoras na educação infantil se aproximam dessa sua concepção de trabalho?

Professora 7: Tem várias visões, né? **Tem professor que acha que realmente aqui é só um local de cuidado. Então, não precisa fazer muito, só o que der mesmo.** Então assim, cada um tem sua visão, né? Cada um tem seu jeito de trabalhar.

Pesquisadora: Você acha que tem muita gente entrando na Rede Municipal de Educação com essa mentalidade de que é trabalho, que é uma profissão do campo da formação humana?

Professora 7: Tem, tem muita gente entrando com essa mentalidade, tem muita gente entrando com a mentalidade contrária também. Então, tem gente com a mentalidade de todo tipo, né? **Então assim, quando tem uma formação, a gente vê que já entra com uma mentalidade mais..., né? Não, eu sou professora, vou realizar um trabalho como professora e tudo mais. Mas quando não tem muito... ou a educação, você vê que deixou um pouco a desejar, já parte mais para esse lado... mais assistencialista, entendeu?** Mas assim, é diverso. O pensamento... eu acho que na Rede dos profissionais que entram, por isso que **eu acho que é importante essa formação dos profissionais que estão ingressando, né? Essa formação para saber mesmo como que é o trabalho na educação infantil.** Isso é importante. Mas tem gente, pessoa de todo tipo. Mas eu penso desse jeito. Mas eu também assim... procuro não entrar em conflito com pessoas que pensam de forma diferente. Então, mas ao mesmo tempo também tem uma dificuldade de mudar o meu pensamento, **porque eu acredito que realmente educação infantil é um espaço de formação.** Então assim, eu não acredito que é só para os pais deixarem aqui e ir trabalhar, não acredito que é só isso. Então assim, para eu passar a entender de outra forma é difícil, porque a minha formação, a minha trajetória me fez entender que é isso, entendeu?

Goiânia, 09 de novembro de 2017. Entrevista com a PROFESSORA 8 sobre o tema Professores iniciantes na educação infantil: sentidos e significados do trabalho docente.

Pesquisadora: Quais suas motivações pessoais para trabalhar na educação infantil?

Professora 8: Quando eu entrei? Na Rede?

Pesquisadora: Isso.

Professora 8: Quando eu fiz o curso, né? de pedagogia, que foi de 2007 a 2010, **eu fiz alguns estágios, na educação infantil, na gestão e no ensino fundamental. Quando eu estava no estágio, eu percebi que eu tinha mais afinidade com a educação infantil** e assim que eu formei. que eu tive, né? Esse momento de ter que decidir o que eu iria fazer, quando eu fui aprovada no concurso, né? Eu pude escolher se eu iria para o ensino fundamental ou para a educação infantil e eu optei por educação infantil. **Foi por opção, não foi por que eu assumi e não tinha vaga no ensino fundamental.** Na época, eu tomei posse no segundo dia, né? Então tinha vaga em várias instituições e eu poderia escolher se eu iria para a escola ou educação infantil. **Então eu optei pela educação infantil pelo fato de ter tido contato durante a minha formação acadêmica e ter assim... essa afinidade com a educação infantil e queria saber mais da educação infantil.**

Pesquisadora: Antes disso, antes de passar no concurso, pelo que eu entendi, assim que você terminou de se formar, você já passou no concurso, você se formou em 2010 e o concurso foi em 2010?

Professora 8: É, na verdade eu passei no concurso antes de formar. Eu fiz a prova em maio ou setembro, não me recordo bem, porque no ano de 2010 eu fiz cinco concursos, então eu não me recordo bem. Mas eu me lembro que passei antes de formar, tanto que eu tive que fazer colação de grau extraordinária para poder tomar posse.

Pesquisadora: Antes da faculdade você já tinha interesse na educação infantil ou você só veio conhecer o campo da educação infantil na faculdade?

Professora 8: Só vim conhecer na faculdade, não tinha contato nenhum.

Pesquisadora: Quais as funções e atribuições que você desempenhou assim que você entrou na Rede (Rede Municipal de Educação Infantil)?

Professora 8: Assim que eu entrei na Rede eu assumi uma sala, um agrupamento, né? Que é chamado na Rede, uma sala (com crianças de) de quatro anos. Eu permaneci nessa sala de aula durante um ano e em seguida eu assumi a coordenação pedagógica.

Pesquisadora: Quais foram os maiores desafios e dificuldades que você enfrentou nesse início de carreira? Você lembra?

Professora 8: Eu lembro. Quando eu cheguei na Rede eu tinha aquela formação, né? Do curso de pedagogia que eram seis meses de língua portuguesa, seis meses da educação infantil, seis meses da disciplina de artes e por aí vai, tinha a EJA, né? **Então assim, aquela formação era muito rasa, muito rasa.** Quando eu cheguei no CMEI minha coordenadora falou assim: **“olha, você optou pela educação infantil, mas na educação infantil nós estudamos muito, aqui nós estudamos muito”.** E eu pensei, nossa! Mas o que será que eles estudam tanto, né? **E quando eu comecei realmente a exercer minha função de professora foi que eu vi o quanto eu precisava estudar.** Porque quando ela falou de registro, quando ela falou de planejamento, que eu deveria fazer... eu cheguei numa segunda-feira e ela falou que eu tinha que fazer o planejamento até a quinta. Eu fiz um planejamento que ela olhou meu planejamento e falou assim que ele daria para um mês. **Então assim, na teoria eu sabia fazer, mas na prática na educação infantil, principalmente no município de Goiânia, era muito diferente.** Eu me lembro que quando eu estava na faculdade eu xerocopiei alguns livros... é... aqueles livros prontos de atividades prontas pensando que ia chegar no CMEI e que eu ia arrasar. E aí, quando eu cheguei lá ela falou “não, aqui você não usa esse tipo de material. **Aqui o conhecimento ele vai partir do interesse e da necessidade da criança e é aí que você vai pesquisar e formular as atividades e tudo que vai ser trabalhado com a criança.** Então aquilo pra mim foi algo novo e eu não sabia ... me senti sem norte, sem chão, sem saber por onde começar o meu

trabalho e tudo foi assim...o meu trabalho...tudo que eu sei hoje de educação infantil eu sou grata a essa instituição, a essa coordenadora que me acolheu, as professoras que tinham mais experiência que eu e que me acolheram também, me ajudaram, sentaram comigo no primeiro dia e falaram assim que iam me ensinar a fazer um planejamento para a educação infantil. Então eu recebi muito apoio da instituição.

Pesquisadora: Como você enfrentou essa realidade nova que é a educação infantil?

Professora 8: É, quando eu comecei, né? Os dias foram passando. **No primeiro dia, eu quero lembrar que no primeiro dia eu pensei que eu não voltaria mais. Eu cheguei em casa chorei um pouco falei para o meu esposo e disse: “eu não vou voltar mais, eu acho que não vou dar conta”.** Aí ele falou: “dá, você vai conseguir, pode voltar que você vai conseguir, você é forte”. Aí eu voltei e falei: Nossa! **Eu realmente eu preciso estudar muito e eu preciso começar já.** Então assim, eu pedi a coordenadora que me desse algumas referências, né? Bibliográficas da educação infantil. Porque eu tinha alguns livros, mas não eram específicos da educação infantil, eram mais amplos, né? Paulo Freire, as coisas mais amplas... e aí ela me deu uma listagem de livros que seriam interessantes eu estudar. E eu comprei e comecei a comprar, o primeiro livro que eu comprei foi o da Madalena aquele azulzinho que tem a magia... Esqueci o título agora. Da Madalena Freire. E aí foi assim, eu fui comprando livros e livros que falavam sobre tudo, né? **Porque eu não sabia nada praticamente. Aquela formação que eu tive na faculdade foi praticamente nada** e aí eu comecei a comprar livros e outra coisa também...

Pesquisadora: Sua formação foi pública ou privada?

Professora 8: Privada.

Professora 8: **Outra coisa que também me ajudou muito foi a formação em contexto que acontecia dentro da instituição, no horário de trabalho, uma vez por semana. Essa formação também foi essencial, sem essa formação, eu não seria a professora que eu sou hoje.**

Pesquisadora: Quais os conhecimentos e habilidades você acredita que são necessários para desenvolver seu trabalho na educação infantil?

Professora 8: É... a gente **tem que ter um conhecimento muito bom a respeito do que é a criança, do que é a infância, do que é o desenvolvimento infantil.** Se nós não tivermos esse domínio de conhecimento, a gente não consegue caminhar, né? Na educação infantil que é **assim uma etapa muito específica da educação, muito específica. E que ao contrário do que as pessoas pensam, a educação infantil não é lugar do professor descansar é lugar do professor estudar, é lugar do professor aprender.** Porque eu aprendi muito com meus alunos. Até hoje eu lembro de coisas que eles me perguntaram dos projetos e que eu fui pesquisar para respondê-los. Então eu caminhei com eles e aprendi com eles.

Pesquisadora: Você acha que o trabalho do professor na educação infantil é valorizado?

Professora 8: Não...é... assim... Essa pergunta é muito complexa. Eu acredito que a **sociedade ainda, ela ainda tem aquele pensamento que o professor da educação infantil é uma babá, é um assistencialismo,** que aquela pessoa, **na verdade eles nem consideram um professor, ele está lá pra receber a criança, pra dar banho, pra dar alimento, pra escovar os dentes, colocar pra dormir, não perder as roupas, né?** Cuidar bem das roupas das crianças para que não perca e se a gente fizer isso... para algumas famílias isso está bom. É uma maioria eu diria. Mas assim... não são todos. **Tem família que valoriza o trabalho da gente, que reconhece as coisas que a gente faz. Mas eu penso que essa valorização tem que partir de nós. Se eu não me valorizo, se eu não me qualifico enquanto profissional da educação infantil e não mostro meu trabalho para a sociedade, não mostro o valor do meu trabalho, não tem como a sociedade me valorizar, né?** Então depende de nós também.

Pesquisadora: Atualmente, quais são suas funções e atribuições na educação infantil?

Professora 8: Atualmente eu estou na sala de aula, mas eu já passei pela coordenação pedagógica e pela direção.

Pesquisadora: você tinha comentado que está trabalhando nos dois turnos neste momento, então você passou no concurso de 2010 e ...

Professora 8: Isso. E passei novamente agora em 2016, né? E tomei posse em 2017.

Pesquisadora: Está trabalhando nos dois turnos? Você acha que seu trabalho, pelo fato de você estar nos dois turnos, isso compromete o desenvolvimento do seu trabalho?

Professora 8: Compromete. Enquanto coordenadora eu vi essa diferença no trabalho de professor e enquanto professora eu sinto essa diferença no meu trabalho. **Quando eu trabalhava em só um turno, eu produzia muito melhor do que eu produzo trabalhando dois horários. Porque o meu tempo é menor até para pesquisar, para estudar.** Eu sinto falta disso, de ter tempo para pesquisar, ter tempo para estudar.

Pesquisadora: É... você tinha falado que era importante para desenvolver seu trabalho ter uma concepção de infância. Qual a sua concepção de infância e criança? Ela concorda com a concepção da instituição em que você trabalha ou é diferente?

Professora 8: Da instituição que eu estava quando eu tomei posse?

Pesquisadora: Sim.

Professora 8: Ela era... na verdade, eu fui aprender o que era infância, que existia, né? Infância, que infância era o tempo do desenvolvimento, o período do desenvolvimento que a criança estava, né? E a criança é um ser humano que está naquela faixa etária de seis meses até cinco anos e onze meses, que é a faixa que a gente atende no município. É... então assim, na instituição que eu tomei posse em 2010, em 2011, realmente tinha esse

entendimento que a criança não era um adulto em miniatura, que era uma faixa etária que tinha algumas especificidades, né? Que precisavam ser atendidas. Até então, eu nunca tinha ouvido falar nos direitos da criança, nem sabia que existiam. Fui conhecer os indicadores de qualidade lá, todos os documentos que norteiam a educação infantil, diretrizes... quando eu assumi que eu fui estudar a fundo mesmo os documentos.

Pesquisadora: Como você se sente ou como você se sentiu em relação ao trabalho que você desenvolve na educação infantil? Descreva a sensação que você teve do seu trabalho assim que você entrou, você mencionou que teve uma frustração e voltou para casa pensando “não volto mais”. Como você se sentiu em relação ao seu trabalho na educação infantil?

Professora 8: **Eu me senti frustrada no início, porque eu pensava que eu sabia e eu não sabia. Eu tinha muita coisa para aprender. Mas eu já estava dentro da sala de aula, as crianças já estavam lá, elas eram minhas e eu tinha que fazer alguma coisa, né?** Então assim, no início eu sofri um pouco porque elas não me ouviam. Eu falava com elas e elas não me ouviam, a minha auxiliar falava, daí eles ouviam. Então assim, eu fui aprendendo, aos poucos, algumas formas de lidar com eles, de fazer com que eles se acalmassem, por exemplo, às vezes, eu queria que eles fizessem uma roda, aí eu ficava “fulano! Fulano!” Chamava e ninguém sentava. Aí depois com o tempo eu fui aprendendo que se eu começasse a cantar, se eu começasse a contar uma história, eles iam focar a atenção deles em mim. **Então... isso tudo foi, com o tempo... no início eu não sabia o que fazer, a verdade era essa.**

Pesquisadora: Descreva como você se percebe agora sendo professora da educação infantil?

Professora 8: Hoje... **hoje eu penso que eu já aprendi muito, já aprendi muito.** Eu sei muita coisa de educação infantil, mas, eu ainda quero aprender muito mais, **eu ainda tenho muita coisa para aprender.**

Pesquisadora: Quais as atividades você mais se identifica como professora na educação infantil?

Professora 8: Olha, eu gosto muito de... **apesar de não ter muita habilidade, eu gosto muito de desenvolver atividades de artes com as crianças.** Eu gosto de ver quando eles aprendem, quando eu trago alguma pesquisa, algo novo e eles aprendem, no outro dia eles comentam ou comentam no outro turno. Aí assim, eu sinto que realmente eu sou uma professora quando é... a gente **parece que o tempo está passando e a gente não está passando algo novo para as crianças aí dá uma frustração.**

Pesquisadora: E o que você não sente prazer, não sente satisfação na educação infantil? Uma atividade, alguma coisa no trabalho, na especificidade do trabalho da educação infantil que não te traz prazer e realização?

Professora 8: Eu... assim, **a rotina da educação infantil ela é uma rotina muito exaustiva, dividir o tempo de atividade de projeto, com banho, alimentação, todas essas coisas, é muito exaustivo.** Algumas coisas que eu não gostaria de fazer se eu pudesse escolher, né? **Era o banho e a alimentação. Eu creio que se não tivesse o banho e a alimentação talvez a gente teria mais tempo, né? Para desenvolver mais coisas com as crianças.**

Pesquisadora: Qual o seu papel junto às crianças na educação infantil?

Professora 8: Ah, meu papel? **Eu creio que estou lá para ajudar elas a se desenvolver enquanto crianças, enquanto seres humanos.** Para que elas aprendam coisas novas todos os dias, acho que é isso.

Pesquisadora: As relações do seu trabalho docente com a sua formação inicial - Os conhecimentos do curso de pedagogia, você já havia mencionado que fez um curso aqui nessa cidade em uma instituição de iniciativa privada. Os conhecimentos do curso de pedagogia contribuíram de alguma forma para superar os desafios e dificuldades ou para o enfrentamento do cotidiano da realidade da educação infantil no campo do trabalho?

Professora 8: De alguma forma sim, né? **Porque o curso deu aquela base, né?** Da educação, o que era educação, os principais pensadores, principais autores que tinha. Aí, né? Na educação. **Mas quando a gente entra para essa especificidade da educação infantil, eu não senti que eu tinha essa formação.** Então eu tive que buscar fora e quando eu assumi a coordenação por um ano, depois de estar na sala de aula, eu senti a necessidade de procurar, né? **A especialização em educação infantil. Para que eu soubesse mais, aprendesse mais. Até para poder dar subsídio para os professores que eu estava acompanhando como coordenadora.**

Pesquisadora: No curso de formação teve alguma disciplina específica, essa disciplina trabalhou com os conteúdos, com a organização do trabalho docente na educação infantil, tem alguma disciplina que você se lembra, ou de algum conhecimento ou alguma disciplina ou algum professor que trabalhou especificamente com a educação infantil na graduação?

Professora 8: Sim.

PESQUISADORA: Você pode mencionar?

Professora 8: Olha que eu me lembre, ela trabalhou... porque lá no curso de pedagogia é... por exemplo, na pós que eu fiz, ela era voltada para Vygotsky. Lá a gente aprendeu sobre Piaget...

Pesquisadora: Na graduação?

Professora 8: Na graduação, nós estudamos as etapas, né? Do desenvolvimento da criança. Aí aprendemos um pouquinho de Vygotsky, um pouquinho de Piaget, aprendemos um pouquinho de cada autor. Mas assim, uma pinceladinha de cada um. Eu fui conhecer mesmo Vygotsky na pós-graduação.

Pesquisadora: Isso te ajudou? Esse conhecimento? Esse pouco de cada autor te ajudou a enfrentar os desafios do início da carreira?

Professora 8: Ajudou.

Pesquisadora: O que você acredita ser necessário/prioritário para o seu desenvolvimento profissional docente no campo da educação infantil?

Professora 8: **Prioritário? Formação, formação continua... Formação continuada.**

Pesquisadora: Do que você sente falta na sua formação inicial, do que você mais sente falta na formação para o desenvolvimento do seu trabalho docente na educação infantil?

Professora 8: **Eu senti falta de prática.**

Pesquisadora: Prática para além do estágio ou o estágio mesmo sob outro formato?

Professora 8: Eu acredito que no estágio sob outro formato. **Porque quando eu fiz o estágio na educação infantil e nós tínhamos que preencher uns relatórios, mas aquilo lá em nada se assemelhava a minha realidade de hoje é...** Os registros que eu tenho que fazer hoje são muito diferentes, por exemplo, eu não aprendi a fazer um portfólio, hoje eu tenho que fazer na Rede, que é uma forma de avaliar a criança da educação infantil. Eu não aprendi a fazer registro diário, não sabia como, o que deveria conter no registro diário. **Eu não aprendi a fazer o que eu tinha que fazer, o que eu tinha que anotar para fazer a ficha individual da criança. Então assim, essa coisa a gente não aprendeu, nós fomos aprender na prática mesmo lá no dia-a-dia, tudo isso eu aprendi dentro da instituição.**

Pesquisadora: Como foram as relações interpessoais com os outros professores, com a coordenação e com a direção? Como foi o seu acolhimento na instituição? Como foi a relação com a gestão da escola e com a secretaria?

Professora 8: Foi uma relação boa, quando eu cheguei eu fui bem acolhida, né? Como eu disse antes, eu fui bem acolhida pela coordenadora. Fui bem acolhida pelo grupo, apesar de que quando eu cheguei ficou um clima assim... porque eu cheguei e tirei o lugar de um contrato que era de uma excelente professora que estava na instituição há algum tempo. A instituição que eu tomei posse era uma instituição na região noroeste. Então ela era uma instituição um pouco afastada e quase não chegava efetivo lá. Então quando eu cheguei e tirei esse contrato eu percebi assim, que algumas pessoas é... olhavam para mim como se eu tivesse tirando o lugar dela, né? E... na verdade o lugar era meu, de direito. Então... mas assim, isso passou, foi rápido, foi tranquilo. Eu me senti muito bem acolhida pela minha auxiliar. **A minha auxiliar, até hoje eu tenho contato com ela, porque ela me ajudou muito, muito, muito, muito, ela era minha auxiliar, mas ela me ensinou muita coisa, porque ela já tinha uma prática, né?** Ela fazia o curso de pedagogia, ela já estudava. Uma coisa que eu achei bem interessante nessa instituição é que todos os auxiliares ou os que não eram formados em pedagogia, estavam fazendo pedagogia. Todos eles buscavam se qualificar para atender melhor as crianças. Então eu fui muito bem acolhida nessa instituição, pela direção também...foi muito bom.

Pesquisadora: E as condições de trabalho? Eram boas?

Professora 8: **Eram mais ou menos. O prédio era um prédio alugado, um prédio da igreja católica.** Então era um prédio alugado. Então assim, a minha sala era uma sala com divisória... não tinha... era um galpão com divisória, não tinha forro. Então de uma sala para outra a gente ouvia tudo que falava. Se a professora do lado cantava, eu não podia cantar. Eu tinha que esperar ela terminar de cantar para poder cantar. Então era mais ou menos assim. Muito quente, por ser de telha Eternit, muito quente. Mas assim, nos tentávamos fazer o melhor, né? Mudar o espaço as vezes, estava muito quente, a gente ia para um ambiente externo.

Pesquisadora: Tinha um bom ambiente externo? Com área, sombra, árvores grandes?

Professora 8: Nessa instituição tinha um pátio da igreja católica que tinha gramado e tinha também umas divisórias tipo cerca viva. Então... só que era podado. Então as crianças brincavam muito nesses arbustos, eles faziam cabanas. Então assim, a gente explorava muito esse espaço, muito mesmo. Apesar do ambiente do agrupamento não ser muito bom, a gente explorava muito a área verde da instituição que era bem grande.

Pesquisadora: E a sala, o espaço ... o tamanho era adequado? Você achava apertada?

Professora 8: Não... o tamanho era adequado.

Pesquisadora: Muitas crianças?

Professora 8: Eram vinte. Vinte crianças de quatro anos.

Pesquisadora: E material, era suficiente e de qualidade?

Professora 8: Material... na instituição tinha assim... alguns materiais. **Mas, eu gastei do meu dinheiro várias vezes porque as vezes** eu precisava por exemplo de um prato descartável pra gente pintar e fazer... quando eu entrei lá foi na época do carnaval e eles estavam estudando sobre... meu agrupamento estudava sobre o “Bumba Meu Boi” e era sobre as culturas, né? do Brasil e aí eu precisei pintar, né? A carinha de um boi num prato descartável e não tinha na instituição nem como comprar naquele momento. **Aí eu comprei com meu dinheiro, várias vezes eu comprava. Mas aí eu também achava que era uma forma de estar fazendo um trabalho social, não me importava muito com essas coisas não. Mas tinha alguns materiais, mas não eram suficientes.**

Pesquisadora: Hoje você compraria? Você tiraria dinheiro do seu bolso?

Professora 8: Continuo comprando. Semana passada mesmo... eu fiz umas compras.

Pesquisadora: Eu quero perguntar para você qual o seu nível de satisfação hoje, na verdade nós começamos nosso papo com essa questão, né? Qual o nível de satisfação hoje, satisfação, realização... você é realizada com o trabalho que você desenvolve?

Professora 8: **Eu sou e não sou (riso).** Eu sou porque assim, né? Eu fico muito feliz de ter feito os concursos no município, de ter sido aprovada duas vezes. Me sinto orgulhosa, né? Por ter conseguido, porque muitas colegas minhas não conseguiram, né? da graduação. É... mas, às vezes, assim... **eu fico um pouco chateada com algumas coisas que acontecem na Rede. Algumas coisas que eu não concordo, que vão acontecendo e que às vezes a gente se sente um pouco incapaz de promover mudanças dentro da instituição da forma que a gente gostaria de fazer.** Então isso me desmotiva às vezes. Mas assim... logo passa, também **não me abato não.**

Pesquisadora: OK, muito obrigada.

Professora 8: Eu que agradeço a oportunidade de contribuir para o seu trabalho, te desejo boa sorte!

Goiânia, 06 de novembro de 2017. Entrevista com a PROFESSORA 9 sobre o tema Professores iniciantes na educação infantil: sentidos e significados do trabalho docente.

Pesquisadora: Professora, quais suas motivações pessoais para a escolha profissional em trabalhar com a educação infantil? E aproveitando a questão, fale um pouco sobre sua trajetória de envolvimento com esse campo de trabalho.

Professora 9: Então, **eu acho que a motivação no início não era nem tanto a educação infantil.** Eu sempre fui aluna de colégio público e aí eu tive alguns professores assim... que eram bem fracos, em disciplina mesmo. A gente tinha que buscar sempre por fora. **Então eu já estava decidida desde a minha quarta, quinta série a ser professora,** mas, de alguma área específica. Só que quando eu fui formar, aí vieram comentar comigo: **“Ah! Tem pedagogia, é muito legal, trabalha com criança!”** E como eu já gostava mais de criança. Eu nem sabia direito o que era o curso para te falar a verdade, **mas pelo fato de gostar de criança. Falei: “não, deixa eu fazer o curso.”** Quando eu entrei foi assim, **de certa forma, uma decepção.** Eu não estava me identificando com o curso. Eu não sabia o que queria. Estava bem perdida assim. Eu entrei com 17 anos na faculdade, eu estava bem perdida. Mas aí foi passando e por fim eu falei: **“não, vamos ser professora, deixe eu tentar! Vamos ver qual que é! Eu ainda estou nova, vou terminar com vinte e um, vinte e dois anos, qualquer coisa engreno em outro curso.”** **Com dois anos eu comecei a fazer estágio numa escola particular. E aí foi onde eu me encantei mesmo com a educação infantil. Foi o estágio, foi mais o estágio.** Depois de um ano que eu estava na faculdade, no terceiro período, eu consegui um estágio numa escola, e assim... a escola era muito bem estruturada daqui de Goiânia, escola particular, e aí eu fiquei o resto da faculdade eu fiquei lá. Mas eu era auxiliar e era remunerada.

Pesquisadora: Quais funções e atribuições você desempenha no cotidiano da instituição?

Professora 9: **Olha, eu acho que vai desde o planejamento que você faz normalmente em casa, né? A relatórios e todas essas questões burocráticas. Até você sentar na areia e brincar com as crianças, até você limpar um bumbum, dar banho, é... fazer uma brincadeira lúdica que desenvolve a coordenação motora, que desenvolve a lateralidade, alguma coisa do tipo, ou também brincadeira livre, de colocar tinta para eles no chão para eles pintarem e tudo.** Nesta instituição, uma coisa assim que é **muito cobrado da gente é a ludicidade mesmo, a aprendizagem através do lúdico, através dos jogos que seja significativo para criança.**

Pesquisadora: Quais os desafios e dificuldades você enfrentou e que marcaram este início de carreira?

Professora 9: Então, eu passei nos concursos assim que eu saí da faculdade, porque eu apresentei meu TCC por conta da greve, apresentei meu TCC em maio, março de 2013. Eu fiz o concurso de Aparecida e aí o concurso foi no final do ano, aí eu fui e passei. Em 2014 eu entrei como professora mesmo. **Mas eu nunca tinha pegado uma regência de sala, né? Então assim, meu maior desafio mesmo foi com a turma. Eu peguei uma turma de vinte e seis crianças de cinco anos e eles eram muito custosos.** Era uma sala assim... que não tinha estrutura nenhuma, **a escola não tinha estrutura nenhuma e foi um desafio enorme para mim.** Porque eu tinha crianças lá que tinham necessidades especiais. Tinha aluno, por exemplo, que saía correndo em cima das mesas e chutando as cabeças dos outros colegas e aquilo para mim era desesperador. **Nas duas primeiras semanas eu chorava e eu não tive o respaldo da escola, porque só me jogaram lá e se vira, tanto que eu aprendi com outras pessoas depois a fechar um diário, a consegui a fazer direito o planejamento e essa base a faculdade também não dá para a gente, infelizmente.** Acho que o discurso de faculdade é muito bonito, você fica assim encantado, ou quando você pega uma escola particular de alto padrão como eu peguei. Então assim, tudo é muito bonito. **Quando você cai numa Rede, você vê que você não tem um material, você vê que as regras são totalmente desestruturadas, você não consegue fechar um diário e o povo está te cobrando isso, você tem que fechar diário, cadê meu planejamento, cadê isso, cadê aquilo, você desespera.**

Pesquisadora: Como superou suas dificuldades e desafios? Você chegou a pensar em desistir?

Professora 9: Sim, pensei. **Pensei. Inclusive falei: “gente isso não é pra mim”.** Eu **chegava chorando em casa.** Falava para minha mãe: **“mãe, é concurso, é tudo, mas eu não dou conta, é demais para mim. Pensei inúmeras vezes em fazer outros concursos para fora dessa área mesmo.** Conversei muito também inclusive com diretores, porque como eu trabalhei em colégio particular, era tudo uma linha que eles seguem, né? Assim, eles buscam coisas muito diferentes para as crianças. E aí eu queria colocar as crianças também do público dentro disso. Só que eu recebia já uma freada. **“Não, não é isso, o que você está fazendo? Eles não dão conta, não é para fazer isso!”**

Mas também ninguém me explicava o que era certo. Então assim, eu pensei sim, várias vezes, em desistir e jogar para o alto e falar: “não, não dá!”

Pesquisadora: Como você superou essas dificuldades?

Professora 9: Menina, **eu superei pedindo socorro mesmo para as outras meninas que também tinham entrado tudo junto comigo.** Porque a maioria de quando a gente passou, nós fizemos na Federal, na Faculdade de Educação e a maioria das meninas eram das turmas que eu conhecia e aí inclusive quem foi para esse CMEI foram umas dez que era tudo da nossa turma. **E aí foi a gente trocando experiências mesmo entre nós.** E eu já no meio disso, eu falei: “não, eu preciso de uma Pós. **Preciso de uma pós-graduação, alguma coisa que me dê um norte aqui.**” Aí, entrei na pós-graduação na educação infantil numa instituição particular. **E aí fui emendando pós-graduação, fui emendando curso até dá uma luz e pesquisando na internet também.** Por exemplo, esse menino meu que chutava e batia, quando ele começava, o que eu tinha que fazer era pegar, eu sentava na cadeira, abraçava ele, colocava ele no meio das minhas pernas, o restante aqui eu abraçava até ele ir se acalmando. Enquanto eu ia corrigindo alguma coisa, fazendo uma chamada, tentando contornar a turma de outra forma. E lá também não tinha auxiliar, né? Era eu e Deus, só. **Foi um início assim, acho que assustador para todo mundo, viu.**

Pesquisadora: Isso já tem três anos, hoje você está mais tranquila?

Professora 9: Hoje sim. **Eu acho que a gente vai pegando de certa forma uma prática.** Eu acabei saindo desse CMEI que foi o primeiro que entrei. Foi questão mesmo de muito embate que eu tive com diretores, com coordenadores. Eu pedi permuta. **Eu fiz uma permuta para um lugar aonde eu também quase surtei. Porque era pior. Porque eram trinta e cinco alunos. Era uma escola pequena, não tinha ventilador, não tinha ar condicionado porque tinham roubado, era numa periferia e as janelas não abriam.** E aí com muito custo eu consegui de novo uma remoção e hoje, graças à Deus, eu estou em um lugar assim, que graças a deus, eu não pretendo sair tão cedo.

Pesquisadora: Que é aqui?

Professora 9: Não, esse é lá em Aparecida.

Pesquisadora: E esse aqui, você passou em 2016?

Professora 9: Foi, 2016.

Pesquisadora: Você passou de terceira chamada?

Professora 9: Não, sou da segunda chamada. **Esse daqui foi como se fosse uma primeira vez também,** porque é muito diferente de Aparecida, as diferenças são gritantes. Eu acho assim, que se hoje eu tivesse um filho e falasse: “onde você deixaria seu filho?” Sem sombras de dúvidas eu deixaria no CMEI de Goiânia do que de Aparecida. **Eu acho que a forma aqui, como eles enxergam a criança, a educação infantil, a educação mesmo. Assim... é muito mais completa aqui, são mais de pensar no ser do que lá.**

Pesquisadora: Você acha que seu trabalho é valorizado?

Professora 9: **Sinceramente, não. Eu acho que não.** Porque a gente... **vamos começar pelo salário,** a gente tira em torno... em inúmeros estudos aí, de uma média de quem tem curso superior. **O professor é um dos que tem o salário mais baixo,** a gente enxerga por exemplo, tem municípios igual aqui, que fala: “ah! Mais a gente paga uma regência, a gente paga um difícil acesso. Só porque tudo isso é embutido no seu salário. Se depois você for parar para separar não é lá essas coisas. O seu salário também, **R\$2.200,00 reais, R\$ 2.298,00 para executar o trabalho que a gente executa e a responsabilidade que a gente tem, fica uma coisa que deixa que eles deixam muito claro pra gente, “olha! Você tem duas auxiliares, mas se acontecer qualquer coisa com a criança a culpa é sua, você que vai responder, elas não.”**

Pesquisadora: E você trabalha aqui no período da tarde e em outra prefeitura no período da manhã? É impossível ficar só em uma?

Professora 9: **É impossível porque assim, como você conseguiria, por exemplo, viver com um salário de R\$ 2.200,00.** Tá, tem gente que vive com novecentos e pouco, mas vamos ver como que eles vivem. Então não dá, você está com minha idade, estou com 26 anos, você quer construir alguma coisa, você vai querer um carro, você vai querer casa, comprar um apartamento e aí para isso tudo você precisa de mais, com R\$ 2.200,00 você não consegue fazer nem a metade disso, infelizmente não dá. Sem contar a distância, que são dois extremos para mim. Um é muito longe para ir de manhã e o outro é “para cá”. Então tem que voltar em casa almoçar e vir para esse.

Pesquisadora: Você já falou um pouco da concepção de criança dessa instituição e qual a sua concepção?

Professora 9: Então, eu acho que **concepção de criança, acho que criança a gente tem que deixar muito livre, assim, às vezes a gente tenta encaixar elas muito “aí você não pode fazer isso, não pode fazer aquilo, você tem que pintar dessa forma, pintar daquela forma”.** Às vezes a gente define criança como uma coisa engessada, **acho que a gente tem que deixar a criança ser livre,** se ela produzir uma coisa que pra você não foi muito legal, mas pra ela está, é a produção dela, o que vale é isso. **Eu acho que mais em relação a isso, de liberdade mesmo, de ensinar alguma coisa significativa para elas.**

Pesquisadora: Como você se sente com esse trabalho que desenvolve na educação infantil?

Professora 9: Olha, **acho que antes eu sentia muita angústia e medo, por não conseguir passar tudo que eu imaginei que passaria, porque eu achava que a educação era totalmente diferente.**

Pesquisadora: Você tinha uma expectativa?

Professora 9: Sim, sim, do que eu tinha passado. Igual eu falo, **o que passa na faculdade para a gente é tudo muito bonito, sabe? Ninguém fala por exemplo que tem dia que seu menino não tem lanche, ninguém fala que seu menino vai chegar lá morrendo de fome. Que às vezes você vai ter que tirar do seu bolso para comprar material.** A minha era angústia, era medo, **mas ao mesmo tempo era como se eu me sentisse satisfeita de, às vezes, você chegava tão cansada, tão estressada e você olhava lá em cima um matinho que para ele era uma flor e ele te entregava aquilo.** Então aquilo assim, de certa forma tirava tudo de você, toda coisa ruim, e você falava: “não! Calma, **tem esperança, tem alguma coisa aqui boa**”, sabe? Pode ser até bobo mesmo, **mas eu acho que é uma certa esperança no mundo de que a coisa ainda vai dar certo, sabe? Pode ser que dependa de você, de outras coisas também, de outros fatores, mas tem ainda como dar certo.**

Pesquisadora: Como você se percebe como professora da educação infantil? Como você percebe seu trabalho?

Professora 9: **Então, eu percebo como uma coisa essencial, mas... eu vejo que as pessoas já não enxergam assim,** tanto que, às vezes, quando me perguntam o que é, tipo “ah, que curso você faz?” eu já falo: “faço pedagogia.” Mas eu já vou no outro, tipo “eu faço pedagogia porque é bom trabalhar com criança, por isso, por aquilo”. Então eu já vou colocando, tentando mostrar para eles o outro lado, do que é pedagogia, o que é o trabalho com criança. **Porque, às vezes, você fala pedagogia e a pessoa fala: “ah, coitado! Você ganha tão mal.” E até isso às vezes, e eu falo: “não, eu não ganho tão mal assim, eu estou feliz com o meu salário”, sabe?**

Pesquisadora: Há uma desvalorização social?

Professora 9: Há. Porque às vezes o povo vira e fala, porque quando eu coloquei pedagogia na camisetinha do terceiro ano o povo falou: **“pelo amor de deus, você é tão inteligente, você é a primeira da sala, você é representante, você é isso, você é aquilo, você vai ser pedagoga?! Vai limpar bunda de menino.”** Então é a **imagem de babá de certa forma ainda, infelizmente.**

Pesquisadora: Isso mexe um pouco com sua percepção de trabalhadora docente?

Professora 9: Mexia, já mexeu muito.

Pesquisadora: No início foi mais forte?

Professora 9: **Foi, foi bem mais forte. Às vezes a gente até sentir uma certa forma vergonha de ser pedagoga, de pensar, nossa! Mas eu estudei quatro anos para acharem que eu sou uma babá, para as vezes as pessoas brigarem comigo me rebaixarem como se eu não fosse nada e eu estou cuidando ali da fase primordial da vida.** Isso mexia muito, acho que **o tempo vai passando você criando certa experiência e uma certa sabedoria também, que você fala: “não, não vou abaixar a cabeça não.”** Calma aí, porque, porque minha profissão **não é menos do que médico ou advogado ou qualquer outra coisa, muito pelo contrário, né?**

Pesquisadora: Quais as atividades que você mais se identifica como professora?

Professora 9: Olha, eu gosto mais, você está falando da atividade daqui? Que eu desenvolvo aqui?

Pesquisadora: É, no trabalho com a educação infantil no geral, a atividade que você mais se realiza como professora?

Professora 9: **Quando eu estou brincando com eles, quando estou brincando,** ou às vezes quando a gente vai, porque aqui a gente trabalha com projetos e ai eu trabalhei um projeto sobre o fundo do mar, através de brincadeiras e tudo. Eles vão falar “ah, tia é o tubarão”, por mais que são pequenininhos, **você vai começando a ver que eles vão falando: “tubarão, olha a estrela, olha não sei o quê”, que eles conseguem assimilar, mesmo que bem pequenos, tudo que você vai passando.** Esses dias a gente foi pegar lixo no CMEI, “vamos buscar lixo no CMEI.” A gente fez a sacola do lixo. E você vê aqueles meninos de dois anos falando que não pode jogar lixo no chão, porque vai entupir e aí a chuvinha não vai passar. Eu acho que é isso, uma forma de se realizar.

Pesquisadora: E o que você não gosta, o que você acha que podia não ter isso na educação infantil, o que você não sente prazer e realização?

Professora 9: **Eu acho que tem muita burocracia, muito relatório, é coisa assim, coisa que você fala assim: “ninguém vai ler”. Todos os dias, por exemplo, a gente tem que fazer reflexão do planejamento, coisa que eu sei que eu estou fazendo e que eu estou perdendo tempo de estar com a criança, mais perto.**

Pesquisadora: E tem que fazer aqui na instituição?

Professora 9: É, aqui. Eu acho muito puxado, porque daí **aquele caderno de bordo que você faz, e você ainda tem que fazer esse relatório, você ainda tem que anotar outras coisas de relatório individual da criança.** Então assim, é muito puxado, é muita coisa. Acho que não há necessidade, ninguém vai ler, as vezes eles mesmos falam: **“gente é papel para vocês juntarem e guardarem”, mas é uma coisa que exige, que a secretaria exige, então.**

Pesquisadora: Você acha que é complicado a burocracia porque você trabalha em dois turnos? Mesmo que você trabalhasse só em um só turno, você acha que essa questão da documentação pedagógica, ela é o que não te traz prazer e realização na educação infantil?

Professora 9: Eu acho que sim, mesmo que só em um turno.

Pesquisadora: Qual seu papel junto às crianças nessa instituição de educação infantil?

Professora 9: Como assim, qual o meu papel?

Pesquisadora: Qual a sua função?

Professora 9: **Então, a minha função é planejar e executar. Eu tenho mais duas auxiliares que ficam mais por conta do cuidar, digamos assim. De um banho, troca fralda, trocar uma roupa ou coisa do tipo. Mas, o meu é planejar, executar e preencher os relatórios.** Sempre tem que ter minha assinatura.

Pesquisadora: Você sempre preenche sozinha, as auxiliares não participam?

Professora 9: Não, elas não. Só a professora.

Pesquisadora: Quais os conhecimentos do curso de pedagogia contribuem ou contribuíram diretamente para o seu trabalho com a educação infantil no início de sua carreira?

Professora 9: **O que eu acho que mais ajudou foi uma matéria de psicologia da educação** que eu tive. E teve uma outra, que eu não lembro o nome. **Didática também** ajudou em partes. Mas eu acho assim, que **por mais que a matéria chamava didática o professor não teve isso**, não teve didática. Foi uma coisa que eu tive muita dificuldade para conseguir, tanto que as minhas notas mais baixas foram em didática e teve uma outra que eu não me lembro o nome. Eu lembro o nome da professora, mas eu não lembro o nome da matéria.

Pesquisadora: Qual era o conteúdo da matéria?

Professora 9: **Era mais voltado para a educação infantil, mas ela trabalhava Rousseau. Não lembro. Eu lembro que a gente trabalhou muito o livro de Rousseau**, que ele escreveu sobre uma experiência com o filho. Acho que era mais essas duas e os núcleos livres também, que as vezes a gente ia pegando com coisa que era relacionada.

Pesquisadora: Você lembra especificamente de algum conhecimento que te ajudou quando você se deparou com a realidade da educação infantil?

Professora 9: Eu tentava muito, o meu eu acho que **foi mais psicologia da educação**, porque eu tentava muito pegar a questão das fases. Aí eu ia interligando **Piaget, Vygotsky é interação**, é isso, é aquilo. Aí eu lia um pouco sobre a **sexualidade** aí a gente já pensava em Freud, já pegava por outro lado. Porque isso você vê muito em colégio público, né? **A criança bem mais novinha que tem a sexualidade extremamente precoce**. Então, esse eu acho que foi o mais.

Pesquisadora: O estágio te ajudou?

Professora 9: O estágio ajudou. No estágio eu era muito, eu era só auxiliar, eu não tinha muito contato com...

Pesquisadora: O estágio acadêmico que eu falo, aquele estágio da Universidade.

Professora 9: Ah, não. Em um ano eu fiz em EAJA. Tanto que eu pensava que quando eu passasse em concurso eu queria ir pra EAJA, mas você não consegue nem a base de reza ir.

Pesquisadora: Não consegue?

Professora 9: Não.

Pesquisadora: Quando você passou, você pôde escolher a educação infantil? Você que escolheu?

Professora 9: **Não, eles já estavam até com instituição na minha frente que onde dava para eu ir.**

Pesquisadora: Se você tivesse a possibilidade de escolher, você manteria a educação infantil?

Professora 9: **Talvez não, naquele momento não, eu teria pedido para ir para a EAJA.**

Pesquisadora: Porque você já tinha tido uma experiência com educação em outro município e ela era turbulenta no início.

Professora 9: **Eu não queria trabalhar em dois CMEIS, porque eu sabia que era muito puxado, que iria ser muito puxado, porque é um cansaço físico mesmo**, tem dia que eu já chego aqui e já estou morta, mas você ainda tem que lidar com dezoito bebês.

Pesquisadora: Porque você vem de um turno, você já vem cansada...

Professora 9: Já...

Pesquisadora: Isso atrapalha muito?

Professora 9: Atrapalha, atrapalha, infelizmente atrapalha. Por isso que eu falo: “gente, eu só quero trabalhar mais uns dez anos desse jeito!”. **Porque eu não dou conta, eu sei que não dou conta, mexe muito com a saúde da gente também**, né? Acaba que, às vezes, a gente, o povo até brinca, né? **Não conheço um professor que não toma remédio para a ansiedade, pra depressão ou para qualquer outra coisa do tipo.**

Pesquisadora: Quais condições você acha *prioritárias*? O que você precisa para ter um bom desenvolvimento profissional?

Professora 9: Olha, eu acho que pelo menos em um deles, o que é muito gritante para mim é o material mesmo, uma coisa boba. **Se eu tivesse assim, material e no mínimo o que tem nas diretrizes ali, os valores que eles tinham que pagar para a gente, se fosse respeitado em um dos municípios**, eu acho que seria... que daria uma alavancada assim, tipo: “continua, vai!” E acho que no outro assim... **mais especializações também**, mas aí já vem a **questão de trabalhar o dia inteiro**. Porque você pensa, estudando a noite, como eu iria fazer?

Pesquisadora: É verdade, você trabalha em dois turnos, você teria que fazer uma formação em serviço, você tem algum tipo de formação?

Professora 9: Aqui em Goiânia tem.

Pesquisadora: Uma vez por semana?

Professora 9: Não, eu acho que uma vez por mês. Igual amanhã eu vou ter uma, por exemplo. Mas isso começou agora também, tanto que todos os outros concursados mais antigos, ninguém teve.

Pesquisadora: Então é uma formação específica para professores recém concursados?

Professora 9: É.

Pesquisadora: E é específico para educação infantil?

Professora 9: Não, por enquanto não. Mas assim, eles colocam tarefas para a gente separadas. Igual na minha turma tem educação infantil e ensino fundamental. Mas as atividades que eles mandam para a gente em blog são separadas, uma você tem que estudar a proposta da Rede, que é a educação da infância e o outro já é mais direcionado para o fundamental.

Pesquisadora: Você falou de sua formação. E eu te pergunto o que você sente falta na sua formação inicial que poderia te ajudar a superar suas dificuldades neste início de carreira?

Professora 9: **Eu acho que esses estágios, porque eu cheguei a passar por um estágio na educação infantil também, mas era um estágio triste.** Eu acho que isso fez muita falta. Porque a gente ia para um CMEI, só que na hora que a gente chegava no CMEI já era a hora dos meninos praticamente dormirem. Então, o momento que a gente pegava ali, era o momento de eles dormirem. A professora ligava a TV e praticamente uma vez por semana a gente só ia assistir filme infantil. Aí eu ficava sentada com minha outra colega, assim até feio, mas a gente cochilava também, porque você tinha que cumprir com aquele horário, mas todo mundo dormindo, os professores lá no canto e era sempre a mesma atividade. Então, o que eu senti muita falta... que a faculdade não deu para a gente foi isso, tipo... aquele famoso tapa na cara, de falar: “olha! O que vocês vão pegar. Vão pegar isso, isso e isso”. Porque assim, eles davam muita dica, por exemplo, de quando a gente fosse fazer concurso público, porque cai isso, cai aquilo. Mas calma lá, qual a realidade disso? O que vocês vão pegar lá? E a maioria vai vim para isso aqui, a educação infantil que é o que eles mais estão precisando. Então eu acho que o que eu senti falta foi disso mesmo. Às vezes até, dos professores puxarem mais a gente, sabe? Nos estágios. Colocar a gente, às vezes, até para dar uma aula. No EAJA, por exemplo, eu tive isso, mas no outro, não sei na federal como é, não sei se eles têm controle do que o professor está trabalhando. **Na educação infantil eu não tive. Então, não tinha essa cobrança, não. Você vai dar uma aula! Você vai passar isso para uma criança! Você vai desenvolver algum projeto com aquela turma! Isso a gente não teve.**

Pesquisadora: Contexto institucional e condições de trabalho - Como foram as relações de trabalho assim que você entrou, com outros colegas, com a equipe diretiva? Como foi sua acolhida?

Pesquisadora: Seu início aqui na Rede?

Professora 9: Aqui foi diferente, **aqui primeiro foi só meu susto com a quantidade de coisas para fazer, porque eu não estava acostumada com isso, mas depois foi mais tranquilo, eles me acolheram muito bem.**

Pesquisadora: Tanto os colegas quanto os gestores?

Professora 9: Foi muito assim... tranquilo, eles me pegaram, sentaram, me explicaram tudo o que eu tinha que fazer. “Olha você precisa pegar isso, isso e isso” Aí tem algumas apresentações de turmas que já me entregaram também, e foram assim, muito abertos em relação ao que você precisava. “Você pode chamar, você pode ligar qualquer hora”. Aqui eu senti que foi muito receptivo, tanto que na turma em que eu entrei primeiro, eu não me identifiquei de jeito nenhum com a turma, então eu tive até uma crise. Entrei na turma C1, de 3 anos as crianças. **E aí eu dei de sair chorando horrores de dentro da sala e não conseguir entrar mais na sala.** Conversei com a diretora e ela, a fala dela foi muito boa: “não, calma, vai dar tudo certo a gente vai tentar, mas também tem a possibilidade de eu te dar um papel e você ir lá na secretaria para uma escola de ensino fundamental”. Então assim, ela me deu esse tempo. “Vai para casa! Depois a gente conversa e você me diz o que você decidiu.” E no outro dia eu conversei com ela. “Vou continuar, vou tentar, você vai me mudar de turma, então eu vou tentar”. Aí foi quando me mandaram para o B e aí o B foi aonde eu me encontrei. B (agrupamento) são crianças de um a dois anos.

Pesquisadora: Qual o nível de satisfação com seu trabalho? Você é satisfeita com seu trabalho, se você se sente realizada com seu trabalho?

Professora 9: **Sinto (realização). Às vezes eu me sinto muito cansada,** mas assim... **eu sou realizada mesmo com meu trabalho,** mas é só o cansaço que eu acho que todo professor faz, **leva muito trabalho para casa, o que é impossível a gente não fazer,** mas tirando isso, **não é uma coisa que eu quero levar para o resto da minha vida igual trabalhar dois períodos, porque assim a gente se mata.** Mas em questão de realização sim.

Pesquisadora: Além desse curso que você faz para professor recém ingressado na Rede, você participa de algum outro tipo de formação continuada?

Professora 9: Começaram uma outra (formação) no outro município que eu estava. Mas assim, foi meio bagunçado, sabe? Eu acho que era mais uma promoção de políticos do que qualquer outra coisa. E aí nunca mais chamaram a gente de novo para fazer esse curso.

Pesquisadora: Teve só um encontro?

Professora 9: Isso, só um encontro.

Pesquisadora: Você mencionou um pouco isso, mas como você acha que as outras pessoas percebem o seu trabalho?

Professora 9: **Eu acho que quando é uma pessoa é ligada a educação de alguma forma, eu acho que elas vêm com admiração mesmo,** sabe? Você vê assim, até o jeito de ela te perguntar de como você desenvolve tudo. Então

eu vejo uma admiração. Principalmente quando você fala, igual você tinha comentado antes, que é muito difícil um professor se identificar e trabalhar com os menorzinhos. Quando eu falo turminha B, de um a dois anos. Então a pessoa já fala: “nossa! Como você dá conta e não sei o que!” **Mas quando não é (da área). Eu tiro isso até da minha família também, ainda vai como uma coisa de coitada, de “nossa! Sério! Professora de dois anos, limpando bunda de menino ainda.** Eu acho que infelizmente tem isso ainda, esse preconceito de que, “**Calma aí, você estudou quatro anos. Você fez pós-graduação. Você fez isso, fez aquilo pra ser pedagoga, pra cuidar de criança e aguentar encheção de saco de pai?**” “Acho que quem não está ligado a educação, eu acho que é mais essa visão. E outras pessoas ainda falam muito: “**ah, porque não muda de curso, sai da área, tenta fazer outra coisa, muda de faculdade.**” Às vezes já me falaram, teve um juiz que eu conheci que foi e virou para mim e falou: “**nossa! Mais alguém tem que fazer, ainda bem que é você e não eu!**”. Então assim, ele sabe que vai precisar de alguém para ensinar os filhos dele, para participar dessa fase dos filhos dele, mas ainda bem que foi você e não eu, né?

Goiânia, 07 de novembro de 2017. Entrevista com a PROFESSORA 10 sobre o tema Professores iniciantes na educação infantil: sentidos e significados do trabalho docente.

Pesquisadora: Boa tarde professora. Quais suas motivações pessoais para sua escolha em trabalhar com a educação infantil?

Professora 10: Bom... **o que me motivou foi essa afinidade e o gosto pela educação** e aí, como eu trabalhei... eu **tive experiência (estágio) com educação infantil na creche da UFG, eu fui estagiária lá por dois anos...** acho que foi na época que você saiu para o doutorado, e aí por **ter “experenciado” a educação infantil na UFG, isso que me motivou a estar na educação infantil, pelo gosto e pelas experiências que eu vivi lá com as crianças, principalmente no berçário.**

Pesquisadora: Ah, então você foi aluna da UFG?

Professora 10: Sim.

Pesquisadora: Você acabou de se formar e já passou no concurso? Como foi isso?

Professora 10: Sim, eu formei no final do ano passado, né? Em 2016. Tomei posse em julho aqui em Goiânia... em junho, né? aqui em Goiânia e em julho em Trindade. Ai, eu trabalho em Trindade de manhã com educação infantil, com crianças de dois anos e aqui (Goiânia) de tarde, com crianças de quatro anos.

Pesquisadora: Dois concursos assim que saiu da Faculdade. Então, a única experiência que você teve antes de atuar como uma profissional autônoma foi o estágio, e este foi um bom estágio?

Professora 10: Sim, com certeza.

Pesquisadora: Quais as funções você desempenha aqui nessa instituição nesse início de carreira?

Professora 10: Ah, **o cuidar e educar, né?** Com crianças de quatro anos. É... **formação social da criança, formação cognitiva, formação principalmente do desenvolvimento integral da criança, né?** Eu acho que eu contribuo com isso. Não sei se bem ou se mal porque agora que eu estou começando, né? Então, não tenho essa experiência, a gente está começando agora, está... que **quando a gente chega... sai da faculdade, a gente tem um baque, né?** Com a **realidade da sala de aula.** Porque assim, tá que **teoria e prática são campos de conhecimentos que andam juntos, mas quando você entra na sala de aula, acho que o pega mais é a experiência que a gente não tem.**

Pesquisadora: Você se assustou com esse início?

Professora 10: **Assustei... assustei muito.**

Pesquisadora: Você teve uma experiência boa de estágio, mas teve coisas nessa inserção profissional que o estágio não te preparou?

Professora 10: Sim... porque assim, **você se sente a responsável.** Lá no estágio, você está ali para aprender e aqui não, **agora aqui eu tenho que ter uma postura diferente, eu sou a professora, entendeu? tem esse peso.**

Pesquisadora: Aqui você pega criança de que idade?

Professora 10: Quatro, quatro anos.

Pesquisadora: Quais as maiores dificuldades você está enfrentando agora nesse início de carreira?

Professora 10: Ah, **controle de sala, domínio de sala...** os meninos fazem o que querem comigo. Os meninos..., porque assim, a gente fala e os meninos não escutam. E aqui exige muito uma postura tipo, né? Militar. Aqui as crianças sempre têm que estar bem-comportadas. **A educação infantil que eu vivi não era desse jeito.** Então, eu não sei fazer isso entendeu? **Colocar as crianças sentadinhas e caladas.**

Pesquisadora: Você se lembra de sua experiência enquanto criança que vivenciou a educação infantil?

Professora 10: Eu lembro, eu estudei no CEPAE, né? Desde o pré.

Pesquisadora: E antes?

Professora 10: Antes não, eu entrei já no pré. Educação infantil eu não cheguei a ser aluna de educação infantil.

Pesquisadora: Como você está enfrentando essas dificuldades de manejo de sala que você mencionou e outros desafios que estão aparecendo agora em seu início de carreira?

Professora 10: Assim... **troca de experiência com as colegas** que estudaram comigo... que entraram no concurso comigo. A gente troca experiência pelo WhatsApp mesmo, todo dia a gente: “eai? Como foi seu dia?” **A gente troca essa experiência**, fala como foi: “ah, eu faço assim! Comigo isso funciona! Cantar uma música antes.”, entendeu? **A gente faz essa troca de experiência mesmo, com as meninas que estudaram comigo.**

Pesquisadora: Aqui nesta instituição você é a única professora novata?

Professora 10: Isso, as outras foram para o (Setor) Assunção e a outra para o Setor Perim. Estão mais distantes. Aqui só eu.

Pesquisadora: Você escolheu? Quando você passou no concurso, você chegou na secretaria e escolheu vir para a educação infantil? Ou a vaga já estava lá e era da educação infantil?

Professora 10: Não... **eu escolhi, tinha escola e educação infantil... eu escolhi educação infantil, pela experiência que eu tive aqui na creche** (estágio).

Pesquisadora: No estágio?

Professora 10: Isso.

Pesquisadora: Quais os conhecimentos e habilidades você acha necessários para dar conta dessa realidade que você está se inserindo agora, no trabalho docente na educação infantil?

Professora 10: Acho que **ter muitas leituras, referencial teórico**. Que eu acho que ajuda muito... **ler sobre a educação infantil, ler sobre pesquisas, sobre a formação docente, sobre a educação em si e as políticas educacionais**, acho que isso ajuda. **As experiências que as professoras relatam em artigos**, eu acho interessante... é isso.

Pesquisadora: Você acredita que seu trabalho é valorizado? Você entrou agora, tinha uma expectativa, mas a realidade se mostrou um pouco diferente. Mesmo assim, você acredita que neste contexto de inserção, você acredita que seu trabalho é valorizado?

Professora 10: **Acho que sim, é valorizado tanto pela gestão, quanto os pais. Os pais reconhecem nosso trabalho**, eles veem essa diferença das crianças que... dos filhos que estão na educação infantil.

Pesquisadora: Qual a sua concepção de infância?

Professora 10: Minha concepção de infância? É porque assim, é infância, criança, né?

Pesquisadora: Sim, de infância e de criança.

Professora 10: De infância? Ah, **isso é muito difícil, acho que eu não sei responder não.**

Pesquisadora: E a concepção de infância e criança da instituição? Qual a concepção de infância e criança da instituição?

Professora 10: Aqui? Então, acho que é de uma criança... não, na verdade a **minha concepção de criança é daquela que aprende com o outro, a partir de experiências**, né? Com o outro, então ela aprende, né? **Que ela (criança) tem direito de ser um sujeito autônomo de falar, de escrever, de se inserir no mundo, de praticar leitura e escrita por meio da fala e por meio de gestos. E aqui, eu acho que não é muito bem isso** não, uma criança muito... militar... eu faço com a criança aquilo que eu quero. Entendeu?

Pesquisadora: Há um projeto mais centrado no adulto, na proposta da instituição? Como você lida com esse desafio/dificuldade?

Professora 10: Eu tento, né? A partir nas experiências que eu tive (no estágio) sempre trazer aquilo que a criança quer aprender, aquilo que eu acho que seja interessante também para ela aprender. Mas que elas estejam inseridas nesse processo, que ela seja autônoma e participe, mas aqui é mais difícil fazer isso.

Pesquisadora: Como você se sente em relação a esse trabalho que você desenvolve? Eu percebo que há um conflito entre aquilo que você tinha como expectativa e a realidade aqui desta instituição. Mas como você se sente? Qual o sentido do seu trabalho pra você?

Professora 10: **Eu acho que eu tenho tentado validar isso na minha concepção, naquilo que eu acredito mesmo. Mas eu acho que tem empecilhos e dificuldades aqui na gestão.**

Pesquisadora: Você acha que é uma questão só institucional ou esse problema está nas políticas propostas pela Rede?

Professora 10: Não... Eu acho que é... local.

Pesquisadora: Que atividade você mais se identifica, que você sente prazer e satisfação em realizar?

Professora 10: **É de brincadeiras dirigidas**. Eu acho muito interessante. É... com **contação de histórias, dramatização. Quando a gente está na roda de conversa que eu falo alguma coisa e as crianças interagem. Acho que são esses momentos que eu me sinto professora.**

Pesquisadora: Quando você sente desprazer? Não se sente realizada no seu trabalho?

Professora 10: **Quando a gente tenta fazer ou propor alguma atividade que os meninos não se interessam e você sente que a culpa é sua**, por não ter trago algo interessante para as crianças.

Pesquisadora: Como você compreende a sua função, o seu trabalho aqui?

Professora 10: O meu trabalho? Eu acho que é... eu acho não, eu **tenho certeza que é trazer conhecimentos que foram historicamente construídos, conhecimentos científicos, mas de forma lúdica para as crianças**, né? **Que elas (crianças) aprendem também por meio desse lúdico, do brincar...** acho que é isso.

Pesquisadora: Está trabalhando nisso, né?

Professora 10: Tenho tentado.

Pesquisadora: O que você acha importante para ter um bom desenvolvimento profissional? Você que está começando agora, você está no seu primeiro ano, né?

Professora 10: Primeiro semestre.

Pesquisadora: O que você acha importante para ter um bom desenvolvimento profissional na educação infantil?

Professora 10: **Formação continuada.** Leituras minhas mesmo em casa que também faz parte dessa **formação continuada. Cursos, palestras. A** gente está sempre indo nessas palestras da faculdade, porque eu acho que a gente **se inteirar daquilo que está sendo discutido na educação... e tempo, acho que a gente precisa de mais tempo.**

Pesquisadora: Você trabalha nos dois turnos?

Professora 10: É, nos dois turnos, manhã e tarde. E aí a gente aqui na instituição não tem **aquele tempo para se planejar, para você sentar e estudar** e isso **a gente faz em casa, né? O planejamento é em casa, tudo em casa.**

Pesquisadora: Então, além de trabalhar os dois períodos você ainda tem que trabalhar em casa?

Professora 10: **Levar coisa para casa, é a realidade do professor, né?**

Pesquisadora: Se você pudesse, você trabalharia só em uma instituição?

Professora 10: Sim.

Pesquisadora: É mais uma necessidade financeira trabalhar em dois turnos?

Professora 10: É, também... é porque, por exemplo, **se eu ganhasse o mesmo tanto que ganho nos dois (turnos), tralhando só um período, eu ficaria só em um período.**

Pesquisadora: Você acredita que trabalhar em dois turnos compromete seu desenvolvimento?

Professora 10: Sim, com certeza. Porque **a tarde a gente já chega cansado**, né? De manhã a gente está mais animada. Agora, porque você chega lá e tem mais vinte e cinco crianças te esperando, né? Aí você chega aqui e tem mais vinte e cinco.

Pesquisadora: Sua formação contribuiu para o enfrentamento dos desafios deste início de carreira?

Professora 10: Sim, sem dúvidas.

Pesquisadora: Você lembra quais conhecimentos ou disciplinas contribuíram com sua inserção profissional na educação infantil?

Professora 10: Uma **disciplina de educação infantil, didática e políticas educacionais.** Acho que foram essas que me marcaram durante a faculdade.

Pesquisadora: E o estágio?

Professora 10: **O estágio obrigatório e o não obrigatório.**

Pesquisadora: Você fez os dois?

Professora 10: Sim.

Pesquisadora: Você fez o (estágio) obrigatório e depois o estágio não obrigatório na educação infantil?

Professora 10: Na educação infantil.

Pesquisadora: O que você acha que faltou na sua formação inicial?

Professora 10: O que faltou? Ah... é... **disciplinas de literatura**, acho que foi o que faltou. **Alfabetização e letramento...** acho que é uma coisa que eu sinto falta, que acho que foi, as discussões são bem rasas, não é que são rasas..., mas **você precisa de mais tempo para discutir tudo aquilo que é necessário discutir e ter para sua prática. Acho que é tempo, o curso de pedagogia tinha que ter uns dez anos.**

Pesquisadora: Como foram as relações? Como você foi acolhida pelas suas colegas nesta instituição?

Professora 10: Eu fui muito bem recebida, me receberam bem.

Pesquisadora: E a gestão?

Professora 10: Também, elas... me ajudam muito em planejamento. Ela (gestora) sempre põe no final sugestões. Porque a gente que está começando agora, a gente não tem aquele olhar de quem tem muita experiência, tem muitos anos. Então, a gente propõe atividades que você acha que não dá para fazer mais nada, então ela aguça esse olhar para mais coisas, entendeu? Nessas sugestões que elas dão.

Pesquisadora: E com a rede, com a secretaria? Como tem sido esse início de carreira?

Professora 10: Acho que a gente foi bem acolhida **porque agora está tendo aquele curso de formação.**

Pesquisadora: Uma vez por mês?

Professora 10: É, uma vez por mês e aí a gente se inteira do que acontece, de como que são as relações com a secretaria.

Professora 10: Nesse início, no curso que a gente teve mês passado, acho que eles inteiraram daquilo que a Rede, como que funciona, sobre o funcionamento burocrático da rede. Eu acho que tem sido legal essa formação porque a gente chega assim, de paraquedas, pronto cheguei, e agora? E acho que **esse curso tem nos ajudado a inteirar daquilo que eles esperam da gente**, do trabalho que eles realizam.

Pesquisadora: Você se sente satisfeita, se sente realizada com seu trabalho na educação infantil, você sente satisfação com a sua escolha profissional?

Professora 10: Sim... **por enquanto sim, às vezes a gente se sente cansada**, né? Mas o cansaço faz parte, ainda mais para quem trabalha dois períodos, mas acho que é aquilo que eu quero.

Pesquisadora: Como você define o seu trabalho?

Professora 10: **Meu trabalho é um trabalho relevante**, né? Para **essa formação humana, formação de um bom cidadão crítico**. Eu tento fazer isso nas minhas aulas, no meu fazer pedagógico.

Goiânia, 07 de novembro de 2017. Entrevista com a PROFESSORA 11 sobre o tema Professores iniciantes na educação infantil: sentidos e significados do trabalho docente.

Pesquisadora: Quais suas motivações pessoais para sua escolha em trabalhar com a educação infantil?

Professora 11: Bom, pessoais... é... o fato **de gostar com criança, de interagir muito com criança**, né? Eu acho que não houve uma motivação, **só o fato mesmo de gostar de criança, de gostar de interagir com criança**, eu sempre trabalhei na área da saúde e na área administrativa. Então, quando eu fui fazer pedagogia foi uma questão mesmo de... **Não foi por vocação, nunca tive interesse na área educacional. Foi porque foi um curso que eu dei conta de pagar**, vamos dizer assim. **Ao longo do curso que eu fui me interessando e gostando**. Então eu já tinha essa parte de **gostar de lidar com criança, de estar sempre rodeada de criança**, muitos primos e tudo. Então foi isso.

Pesquisadora: Você passou no concurso em 2011, então você estava terminando a faculdade e já passou no primeiro concurso, certo?

Professora 11: Foi.

Pesquisadora: Na primeira chamada?

Professora 11: Não, a minha chamada foi em 2012. Eu acho que foi quase já nos finalmente mesmo. Eu entrei em 2012.

Pesquisadora: E quando você iniciou sua carreira na Rede, como foi esse início?

Professora 11: **Foi novidade. Foi eu chegar e começar do comezinho mesmo, de tudo ser novo, tudo que eu vivenciei era novo, mas foi bom, foi uma experiência boa.**

Pesquisadora: Quais as funções e atribuições você desempenhou no início?

Professora 11: **Eu entrei na educação infantil como professora**, quando eu cheguei aqui, eu já fui para uma sala já, de 3 anos, né? Eu peguei uma turminha de 3 anos, e **daí pra frente eu fui vendo as habilidades de como lidar, né? Com as crianças menores**, hoje eu estou na turma de cinco anos. **Então foi tudo uma adaptação.**

Pesquisadora: Você trabalha nos dois turnos?

Professora 11: **Sim. De manhã estou na sala de aula como professora, com agrupamento de cinco anos e a tarde eu estou aqui na coordenação.**

Pesquisadora: Você passou em dois concursos?

Professora 11: Não, eu faço eu faço dobra.

Pesquisadora: Mas você tentou esse último concurso?

Professora 11: Não, não, por vários problemas. Eu não passei não.

Pesquisadora: Você teve dificuldade no início de sua carreira?

Professora 11: **Ah, com certeza, né? Como você não tem a prática, né? Aqui tudo foi um desafio, com certeza. Mas muito bom, muito enriquecedor. Acho que tudo que eu aprendi, a questão do auxílio da coordenadora e da direção também foi muito bom, e a gente vive em constante aprendizado.**

Pesquisadora: Você acha que o que lhe faltou foi experiência? A dificuldade que você enfrentou maior era a falta de experiência prática?

Professora 11: Achei, achei, **porque é tudo novo, né? Planejamentos, rotina**. Eu achei que a **falta de prática e de experiência, acho que contribuiu um pouco para eu ficar com aquele medo**, “Nossa, será que eu vou dar conta.” Né? **Porque não basta você só gostar de criança, tem outras, né?** Então eu acho que foi isso mesmo.

Pesquisadora: E como você superou as dificuldades deste início de carreira?

Professora 11: Uai, **foi o dia-a-dia mesmo, foi indo, tentando, errando e acertando**. Foi aí que eu consegui. **Muitas leituras também**, nesse... eu li um pouco mais, digamos assim, né? Então assim, **eu tentava e conversas com as colegas. E aí que eu fui avançando.**

Pesquisadora: Você sente que seu trabalho é valorizado?

Professora 11: Ah, sim. **Eu acho que a gente tem que sentir isso, de certa forma. Eu vejo que poderia ser mais, né? Por parte da secretaria e tudo, só assim, né? Mas eu acredito assim, que o que eu faço tem valor sim, que eu vejo o resultado com as crianças**, essa é a valorização que eu sinto. **Não valorização de profissional, de dinheiro, né? Financeiro, não acho não. Eu acho que poderia melhorar.**

Pesquisadora: No início você já achava que seu trabalho era valorizado, que seu trabalho era importante?

Professora 11: Eu sentia, né? **Eu tinha esse pensamento que era importante sim, né? Principalmente na educação infantil, porque é novo, né?** Essa questão da educação infantil, esse estudo da educação infantil, até na Rede mesmo. Então eu achei.

Pesquisadora: Qual a sua concepção de criança? Como você concebe a criança e como você trabalha?

Professora 11: Eu acho que ele (criança) é o sujeito, ele é o protagonista da nossa escola, né? Ele tem vez, ele tem voz, a gente valoriza muito a questão do diálogo, de escutar a criança, de entender ela como sujeito individual, né?

Em tudo, que ele vem com sua bagagem e com sua cultura. Então é isso, ele é muito importante, **é o protagonista da nossa atividade aqui.**

Pesquisadora: Descreva sua rotina.

Professora 11: De manhã, na chegada, né? As crianças são recebidas, depois nós fazemos a colhida. Nós fazemos aqui acolhida coletiva, nós cantamos com eles. Depois a gente vai para a sala e a gente faz a nossa rodinha de conversa. Aí é a hora de explicar na rodinha o que vai acontecer no dia e ouvir também as crianças, né? Ali elas falam, elas desabafam, elas contam. Então a gente tem dias que a gente fala: “não, hoje vamos falar do final de semana.”, Às vezes surge um assunto e a gente comenta. Então assim, a rodinha de conversa é o nosso momento mais importante ali e... do dia. Aí nós temos bastante atividades pedagógicas, nós fazemos atividades, né? Letramento, como estamos na turma de 5 anos, a gente está na questão do letramento. Aí temos o parque, depois eles brincam livremente lá fora, voltam, tem o banho, o almoço e depois eles têm o repouso, eles descansam, né?

Pesquisadora: Você tem um intervalo de almoço? De uma hora e meia mais ou menos?

Professora 11: É, isso. Eu entro aqui uma hora de novo, aí as atividades da coordenação, eu auxílio as meninas, nos planejamentos, né? Alguns assuntos aqui burocráticos que tem que fazer, planejar ações, PPP, avaliação de funcionários, é isso.

Pesquisadora: Como você se sente em relação ao trabalho que você desenvolve? Qual o seu sentimento?

Professora 11: Depende, qual dos dois? **De professora, muito bem, né?** Estamos na sala, eu acho que as vezes, né? Tem a reflexão, parece que hoje não deu certo, **a gente está sempre nesse movimento de refletir nossa prática, né?** Então acontece muito isso, né? Chegar no final do dia, tem dia que a gente sai muito feliz. “Opa! Nossa! Como foi bom essa atividade, como deu tudo certo, né?” Do jeito que você planeja. Que muitas vezes a gente planeja alguma coisa e às vezes não acontece com aquele mesmo pensamento que eu tive, as crianças não retribuíram dessa forma. Mas assim, eu tenho percebido que devido aos anos, que vão se passando, né? Na educação infantil, tem avançado, aí você vai atingindo mais os seus objetivos, eu acredito que, às vezes, eu atinjo mais os objetivos, hoje mais do que antes, né?

Pesquisadora: Você se realiza mais quando está em sala, do que quando está na gestão?

Professora 11: Não, gestão é uma experiência nova, né? Então tipo assim, a gente vai tendo as experiências, né? Mas com certeza acho que toda vez que você pensa assim..., **mas na sala você se sente mais (realizada), porque é um trabalho que depende de** você, né? Agora a parte da gestão, não é só sua, não é só você, não depende só de você, né? Para ele sair de certa forma e do jeito que você pensou. Então eu acho que na sala, em questão de objetivo..., eu estou achando muito bom a coordenação, é uma experiência nova, né? Você aprende muito nessa relação com as outras professoras, é muito bom. É um aprendizado novo muito bom, riquíssimo também, mas em questão de realização de atividades na sala eu consigo mais, **digamos que eu consigo me sobressair mais lá na sala com minhas atividades.**

Pesquisadora: Qual atividade você mais se identifica?

Professora 11: **Acho que é a escrita, de ver a evolução deles, da escrita, né?** Desde o nome, até pequenas palavras, até pequenas poesias. Eu acho que essa evolução, até dos desenhos. **É mais mesmo a parte pedagógica mesmo, de ver a evolução deles, de falar: “nossa! Ele começou fazendo isso e agora já está fazendo..., já chegou até aqui, né?”** Eu sei que poderia ser mais, né? Esse estudo da **educação infantil eu acho que tem, que deveria avançar mais, às vezes a gente fica aqui pensando o que a gente pode, o que a gente não pode,** já estar alfabetizando. Então a gente tem essa preocupação, mas em relação ao trabalho assim, de ver, **eu acho que é essa evolução que eu gosto mais de ver.** Esse ano a gente está trabalhando com caderno já, né? **Então, as atividades deles estão todas nos cadernos, caderno em forma de portfólio que a gente fala, né? Então assim, é muito bom ver isso.**

Pesquisadora: E que atividade você não se realiza? Não te dá prazer?

Professora 11: Não que não me dê prazer, **eu digo que é a falta de experiência, são as atividades da musicalidade, a gente tem uma dificuldade muito grande.** Às vezes, porque a música não é só cantar, né? Ela tem todo um trabalho e ela é a linguagem que a gente tem mais dificuldade assim, no geral, é a que a gente mais tem dificuldade em resolver. Porque se a gente for ver na proposta, não é só o cantar por cantar. Então muitas vezes a gente acaba ficando nessa mesmice e não avançou muito não.

Pesquisadora: Como você compreende seu trabalho enquanto uma trabalhadora docente, você é uma trabalhadora docente na educação infantil, como você compreende isso?

Professora 11: **Eu vejo que a gente está assim em passos de formiguinha ainda, né?** Não avançamos na educação infantil. Penso que tem melhorado, até mesmo aqui, aqui é a única instituição que eu trabalhei, mas a gente consegue ver esse progresso de quando a gente iniciou até agora, né? **Então assim, a gente teve umas evoluções muito grandes em questão do ensino mesmo das crianças, do que ensinar para as crianças, do que trabalhar com as crianças, né? Então acho que é isso.**

Pesquisadora: A sua formação na graduação te ajudou a enfrentar a realidade das instituições de educação infantil?

Professora 11: Sim, **mas eu acho que hoje a prática e o dia-a-dia é o que me ajuda mais,** esse... “nossa! Hoje não deu certo, deixa eu refletir, deixa eu ver e vamos lá que vai melhorar”. Mas igual a Maria falou mesmo, o

curso de pedagogia deveria ser mais extenso, algumas coisas deixam a desejar, né? Eu não sei se é por questão do tempo, né? De curso, eu acho que a gente teria mais.

Pesquisadora: Você lembra de algum conhecimento, habilidade, disciplina, matéria que te ajudou a enfrentar os desafios do início de carreira?

Professora 11: É acho que foi assim... **um pouco a didática** também, né? **A educação infantil** eu fiquei deslumbrada com a **história da educação infantil**, né? Gostei muito de pensar, “eu acho que é ali que vou trabalhar”. **E o estágio**, no estágio eu vi a realidade, como é.

Pesquisadora: Deu uma noção boa da realidade?

Professora 11: **Não. (estágio) Não deu uma noção boa**, porque assim... meus **estágios foram muito corridos**, às vezes a gente enfrentava problemas na escola, né? **Estagiário não é bem-vindo na escola não, a gente sabe. A gente tem um pouco de resistência** e eu acho que essa questão de eu não ser muito bem recebida, né? Por azar de não ter escolhido uma escola que acolhesse mais os estagiários, né? Foi muito assim, muito atropelado, mas mesmo assim eu falei “não, eu não vou errar desse jeito não. Vou tentar acertar.”, de qualquer forma teve uma ajuda boa.

Pesquisadora: O que você sentiu falta, na sua formação inicial, o que você acha que poderia melhorar?

Professora 11: A gente fala assim, né? **Acho que a prática tem que ser vivida, não tem como ser de outra forma. A teoria traz muita coisa, ela traz uma bagagem pra gente entender, né? Mas eu acho que a prática mesmo é só no dia-a-dia mesmo**, não tem como mudar. Mas assim, **o que eu senti falta mesmo na minha formação, foi a parte dos projetos. Eu achei um pouco assim, meio falho, de como trabalhar projetos, eu acho que... gente vê que educação infantil não tem conteúdo, falar um pouco mais do currículo da educação infantil, eu senti um pouco dessa falta mesmo.**

Pesquisadora: Quando você entrou na Rede, como foram as relações na instituição que te acolheu?

Professora 11: **Com as colegas professoras, foi bem bacana**, fui bem acolhida. Assim, eu tive um pouco mais de dificuldade na época. Era uma outra coordenadora, tive muita dificuldade mesmo porque, o jeito dela, a relação dela interpessoal com a gente era um pouco mais difícil. Então, eu senti isso. Já a Maria foi um amor de pessoa na época, ela era a diretora, mas com a coordenadora eu tive um pouco mais de dificuldade. Eu acho que até **ela tinha um pouco de preconceito em relação a minha pessoa por eu não ter experiência**, né? Eu senti isso da parte dela. Então assim, eu não tive muito acolhimento da pessoa, eu tive que encarar. Falei: “Não, eu vou encarar. Eu vou ficar aqui. Eu sou teimosa”. **E aí eu fui tentando com meus erros, né? E meus acertos.**

Pesquisadora: E com a secretaria?

Professora 11: Bom, **assim que eu iniciei já teve um curso de formação**, né? Logo eles apresentaram a proposta, né? Não, na verdade a proposta ainda estava em construção na época que eu fiz o meu curso, ainda era aquela (proposta) infância e saberes, né? Que mediava nosso trabalho aqui. E a nova proposta estava em construção. E em relação ao curso, foi muito bom, deu um leque assim muito bom para eu entender outras coisas, né? Mas assim, **a secretaria parece que ela deixa um pouco a desejar**, acho que **a gente está assim meio largada assim em questão de a gente precisar mesmo de apoio**, eu acho que **é um pouco largado**. Eles fazem esse curso no começo. Mas depois...

Pesquisadora: Quanto tempo esse curso?

Professora 11: Esse curso foi um ano, uma vez por mês.

Pesquisadora: Então, doze encontros?

Professora 11: Teve doze encontros, foi muito bom!

Pesquisadora: Qual o conteúdo?

Professora 11: Nos falamos da proposta, né? Do currículo da educação infantil, a criança, a concepção de criança, de infância, foi isso. Foi muito bom. Foi muito bacana ter feito esse curso. Eu gostei bastante.

Pesquisadora: Qual o nível de insatisfação e realização com seu trabalho? Você se sente realizada no seu trabalho?

Professora 11: Não. Eu acho que se a gente tiver realizado em tudo a gente pode parar, a gente está sempre, né? Está sempre em construção tentando melhorar, né? **Mas eu tenho um nível bom de satisfação. Eu estou satisfeita, mas ainda não realizada, né? Acho que depende de outros fatores e também não só da minha parte. Acho que tem outras questões que influenciam nesse de você achar a melhor profissão do mundo, a gente sabe que não é, é muito difícil, os desafios são todos os dias que a gente enfrenta. Mas de uma forma geral eu gosto muito do que eu faço.** Não foi assim, não foi o que eu escolhi. “Nossa! Era isso que eu pensei da vida!” **Mas a questão é da estabilidade, ter um emprego.** Na minha época de pensar na adolescência de... já pensava nisso, minha colega está sempre desempregada. Então foi isso, o caminho foi esse. Mas de certa forma **de ver as crianças, o aprendizado delas, isso me deixa realizada sim e muito satisfeita.**

Pesquisadora: Você participa de alguma formação continuada?

Professora 11: **Não, agora a gente faz nossos estudos aqui, vamos estudando a proposta**, né? E nesse ano não estou fazendo nenhum curso assim, de formação continuada, não. Só os estudos que a gente tem aqui, né? Da formação de professor, uma vez por mês, um planejamento. A gente faz nossos estudos aqui, mas eu pretendo

ainda fazer outras coisas e ver, não vou parar não, né? **Então tem que estar aí sempre buscando mais conhecimento.**

Pesquisadora: Defina como você vê o seu trabalho.

Professora 11: Quando eu entrei na faculdade eu era deslumbrada, eu achava que era “nossa! Era outra coisa.” Na **faculdade é tudo muito lindo, eu adorei fazer o curso de pedagogia, mas a prática, ela é um pouco árdua, ela é um pouco pesada, a carga é pesada.** Mas a gente ainda tem aquela utopia, aquele pensamento de que vai melhorar. Eu acredito que vai melhorar. **É isso que faz a gente estar sempre prosseguindo, e eu acho que no geral mesmo é de ver as crianças, é de ver o desenvolvimento das crianças. Isso é bacana, isso é legal. De falar: “Ufa, consegui!”**

Goiânia, 13 de novembro de 2017. Entrevista com a PROFESSORA 12 sobre o tema Professores iniciantes na educação infantil: sentidos e significados do trabalho docente.

Pesquisadora: Quais as motivações pessoais para a sua escolha do campo de trabalho na educação infantil?

Professora 12: **A princípio eu comecei, eu vim aqui para a creche por acaso, né? Passei no concurso e cai de paraquedas, né? A vaga era essa, a minha experiência era apenas com escola, fundamental I, e cheguei aqui para tentar, né? E assim, foi um desafio, no começo não foi fácil, foi um desafio.** Nunca tinha trabalhado com Educação Infantil. **Nunca tinha lidado com essa experiência de projetos, de crianças menores e me senti perdida sem o currículo, sem o conteúdo, sem livros na mão, meio que sem nada, né?** A gente chegava aqui, tinha que trabalhar com as crianças, tinha tema, tinha que criar o projeto, tinha que se partir delas. **Então para mim foi bem difícil, tudo muito novo e foi um desafio, não vim por querer. Não foi: “ah! Vou optar por Educação Infantil.” Foi a vaga que tinha e eu vim para cá.**

Pesquisadora: Durante a sua formação, você já trabalhava como professora?

Professora 12: Sim. Trabalhava em um colégio particular, mas no ensino fundamental. A única **experiência que eu tive com educação infantil, e que eu gostei, foi no estágio.** Eu fiz estágio lá no Viver a Infância.

Pesquisadora: Quais atribuições e funções você desempenha no cotidiano dessa instituição?

Professora 12: Sim. Sou professora regente desde que entrei. Já passei por todas as salas, dois anos, três, quatro e cinco. Tenho experiência com todas.

Pesquisadora: Quais os maiores desafios, as maiores dificuldades no início de sua carreira?

Professora 12: Hum... **a falta de experiência, né? Que eu cheguei, tinha experiência com ensino fundamental, mas não com Educação Infantil.** O estágio ele dá uma ideia, né? O estágio foi muito bom, um estágio assim de qualidade, a professor foi ótimo. Mas, quando é você e a sua turma parece que é bem diferente do que é o estágio. O professor está te acompanhando, te orientando, te dando dicas, ideias. **Mas quando eu cheguei e tive aquele “baque” não senti apoio assim... do pessoal aqui.** Sabe? Parece que elas queriam assim, a gente chegou e pegasse o bonde andando. **Não senti apoio das auxiliares, da coordenação, a cobrança foi bem assim, foi complicado,** porque eu estava realmente perdida, **não tinha experiência, não tinha noção e nem um norte, assim, eu recebi,** sabe? É isso e vai. Ai a secretaria nos deu um curso, foi muito bom. Mas assim, era um curso com mais teorias. Bastante leitura, bastante conhecimento, **mas aquela coisa do que fazer com as crianças eu fui pegando ao longo do tempo.** Foi bem difícil. **No começo, foram anos bem suados mesmos.**

Pesquisadora: Como você superou as dificuldades e os desafios desse início de carreira?

Professora 12: **Acredito eu que no observar a prática, né?** Eu comecei com uma turma de três anos. Então é uma turminha bem difícil. Já haviam acontecido várias trocas de professoras ao longo do tempo, e mais uma fui eu que cheguei lá de paraquedas. Então assim, as crianças assim, cada vez que trocava, elas sentiam muito e hoje eu entendo isso. Uma turma de três anos, eles sentem muito, eles se apegam muito a gente. Então assim, quando eu cheguei a turma estava bem difícil, bem complicada. E aí, com o tempo eu passei para a turma de cinco anos, então eu observei que o foco, **“eu vou ter que pegar isso, eu tenho que observar”, ver como a colega faz ou os colegas fazem e tentar seguir aquele ritmo. E aí meio que deu certo, né?** O jeito de chamar a atenção, o jeito de observar, o jeito de acompanhar as crianças, o estilo de atividade, né? Porque não tinha nada assim preso ao material, um caderno, livros, não possuem, não tinha nada disso, né? **Então assim, eu fui observando as colegas, pegava ideia com uma, ideia com a outra, “como você faz?”, “como eu faço?”. Todas às vezes que a coordenação me puxava a orelha ou me dava uma sugestão, eu agarrava aquilo ali, ia pesquisar em casa, correr atrás, aí fui correr atrás e observar também bastante.**

Pesquisadora: Quais os conhecimentos e habilidades você acha que são necessários para desenvolver um bom trabalho na Educação Infantil?

Professora 12: **Habilidade e a dinâmica.** Porque eu falo assim, todos os dias são a mesma coisa, todos os dias são diferentes. A educação ela tem a rotina, mas a rotina é diferente. Por exemplo, todo dia aqui a tarde eu tenho o Acordar, a atividade, a rodinha, mas nem todos os dias a rodinha acontece do mesmo jeito. Uns dias eles estão mais animados, em outros dias eles estão mais cansados. Então, eu tenho que ter esse olhar, essa dinâmica para observar minha turma, “espera aí, eu vou por esse lado, vou por aquele lado” ou até mesmo para trocar a atividade.

Já aconteceu muito comigo... hoje não vai dar certo de fazer essa atividade de colar, eles estão agitados. Ai tentar propor outra atividade, trocar para ver se eles acompanham ou se eles estão mais assim cansadinhos. Como por exemplo, na segunda feira propor uma atividade mais animada. Puxar mais eles para chamar a atenção deles para participar, para interagir. Então eu acho que essa dinâmica tem que acontecer. Não deixar cair naquela rotina do desânimo. Porque as crianças, assim, como elas não têm... algumas ficam só no querer do brincar. Então assim, elas querem deixar de lado o pedagógico, né? Então transformar tudo numa brincadeira, atividade, né? Para elas... se sentirem atraídas por aquilo ali. Então essa dinâmica vale muito a pena. E preparar bastante o material antes acho que é importante, preparar uma colagem, uma pintura antes, organizar a tinta, organizar o material antes, né? Para não ficar aquela coisa tumultuada. Porque a criança percebe, a criança fica agitada com aquilo ali. Tudo isso acho que faz parte do trabalho do professor também.

Pesquisadora: Você acha que seu trabalho na educação infantil é valorizado?

Professora 12: **Eu já ouvi e já senti alguns momentos de valorização, mas no geral não. No geral eu acho que a gente é vista, assim mesmo, como as babás do município.** As crianças chegam, são colocadas aqui. Parece que... eu mesmo falo por mim. Eu falo pelas fichas. Eu me esforço para fazer ficha, colocar tudo que a criança dedicou, aprendeu. Mas eu... quando o pai chega e fala para mim “onde eu assino?” “Não, eu não tenho tempo de ler.” Aquilo ali parece que te joga lá em baixo. Como se tudo o que você fez todo o semestre não tivesse valor nenhum. Ah, fez? Fez. Tem caderno? Tem. Então... outros pais não, já leem te dão maior valor. Agradecem por aquilo ali, têm interesse em olhar o caderno da criança, olhar o portfólio que nós construímos ao longo do ano. **Então isso é gratificante, mas aqueles que realmente não dão aquela atenção, é complicado. A gente sente desvalorizada mesmo.**

Pesquisadora: Qual a sua concepção de criança?

Professora 12: **Eu acho que criança é aprendizado, é construção.** A educação infantil é uma fase de construção, né? **De conhecimento, de saberes, aprendizado, de vivências, de interatividade com outras crianças.** Eu acho que tudo isso. Elas se constroem, contribuem para a construção do outro, para nossa construção também como professores. Eu acho que é uma fase de construção.

Pesquisadora: Fale rapidamente da sua rotina? Como é sua rotina?

Professora 12: Aqui à tarde? Meu concurso é do matutino...

Pesquisadora: E à tarde você dobra?

Professora 12: Substituição.

Pesquisadora: Você trabalha nos dois períodos?

Professora 12: Sim.

Pesquisadora: Então o seu horário concursado é para o matutino?

Professora 12: Matutino.

Pesquisadora: Como é sua rotina?

Professora 12: Matutino eu chego, né? Tenho que dar acolhida para as crianças, até dar o horário do café da manhã. Assim que toca o sininho, a gente vem para cá, serve o café da manhã com elas. Primeiro nós cantamos. Tem um momento musical ou da historinha. Cada dia da semana é uma professora que faz essa acolhida. Ao retornar para a sala nós trabalhamos com a atividade pedagógica. Depois da atividade pedagógica tem o parquinho. Após é o momento do banho e depois do banho a gente organiza eles, eles voltam para o refeitório para almoçar e volta para a sala para dormir. É o momento do descanso deles, que é o soninho que é quando vou embora.

Pesquisadora: Qual o seu sentimento em relação ao trabalho que você desenvolve nesse início de carreira?

Professora 12: **No início eu me senti bastante deslocada assim, bem perdida.** Tive na faculdade assim, um bom embasamento teórico, conhecimentos, estágios, mas é como eu falei, parece que quando você tenta colocar tudo aquilo em prática não é fácil, né? **Você estuda, você tem conhecimento teórico, mas a prática é bem difícil.** Você pegar aquele eixo, norte, como eu que vim acostumada, né? Com experiência de educação no ensino fundamental, com livros, com toda aquela didática, de concretividade, provas e tudo mais. **Quando eu cheguei eu me senti perdida sim. Mas, ao longo do tempo eu vi que era algo maravilhoso, você trabalhar com projetos, você desenvolver o conhecimento da criança, você aprendendo com ela também ao longo desse tempo, é muito bom, gratificante.**

Pesquisadora: Como você se percebe sendo professora na educação infantil? E já emendando, qual atividade você mais se reconhece e se realiza como professora na educação infantil?

Professora 12: É quando eu assim... **de ver o interesse da criança mesmo, ela participar de uma atividade proposta,** por exemplo, né? Que a gente tem nosso planejamento, que eu vou lá e penso aquela atividade, planejo, organizo o material, que eu chego na sala e que eu chamo atenção das crianças e vou realizar rodinha e vou ver as mesinhas para fazer a aquela atividade que eles dão aquele, não é bem resultado, que eles participam, né? Que eles vão naquela interação toda, eu me sinto realizada. É como se...tivesse atingido meu alvo, sabe? “Ah! eles fizeram, eles prestaram atenção, eles participaram. Ah! consegui chamar a atenção daquele ali.” Porque sempre tem aqueles que não gostam, né? Ou não gostam de colar, nem de pintar, nem de escrever, nem de desenhar. Então, quando eu consigo atrair a turma para aquela atividade, eu me sinto realizada. **Gosto de trabalhar com tudo, com música, com dança, com pintura, recorte e colagem. Eu gosto de trabalhar com tudo.**

Pesquisadora: E o que você não gosta? Aquele momento do seu trabalho, que faz parte do seu trabalho na educação infantil, mas que você não se realiza, não te dá prazer?

Professora 12: Dentro de toda a rotina ou só atividade pedagógica?

Pesquisadora: Dentro de toda rotina do seu trabalho na educação infantil.

Professora 12: **É essa questão do cuidar que eu acho cansativo, sabe? Hora de sono, hora do banho, eu sei que é necessário, faz parte.** É um momento assim, que nós trabalhamos, acaba que é pedagógico também. De conhecer as partes do corpo na hora do banho, a importância do soninho. Mas eu acho cansativo isso. Daí também, o momento da refeição, que é bem agitado, bem tumultuado, que acaba que a gente fica assim “ai! O que eu estou fazendo aqui?” Poderia estar fazendo tanta coisa, poderia estar fazendo ficha, organizando atividade, mas a gente tem que ficar aqui”, né? Para ensinar. Vamos sentar elegante, vamos mastigar, porque que é importante comer milho, ervilha. Porque é bom comer tomate. Mas aí vê que, mesmo sendo cansativo, aquilo ali a gente vê, que acaba que dá, quando eu falo assim: “ah! Essa bolinha verde faz bem para a saúde, faz crescer o cabelo, faz ficar bonito.” Você vê a criança pegando lá e comendo, você vê que, né? Está vendo? Foi um aprendizado também, foi importante. Então acaba que faz parte.

Pesquisadora: Como você vê e compreende a sua função como trabalhadora docente na educação infantil?

Professora 12: **Eu sei que a minha função é importante. Eu tento, eu falo isso pra mim todos os dias, quando me perguntam “qual a sua função?”** Aí eu falo: “sou professora.”, Aí me perguntam: “dá aula de que?” “Educação infantil, dos pequeninhos.” Aí as pessoas olham e dizem: “nossa! Você é baba deles, né?” Mas assim, eu faço esse trabalho meu todo dia. Eu quero ver minha importância na educação infantil. Eu sei que cada ano que estou aqui é um ano importante, **mesmo com as correrias, mesmo em meio a falta de reconhecimento, eu sei que o trabalho é importante.** É bom ver outros pais que as crianças já saíram da escola, e eles falam: “nossa professora! Minha filha não esquece de você. Não esquece a historinha que você contou.” Lá na frente ela lê, ela escreve, eu sei que faz parte daquele trabalho que você fez”. **Então assim, mesmo em meio as turbulências, eu sei que meu trabalho é importante. Eu sei que é um trabalho que precisa ser valorizado cada vez mais, né?**

Pesquisadora: O que você acha importante para a realização do seu trabalho? O que é importante para você trabalhar bem?

Professora 12: **Eu estar bem.** Acredito que é um dos pontos. Chegar aqui, estar bem. **Encontrar um ambiente de trabalho também bom.** Porque lidar com pessoas não é fácil, principalmente aqui que são duas (profissionais) numa sala só. Eu penso de uma forma, a colega pensa de outra.

Pesquisadora: Tem duas professoras com você?

Professora 12: Duas professoras.

Pesquisadora: O Auxiliar?

Professora 12: O Auxiliar. **E aí agora estamos passando por uma etapa bem assim, delicada. Porque os auxiliares agora chegam apenas com o ensino médio,** alguns já passaram por nosso grupo aqui, algumas que já tiveram magistério, algumas que já foram até mesmo formadas e trabalharam como auxiliar. Então, é um estilo de auxiliar, mas houve agora uma turma chegando apenas com ensino médio, nunca estudaram...

Pesquisadora: Nem magistério?

Professora 12: Não, não. **Alguns vão ter conhecimento de nada, não sabem nem o que, porque, para quê, para onde.** E aí você fica naquela coisa, **se rege a turma, se explica o colega, é complicado.** Então assim, eu acho que eu estou até sem voz, mais cansada, estamos passando por essa etapa. **Os colegas têm noção de educação de outras disciplinas, de outros cursos, mas tem outros que chegam que não tem noção nenhum, então acaba que isso influencia, mas a gente vai levando.**

Pesquisadora: Neste último concurso, as vagas para auxiliar de atividades educativas foram destinadas para quem tinha o ensino médio?

Professora 12: Só ensino médio. Assim, eu acho que atrapalha um pouco o contexto. Se a equipe está tranquila, eu estar tranquila e tiver um ambiente bom para a gente trabalhar.

Pesquisadora: Quais os conhecimentos do curso de pedagogia te ajudaram nesse início de carreira?

Professora 12: No início? Sim, sim. **Eu demorei para fazer essa relação de teoria e prática. Mas hoje quando eu olho para trás eu lembro que os estudos sobre Piaget, Vygotsky, ajudaram bastante.** As aulas de teatro e música me ajudaram bastante, porque a gente canta bastante na educação infantil. **Tem muito essa interação de brincadeiras, jogos me ajudaram bastante e quando reconheci mesmo que eu precisava voltar naquelas leituras, né?** Buscar mais um pouquinho de conhecimento, como eu precisava lidar com essas crianças, as fases que elas estão passando, me ajudou também.

Pesquisadora: Você lembra uma disciplina específica, um conteúdo específico, uma professora que deu uma matéria específica que foi fundamental para esse início de carreira?

Professora 12: **Principalmente as matérias do estágio,** o estágio, foram fundamentais, aquela questão de buscar, de pesquisar, de ler os conteúdos, né? Lembrava bastante de Piaget, Vygotsky, comparava aquelas etapas, as fases, né? Fases de desenvolvimento. Porque a gente acaba querendo, procurando essas crianças também, né? Será que ele está nessa fase? Como essa criança está? Também a questão de psicologia, tentar entender a criança mesmo, com são vinte e cinco daqui, e vinte de lá, cada uma de um jeito, cada uma com uma personalidade, né? Então,

cada um com sua personalidade, cada um com sua criação, e você saber como que está cada uma de um jeito. Então não é fácil.

Pesquisadora: O que te faltou na sua formação inicial? O que você acha que poderia melhorar na sua formação inicial para dar conta dessa realidade na educação infantil?

Professora 12: **Eu acho que o estágio. O curso de pedagogia tem muita teoria que é bom, mas faltou estágio.**

Pesquisadora: Mais estágios? Mais horas de estágio?

Professora 12: Sim, sim... **Na educação infantil.**

Pesquisadora: Vocês têm um semestre?

Professora 12: Sim. Na minha época foi um semestre. Eu fiz um semestre na educação infantil e um semestre no EJA.

Pesquisadora: Você acha que deveria ter mais tempo de estágio na educação infantil?

Professora 12: Sim, com certeza. Eu acredito que desde a metade do curso até o final. Eu sei que para alguns alunos ficaria complicado, porque a maioria trabalha, estuda, tem essa divisão de tempo. **Mas se o estágio, um estágio mais aprofundado também, mais tempo, maior contato com as crianças, para não levar esse choque de realidade quando a gente chega aqui.** Porque é bem diferente, eu ia fazer estágio, eu via as crianças o que? Uma vez por semana, a cada quinze dias. Então eu fazia um projeto, um planejamento, e ia para a sala. Depois de quinze dias eu ia ver aquelas crianças novamente. Então assim, a gente chega lá, tratava a gente diferente, não é o mesmo tratamento meu de estagiária e professora regente. Então a gente chega, elas querem brincar, querem conhecer, mas na realidade não é aquela coisa toda, né? Tem as diferenças, tem as dificuldades. Então, eu acho que se houvesse um aprofundamento maior no estágio, seria melhor.

Pesquisadora: Como foram as relações, quando você entrou, como foram as relações interpessoais, por exemplo, como você foi acolhida pelos colegas, pela gestão, pela própria Rede? Você já mencionou o curso que vocês fizeram, como foi essa chegada?

Professora 12: Pela Rede foi uma acolhida boa, né? **Eles ofereceram o curso, curso de ótima qualidade. Gostei bastante de fazer.** Era em horário de serviço, a gente se ausentava do trabalho e ia para lá fazer esse curso. Foi um curso muito bom. **Aqui na creche assim..., eu fui bem recebida, mas me senti as vezes um pouquinho abandonada em questão da adaptação, né?** Eu acho que se eu tivesse um maior acompanhamento da coordenação pedagógica, maior acompanhamento de estudo entre as professoras, uma rodinha de conversa, sabe? “O que você acha? me dá uma ideia?” Essas trocas de ideias. Eu acho que seria, hoje nós fazemos com as professoras de casa, com as que chegam também, acho que seria de grande valia, né? **Porque eu me senti um pouco, “ah, você passou, então vai para sua sala, você passou, você é formada... você se vira”. Então me senti um pouco abandonada nesse sentido.**

Pesquisadora: E quanto aos recursos, você tinha recursos?

Professora 12: Assim, não apresentasse aí aqui tem isso, tem isso, tem isso, não me lembro desse tipo de ação, mas a partir do momento que eu fui conhecendo, mexendo, perguntando, indo atrás, eu vi que recursos tinham sim, né? Papel, cola, tesoura, materiais e também me apresentaram mais textos, **a coordenadora me passava bastante material para ler, só que assim, eu lia, lia, lia, mas igual eu te falei, não sabia colocar na prática.** Eu queria alguém para me auxiliar nesse vínculo, como que eu pego esse texto aqui e coloco ele na prática, porque querendo ou não, eu acho que é bem diferente, tem essa ponte, né? Mas assim, foi bom por isso, foi um aprendizado e até hoje é.

Pesquisadora: Você se sente realizada com o trabalho que você desenvolve profissionalmente? Você se sente realizada?

Professora 12: **Eu gosto muito da minha profissão,** mas é igual eu te falei, tem alguns momentos que sim. Quando termina o ano que eu vejo, que eu paro para pensar... na hora das fichas mesmo, nas horas de escrever, que eu lembro daquele ponto de janeiro e fevereiro até hoje. Eu acredito assim, **eu me realizo de ver o trabalho das crianças, com o aprendizado e com o desenvolvimento delas, mas quando eu penso na questão da valorização e do reconhecimento a gente acaba que a gente desanima um pouco, né? Mas em relação ao meu trabalho, eu gosto muito do que eu faço.**

Pesquisadora: Essa questão de você trabalhar os dois períodos, você acha que compromete o seu trabalho? Na questão da qualidade, até mesmo na questão de realização, satisfação?

Professora 12: **Sim, sim. Eu sou um ser humano. O cansaço chega, a voz também vai indo embora, tem momentos que eu vou para casa e no outro dia já não tenho voz para vir trabalhar, já aconteceu.** Ou então já sair de manhã já cansada e chega à tarde, né? Já é um período assim quente, cansativo. **Então tem alguns momentos que sim, que compromete, a gente não está com aquele ânimo todo para trabalhar não. Tem que se esforçar, né? Porque precisa.**

Pesquisadora: Não dá para ficar só um período?

Professora 12: Dá, foi uma opção. Foi um convite da diretora, fico só em um período. Ai como ela realmente estava precisando... ela disse que não estava com ninguém mais assim... de confiança. Eu fui por amizade. Eu

resolvi ficar à tarde, mas eu fico só um período também, porque tenho um neném para cuidar e não dá para conciliar os dois, criança, família é puxado.

Pesquisadora: Você participa de uma formação continuada, ou já participou?

Professora 12: Sim, fiz o da Rede, já fiz duas pós-graduações e ia tentar o mestrado. Espero mais para a frente não desanimar e tentar o mestrado.

Pesquisadora: No geral, como você acha que as pessoas percebem seu trabalho na educação infantil?

Professora 12: **Aqui dentro do CMEI eu acredito que as pessoas reconhecem meu trabalho**, até mesmo porque eu fui convidada pela diretora, pela coordenadora para vim substituir, né? Recebo elogios e isso me deixa muito feliz. **Fora daqui eu... família, eu acho que as pessoas pensam assim “nossa! Ela vai lá ficar sentada o dia todo olhando menino brincar!”** Tem pessoas que quando perguntam, acho que pensam assim. Uai, não sei, pelos pais é mediano, alguns eu sei que reconhecem, agradecem, enxergam nosso trabalho, Outros não, estão aqui apenas para garantir que o filho tenha onde passar o tempo. Então fica intermediário. **A educação infantil ainda tem que, acho que, desmistificar essa situação de filantropia, de babá, de cuidar, só o cuidar e mostrar mais ao público pra que existe.** É uma fase muito importante, é um trabalho muito bom nosso e que lá na frente, acho que é esse o da educação infantil, a gente não vê frutos agora, mas frutos maiores e melhores é lá na frente, quando eles vão pra escola, quando eles vão para a escola, quando eles estão maiores, a gente vê. “Nossa! Eu passei por aquela creche. Tudo que eu aprendi lá.” Hoje as crianças podem colher coisas melhores com esse aprendizado aqui, até porque a gente observa, **crianças que saem do CMEI e vão pra escola, elas se alfabetizam mais rápido, elas aprendem com mais facilidade, elas tem uma visão de mundo melhor. Então é muito importante isso aí.**

Pesquisadora: Você acha que a burocracia, a questão dos relatórios, comprometem seu trabalho?

Professora 12: Em alguns momentos sim. Por exemplo, **eu poderia estar lá na sala brincando com as crianças, interagindo, propondo outra atividade, mas eu tive que fugir um pouquinho para fazer as fichas, né?** Aí tem os relatórios diários, mensais. Então acaba que você deixa de estar com a criança para você cuidar dessa burocracia também, né? **Acho que faz parte, alguns são assim, alguns relatórios eu acho que são desnecessários, mas faz parte.**

Goiânia, 14 de novembro de 2017. Entrevista com a PROFESSORA 13 sobre o tema Professores iniciantes na educação infantil: sentidos e significados do trabalho docente.

Pesquisadora: Bom dia professora, você estava dizendo que passou no último concurso de 2016, mas que já tem 17 anos de carreira.

Professora 13: Isso, em torno de 17 anos de carreira. Porque além da pedagogia eu também tenho formação em letras, eu atuei na área de letras. Eu fui concursada temporária na Universidade Federal de Goiás. Eu já fui coordenadora do curso de letras no ensino superior. Eu atuo no ensino superior desde 2003. Fui coordenadora do curso de pedagogia até agosto agora de 2017, quando eu me desvinculei para me dedicar a Rede e dependendo como for, eu retornarei em janeiro, também possivelmente assumindo a coordenação do curso de pedagogia de uma outra instituição de ensino superior. Então, eu já tenho uma experiência na área, né?

Pesquisadora: Mas você é muito jovem, você se formou quando?

Professora 13: Eu me formei muito nova, porque eu entrei no ensino superior... na época que eu entrei no vestibular na Universidade Federal, fiz meu primeiro curso de graduação eu tinha 17 para 18 anos quando eu entrei. Meu mestrado eu terminei com 23 anos. Então assim, foi, eu já terminei graduação entrando no mestrado, porque na realidade eu fiz as provas do mestrado, eu estava finalizando a graduação. Então eu passei no mestrado e recebi o resultado e na semana seguinte é que eu fechei a graduação realmente, foi quando eu fiz as provas finais da graduação, uma semana depois eu recebi o resultado que eu havia passado no mestrado, na época passei em primeiro lugar. Foi assim bem emendado, uma rotina bem corrida, porque eu tinha filho pequeno, eu tinha uma menina de três anos e meio e estava grávida do meu menino que nasceu no primeiro ano do mestrado.

Pesquisadora: E agora você está fazendo doutorado?

Professora 13: Estou fazendo doutorado...

Pesquisadora: Em letras?

Professora 13: Não, em Educação. Finalizo agora, falta só a banca, né? A minha banca está marcada para dezembro, falta só marcar a data. Eu já fiz toda a parte de disciplinas, já entreguei a tese, qualifiquei e agora só estou fazendo assim... uma última leitura para preparar os slides e esperando, aguardando a data que será a defesa.

Pesquisadora: Na Rede municipal de Educação de Goiânia é sua primeira experiência?

Professora 13: Minha primeira experiência na Rede. Já trabalhei como professora no Estado. Trabalhei durante dois anos, foi contrato na época. Esse contrato é do ano de 2000 ainda. Eu fui professora do Estado em 2000 e 2001, salve engano, foi 2000 e 2001. Foram dois anos no Estado. Fui professora da educação básica. Na época eu dei aula para o fundamental II e para o Ensino Médio na época, em uma escola estadual. Dei aula de língua portuguesa, língua inglesa e... eu dei aula de espanhol também na época, essas três disciplinas.

Pesquisadora: Você tem formação em Pedagogia e Letras?

Professora 13: **Em Pedagogia, Letras e Direito.** São três formações que eu tenho. Tenho uma pós-graduação e estou fazendo mais duas pós-graduações concomitante. Porque eu terminei o doutorado. Aí estou fazendo uma em educação especial, porque é uma área que eu gosto muito, tenho alguns artigos publicados na área e fazendo uma Pós em letramento e alfabetização. E eu tenho uma dobra no município, me pediram para pegar uma dobra a tarde e à tarde eu trabalho com alfabetização. Durante o período que eu fui coordenadora do curso de pedagogia também, eu me envolvi muito com estágio, eu fui professora de estágio. **Então isso me fez ter um contato muito grande e eu sempre gostei de ficar na educação infantil.** Eu sempre trabalhei com estágio na educação infantil no curso de pedagogia e com o estágio na letras, eu sempre trabalhei com o estágio de língua portuguesa. No estágio eu desenvolvia muito trabalho com literatura também, que era uma disciplina que eu ministrava na graduação tanto de letras quanto de pedagogia, literatura infantil e infanto-juvenil. Então, eu quase que casei as duas coisas. Eu sempre gostei muito da parte da alfabetização e letramento também, tanto que a minha tese ela pega um pouco essa discussão que vem desde a educação básica com a questão do letramento, da alfabetização e isso vai parar nos bancos universitários. É bem por aí.

Pesquisadora: Quais as motivações para a escolha do campo da educação infantil para atuar como trabalhadora docente?

Professora 13: **É uma área que eu sempre gostei muito, desde o início com o trabalho na graduação,** mesmo desenvolvendo trabalho na graduação de pedagogia enquanto professora, enquanto coordenadora do curso de pedagogia, **eu sempre me envolvi muito com o trabalho com crianças, é uma área assim, que creio eu tenho bastante aptidão. É assim por gosto mesmo inicialmente e porque eu creio muito que a educação infantil é a base.** Independentemente de qualquer outra formação o **que vai dar base de conceitos mesmo para a criança é a educação infantil.** Então daí talvez o fato de me envolver muito e tanto que na área de direito, quando eu fiz curso de direito eu sempre gostei de buscar e estudar legislação voltada para a área da educação, justamente porque eu também tenho essa grande noção da questão dos direitos das crianças. **Então eu me envolvi muito com essa parte mesmo da educação infantil.**

Pesquisadora: Quais funções e atribuições você desempenha aqui?

Professora 13: Aqui eu sou coordenadora do CMEI do período matutino. No período vespertino tem uma outra coordenadora, mas eu fico aqui no período matutino.

Pesquisadora: Você já entrou na Rede e seu primeiro contrato foi como coordenadora?

Professora: Sim, talvez eu não sei, mas talvez por causa da experiência, eu solicitei na época da lotação, eu pedi que a vaga fosse no período matutino, e aí tinha essa oportunidade, me perguntaram se eu tinha experiência na área de gestão/coordenação, eu falei que sim, aí verificaram a vaga, três dias depois me ligaram falando que realmente havia vaga e falando da disponibilidade de assumir aqui no período matutino.

Pesquisadora: Você teve algum desafio, alguma dificuldade nesse início de carreira na Rede?

Professora 13: **Bastante, mas mais com relação aos documentos bem específicos da Rede, né?** Então, mas isso assim, desde então eu tenho estudado esses documentos para poder fazer as coisas da forma mais adequada possível. Porque eu preciso conhecer os documentos da Rede, porque não é só para mim. Eu preciso conhecer, eu preciso tirar as minhas dúvidas para que eu possa passar para as professoras. **Então eu acho que esse é o maior desafio, de conhecer o documento, do qual eu não tinha nenhum conhecimento, entender esse documento, qual a funcionalidade dentro da instituição, aplicar isso na prática e passar isso para as professoras.** São... das quais eu sou responsável.

Pesquisadora: Como você está enfrentando esse desafio?

Professora 13: Eu acho que de uma forma bem tranquila, como eu sempre lidei com documentos, independentemente de ser no Ensino superior ou não, eu sempre lidei com essa parte mais burocrática, mais administrativa, leitura, estudo de documentos com professores. Eu participei da formação de professoras no município de Aparecida. Participei como convidada, ministrei vários cursos do município de Aparecida para os professores da Rede, participei como palestrante. Então eu tive que estudar vários documentos também na época. Então creio que isso me deu uma bagagem para hoje eu ter uma maior facilidade no estudo desses documentos.

Pesquisadora: Quais conhecimentos e habilidades você acredita serem necessários para o trabalho na educação infantil?

Professora 13: **Eu penso que é bem o conhecimento mesmo de como funciona a educação infantil.** O que eu vejo, isso enxergando da parte docente, eu como professora do curso de pedagogia, **eu percebia muita falha em relação à formação dos estudantes que não detinham, às vezes, o conhecimento necessário para eles chegarem e atuarem na educação infantil.** Muitas das vezes até confusão entre o que eu posso fazer enquanto docente, enquanto professor da educação infantil, o que é uma educação infantil e como ela funciona e o que é ensino fundamental e como ele funciona. Eu sempre percebi isso e acho que é a maior dificuldade, até dos alunos também em relação a isso e isso, penso, ainda tem trazido alguma, algum problema em relação a isso. **A esse professor chegar de primeira viagem, às vezes, sem experiência anterior na educação infantil e ele ainda ter a dificuldade de lidar com as crianças.** Porque ele ainda, parece ainda não tem essa prática de saber o que ele pode trabalhar num agrupamento de crianças de dois anos, o que ele pode trabalhar num grupamento de crianças

de três anos, o que ele tem que trazer enquanto desenvolvimento e aprendizagem para uma criança nessa fase até os cinco anos de idade. Eu vejo que esse é o maior problema.

Pesquisadora: Você acredita que o trabalho na educação infantil é valorizado? Você acha que o seu trabalho é valorizado?

Professora 13: **Eu acredito que não.** Eu acredito que é ainda, se eu for pensar, por exemplo, do ponto de vista dos pais, a maioria deles acha que o CMEI... ele é um depósito de crianças. Eu vejo muito isso por causa dos discursos dos pais que eu escuto. Eles acham que isso aqui é uma creche, que ele vem, deixa o filho, ele larga o filho aqui literalmente desarrumado. Muitas das vezes a gente pega as crianças, por exemplo, de dois anos, sujas, mijadas, com a mesma roupa que foi no dia anterior. Então ele acha que aqui ele vai pegar o filho dele à tarde limpinho, cheirosinho e é o discurso que a gente escuta. Nós tivemos a oportunidade de conversar, até junto com o apoio que nos acompanha aqui, que é excelente, que tem dado todo suporte até que eu enquanto coordenadora preciso de ter a oportunidade de conversar com a mãe e escutar que a criança naquela época que faltou água estava chegando em casa sujo, não estava banhadinha e cheirosa, só que a mãe não entendia que o CMEI, que o banho dentro do CMEI é uma higienização e que o banho mesmo da criança deve ser feito na família, que aqui tem todo o cuidado de dar banho, só para você ver um exemplo do que os pais acreditam que seja aqui. **Então, eu penso que não há essa valorização de entender que a criança ela está aqui dentro para desenvolver a aprendizagem, né? Nas suas diversas formas e segundo a faixa etária da criança. Ele não tem essa noção.**

Pesquisadora: Você acredita que essa concepção é geral? É uma concepção na sociedade sobre a educação infantil? Que é uma área menor?

Professora 13: Eu acredito que sim, **são poucos os pais que compreendem o papel pedagógico da educação infantil, são pouquíssimos.** E eu não falo de culpa, eu acho que é mais por desconhecimento mesmo, por desinformação. **Até porque, nos lidamos aqui no nosso específico, nós lidamos com uma clientela de pais que são bem leigos, são pessoas humildes. Então a gente... eu analiso por esse ângulo também. Então eu penso que, às vezes, a desvalorização desse sentido vem por causa da desinformação também.** Eu penso que é por aí.

Pesquisadora: Qual a sua concepção de criança?

Professora 13: A minha?

Pesquisadora: E depois se você quiser falar um pouco da concepção da Rede, da instituição.

Professora: **Eu acredito que a concepção que a Rede tem é bem adequada ao retrato que nós temos de educação infantil.** Porque a Rede entende que essa criança, dentro dessa faixa etária da educação infantil, ela precisa desenvolver sua aprendizagem. E isso eu acho extremamente importante e eu estou analisando isso segundo os documentos oficiais. Mesmo os documentos da Rede e de como eles tem essa concepção de criança e essa valorização dessa faixa etária para que essa criança se desenvolva, para que ela chegue no ensino fundamental já com determinado arcabouço que vai facilitar a vida dela ali dentro do ensino fundamental. **Eu penso que essa concepção de criança enquanto um sujeito de direitos que está em pleno desenvolvimento e que ele tem as suas limitações,** mas ele pode quebrar barreiras e que **ele tem direito de desenvolver essa aprendizagem dentro dessa faixa etária,** eu acho que documentalmente, legalmente a Rede respalda e **é o entendimento que eu tenho, de olhar essa criança como de sujeito de direitos que tem que se desenvolver nessa faixa etária,** e não que eu tenho que pensar só na questão de cuidar, não é só o cuidar no termo de “ah! Eu vou higienizar essa criança e pronto!” Não, **é uma criança que tem o direito de brincar, é uma criança que temo direito de ser higienizada, mas é uma criança que tem o direito de aprender outras coisas, de desenvolver coordenação motora, de desenvolver as suas aptidões,** eu penso que é bem por esse âmbito aí.

Pesquisadora: Como você se sente em relação ao trabalho que você desenvolve aqui na educação infantil? Mas eu queria saber bem específico nesse início de carreira na rede, como você se sente em relação ao trabalho que você desenvolve?

Professora 13: **Eu acredito que assim, se eu for pensar na realidade que eu tenho, eu me sinto como se eu tivesse nadando contra a maré.** E aí você vai pensar nas especificidades que nós temos aqui. Aqui não é um CMEI, é um CEI. Então, é um convênio parcial com o município e eu tenho que ter esse olhar, porque aqui eu não tenho só o município, eu tenho uma associação que é uma associação de moradores e que eu tenho confrontos, às vezes, com o que eu preciso desenvolver em relação à proposta da Rede. Então eu tenho que ter todo esse olhar para poder não viver em embate e, às vezes, são coisas que a gente encontra muito, porque nós temos um trabalho a ser desenvolvido. E penso que pela proposta que nós temos e é o que eu sempre falo, os documentos são sempre muito bem respaldados. Então se você realmente lidar com documento e desenvolver aquilo que está ali dentro, obviamente que não é perfeito, você tem que ter o cuidado de observar do ponto de vista crítico. Eu penso que se você for desenvolver de forma como que deve ser desenvolvida mesmo a proposta, eu acredito que vamos ter bastante êxito e qualidade. Só que você encontra confrontos que muitas das vezes não vão, estão longe de irem de encontro ou de chegar perto daquilo que você realmente deve desenvolver. Então eu, às vezes, me sinto assim, **bastante, às vezes, até desmotivada com algumas coisas que eu preciso desenvolver que eu sei que têm que ser desenvolvidas, mas que eu não tenho respaldo necessário para poder desenvolver.** Eu sei que enquanto coordenadora, eu preciso cuidar da parte pedagógica. Então eu sei que muita coisa falta e isso que eu não estou

falando só de problemas assim do tipo, ah! Falta um... **eu preciso de impressão e eu não tenho impressão, eu preciso de apoio tecnológico, eu tenho que ter um computador, eu tenho que ter uma impressora, não tenho. Eu trago de casa meu notebook, às vezes, trago de casa a minha impressora, é... material pedagógico, na maioria das vezes o que precisa ser trabalhado em termo de material pedagógico, cada professor compra e traz o seu.** Então isso acontece muito e a gente, às vezes, fica e sente **essa angústia de que planejou algo e o algo não aconteceu, porque, às vezes, faltou o suporte necessário dessa parte mesmo material.** Então, eu acho que é bem por aí a angústia que a gente sente de não conseguir contemplar aquilo que foi planejado, mas mais por esse âmbito.

Pesquisadora: O seu contrato é na gestão deste CEI e sua dobra, também é em cargo de direção?

Professora 13: Não. É em sala de aula.

Pesquisadora: Mas é na educação básica?

Professora 13: Ela é alfabetização. Primeiro ciclo.

Pesquisadora: Tem algumas perguntas aqui que eram mais específicas para atuação mesmo em sala de aula na educação infantil. Qual atividade você mais se reconhece como professora da educação infantil? Quais momentos você sente mais satisfação? Então, eu vou pular essa parte, porque você não está atuando diretamente com as crianças, mas a gente entende que você é professora, está bom?

Professora: Nessas questões aí eu vou falar para você então só das percepções que eu tenho por que eu acompanho os agrupamentos. Então eu observo as atividades, eu olho o planejamento das professoras, eu olho o planejamento no caderno a cada quinzena, e eu observo as atividades desenvolvidas.

Pesquisadora: Quais atividades que elas se realizam mais?

Professora 13: As professoras do agrupamento das crianças menores, nós temos quatro agrupamentos. Eu percebi que as crianças gostam muito da contação de história e elas gostam de fazer as coisas, de tocar as coisas, de representar e isso eu percebo que assim dá uma grande satisfação para as crianças e geralmente quando tem alguma atividade assim eu gosto de ir na sala, eu fico, às vezes, de fora observando. Então eu percebo as crianças, você vê os sorrisos nos olhos delas, na boquinha, os olhos parecem que brilham. Então eu vi algumas atividades, por exemplo, na parte das crianças menores de dois e três anos que as professoras desenvolveram atividades com literatura, que colocaram elas pra poder contar a história, para fazer o reconto, colocaram elas pra reproduzir isso em forma de pintura, de desenho e deixaram isso mais livre para criança e isso parece que para elas foi gratificante, porque você percebe o quanto elas ficam alegres, mas eu percebo também que as crianças gostam muito do momento brincadeira, que não deixa de ser um momento de desenvolver habilidades, mas você percebe que quando você fala pra elas: “vamos pro parquinho, vamos lá pra fora brincar na grama”. Então elas gostam muito também dessas atividades. Uma atividade que foi desenvolvida aqui que elas gostaram demais, nós fazemos a colhida com uma oração antes do almoço ou antes do café da manhã e um dos dias uma das professoras trouxe uma música pra acolhida, eu percebi que a participação das crianças foi bem representativa na música, que elas gostam bastante disso. Inclusive a musiquinha permitia encenação, gestos e eu dei uma olhada, praticamente todas as crianças estavam acompanhando. Eu acho que isso assim, satisfaz as crianças. Esses momentos que elas colocam as atividades assim, que elas podem participar mesmo de forma ativa, que não é aquela tarefa que a professora traz pronta para ela desenhar ou para ela... algo pronto, mas que elas participam na construção, eu já percebi que parece que pra elas a satisfação é maior.

Pesquisadora: E agora o contrário, quais atividades você acredita que as professoras não se realizam e não sentem prazer, efetivação como trabalhadoras docentes na educação infantil?

Professora 13: As professoras? **Talvez o momento de fazer o planejamento.** Eu vejo que é mais assim, parece que há uma angústia. Porque, às vezes, elas ficam pensando assim... eu já vi até, já escutei algumas coisas nesse sentido, “ah! Eu vou planejar mas, às vezes, não vai dar pra fazer, realizar a atividade”. Mas nesse sentido, não de uma atividade específica que, às vezes, elas trazem. Até porque a educação infantil tem as especificidades e as atividades. Eu sempre falo para elas: “planejem dentro do que o documento norteador da SME traz e tenta desenvolver nessa faixa etária”. Então, as atividades são geralmente assim, não vi nenhuma que não fosse pertinente e as professoras tem tentado trazer. **Eu acho que a angústia é mais no planejar, de pensar assim... “eu vou planejar, mas, às vezes, não vai dar para desenvolver”.** Eu penso que é mais por isso aí.

Pesquisadora: Elas pensam em fazer mais, mas as condições limitam, né?

Professora: Sim! **Mais com relação as limitações, às vezes, até de material pedagógico. Eu acho que é mais por aí.**

Pesquisadora: Você acredita que um professor passa em um concurso e vem para uma instituição conveniada, as condições dele são mais limitadas ou depende da instituição?

Professora 13: Depende muito da instituição.

Pesquisadora: Tem instituição conveniada que é muito boa e tem instituição conveniada que tem muitos problemas de condições, condicionais.

Professora 13: É eu acredito que seja assim mesmo.

Professora 13: Tem mais limitações, porque geralmente a entidade mantenedora, ela sobrevive às custas de doação. Então, eu acredito que até no país a gente está vivendo um momento mais de crise. Então, eu acredito que isso tem

afetado. **E uma outra coisa que depende também do tipo de convênio feito SME com essa entidade mantenedora.**

Pesquisadora: O que você compreende como trabalho docente? O que você entende como trabalho docente na educação infantil?

Professora 13: Eu acredito **que é esse eterno fazer. Porque o professor que atua na educação infantil, ele tem que ter a consciência de que ele está lidando com o público diferente**, ali é uma criança, na maioria das vezes principalmente quando você lida com a criança pequena, com os pequeninhos mesmo, que às vezes nem falam direito, **você tem que entender todas as especificidades e necessidades dessa criança**, eu acho que é bem, eu **creio que o trabalho docente ele está ligado com a própria percepção que a gente tem, como ser humano**, porque quando você compreende o ser humano você compreende que ele passa por etapas, por fases, ele tem as limitações, tudo isso o professor tem que entender quando ele entra em uma sala de aula. Eu penso que é bem por aí. **Esse trabalho docente está ligado a essa compreensão também, essa compreensão de criança, essa compreensão de desenvolvimento, de aprendizagem e isso está muito ligado ao público que eu vou atender.**

Pesquisadora: As relações do trabalho docente com a formação. O curso de pedagogia te ajudou nesse início de carreira na Rede?

Professora 13: **Não. Eu acredito que assim, deu sim o conhecimento teórico o respaldo para que eu buscasse, mas eu acho que valeu muito mais a minha prática anterior em outros âmbitos e a prática docente que eu tinha já, do que especificamente o curso em si.** E isso com relação ao curso. Eu penso bem que vai muito do estudante, não é o curso necessariamente. Eu acho que **o curso me deu o respaldo necessário em termos teóricos, mas a minha prática é o como eu vou conseguir levar todo esse arcabouço que eu aprendi dentro do curso para minha prática cotidiana.** Lógico que você for falar me ajudou? Me ajudou! Mas não foi tudo. Se eu não conseguisse ter essa compreensão de que o curso me daria o respaldo, a base, mas que eu tenho que aprender a caminhar, o curso não teria me valido tanto. Eu penso que é bem por aí.

Pesquisadora: Dentro daquilo que te ajudou, você se recorda de algo específico? Por exemplo, um conteúdo, uma disciplina que te ajudou a enfrentar os desafios nesse início de carreira na Rede?

Professora 13: **Eu penso que as próprias disciplinas, os conteúdos que lidaram diretamente com a questão da infância.** Pedagogias da infância que ajudou a ter esse olhar diferenciado da criança que eu tenho hoje, que é muito, mas muito diferente do retrato de criança que eu tinha anteriormente. **Eu acho que a disciplina de fundamentos da educação infantil, estágio na educação infantil...** Eu acho que ajudou bastante, ajudou no sentido de que fez com que eu tivesse um olhar sobre aquela instituição, na qual eu fiz o estágio e de compreender os espaços ali dentro. Eu acho que isso ajudou bastante, porque aí eu tenho ali dentro a noção de que eu tenho espaços diferentes e eu tenho que compreender esses espaços para que hoje eu possa atuar. Se eu tiver com uma criança de dois anos, eu sei que é um espaço diferente do que de uma criança... é um espaço pedagógico diferente de quando eu estou com uma criança de cinco, de quando eu estou lá na alfabetização. Então, possibilitou essa compreensão sim, diferenciada.

Pesquisadora: Se você fosse fazer uma crítica a sua formação inicial, ao curso de pedagogia, o que você acha que falta no curso para ajudar o professor no início de carreira?

Professora 13: **Eu acho que falta mais, eu acho que essa parte do trabalho teórico, do respaldo que eu tenho que ter dentro da legislação, dentro desses documentos que norteiam os municípios.** É obvio que ter uma professora que tem formação lá no Norte, no Nordeste, mas mesmo assim, **de possibilitar o professor de ter essa visão de eu ter uma Rede que atende a criança, que tem documentos específicos ali. Eu não preciso previamente estudar que há documentos específicos, mas eu tenho que compreender que elas fazem essas diferenças, elas atendem diferenças.**

(Interrupção)

Pesquisadora: Contexto institucional e condições de trabalho. Como foi sua acolhida aqui, você entrou no início deste ano?

Professora 13: Aqui foi nesse semestre.

Pesquisadora: Como foi sua acolhida, as relações com os outros professores e com a gestão que aqui estava?

Professora 13: Eu acredito que o primeiro momento, o primeiro dia que eu entrei aqui, já foi um dia de planejamento, foi uma reunião. **Então, eu acho que naquele momento eu fui vista assim de forma meio, como se, eu me senti como se fosse um corpo estranho.** Mas depois eu percebi que assim, **eu vim para complementar, para ajudar e eu fui muito bem acolhida.** Todas as profissionais aqui do período também são da Rede, nós temos duas que são recentes, tem duas que estão fechando o período probatório agora. Então assim, nós temos especificidades aqui **e professores realmente me atenderam de forma, me receberam de forma bem humanizada.**

(Interrupção)

Pesquisadora: E com a gestão? Como a gestão te recebeu?

Professora 13: **Também foi assim, inicialmente bem receptiva e assim... foi bem tranquilo nesse sentido de acolhida mesmo.**

Pesquisadora: E pela RME, você sentiu a acolhida pela Secretaria Municipal?

Professora 13: Todas as vezes que eu procurei a Rede eu tive o respaldo. Eu particularmente, às vezes, algumas pessoas até me falaram “ah! Mas eu não consigo!” Eu sempre consegui o respaldo. Todas as vezes que eu procurei algum departamento, quando não é o departamento, me encaminham para outro, né? **Particularmente eu sempre tive o respaldo que eu precisei em todos os momentos, tanto lá pessoalmente, quando eu precisei aqui, né? Eu sempre tive esse respaldo.**

Pesquisadora: Fale um pouco sobre as condições materiais da instituição.

Professora 13: Como aqui é um CEI e o convenio é técnico financeiro, toda a questão de material é da mantenedora, não é da SME. **Então temos um problema muito grande em relação a isso, a questão material mesmo, recursos, não tem uma xerox, não tem um computador, a secretaria não tem uma organização.** Os próprios documentos não eram bem organizados. Agora que nós estamos assim... fazendo essa triagem de documentos, organizando em pastas. Então assim, **esse início de pensar a questão material mesmo foi muito difícil. Porque não tem os recursos materiais necessários.** Aí é o que eu falo, **o professor compra uma coisa, o professor compra outra, eu trago meu notebook, eu trago minha impressora, eu imprimo o diário na minha impressora em casa, eu imprimo relatório em casa para as professoras, porque é o recurso que a gente tem, aqui mesmo não tem.**

Pesquisadora: Para você ter um bom desenvolvimento, entendendo que agora é o início de sua carreira, o que você acha que precisa, o que você acha *prioritário* para você ter um bom desenvolvimento profissional?

Professora 13: **Eu acredito que o apoio pedagógico é essencial** e assim, eu falo para você que graças a Deus eu tenho uma pessoa que está dando apoio aqui para a parte da coordenação que é uma pessoa muito experiente. Então assim, tudo que eu preciso em termos de, “olha, eu não entendi isso, me dá uma bibliografia pra eu ler, eu preciso compreender isso.” Inclusive está vindo, estão vindo duas apoios, eu estou tendo dois apoios aqui. Então eu tenho tido nesse sentido, de falar: “Olha, você precisa ler essa resolução para você entender isso. Olha, lê essa bibliografia aqui que vai te ajudar nisso aqui. Olha, os registros precisam ser feitos dessa forma.” E elas me explicam assim... detalhes que, às vezes, em uma outra situação, uma outra pessoa poderia não me detalhar. Acho que isso é essencial, principalmente para que eu entenda como deve realmente ser feito, para que não tenha falhas e eu tenho até o apoio de falar assim: “olha, tem que ser feito dessa forma, se não pode ter esse tipo de problema. Olha, dessa forma aqui é melhor” ou lê um relatório e fala pra mim: “aqui está muito bom, tem que ser feito dessa forma”. Então eu acho que isso é essencial, no sentido da gestão e no sentido da sala de aula. Elas têm colocado todas essas especificidades, até das atividades que elas olham dentro da sala de aula que estão sendo desenvolvidas. “Olha, aquela atividade está muito adultizada. Olha aquilo ali está excelente é assim mesmo que se trabalha, é assim que tem que ser feito”. Então, acho que isso tem ajudado bastante. **Então eu acho que o apoio pedagógico ele é essencial nesse início, até para gente compreender o espaço que a gente está inserida.** Eu acho que é bem por aí. Agora a parte material mesmo, tem deixado a desejar e eu acho que isso não pode faltar. A parte material dentro dessa área que a gente atua **que é educação infantil, a gente tem a necessidade da questão material, porque não é tudo que a gente pode fazer de uma outra forma, você precisa de ter os recursos, você precisa de ter o material pedagógico se não, tem coisas que não são possíveis de serem desenvolvidas.**

Pesquisadora: Você se sente realizada com seu trabalho no campo da educação infantil?

Professora 13: **Eu me sinto. Eu acho que nasci para ser educadora. Eu não me vejo em outra profissão.** Aí as pessoas falam: “ah! Você fez Direito, porque não atua. Você tem OAB.” Não quero atuar na área do Direito. Eu fiz direito por uma questão pessoal, não foi para atuar na área. Eu já atuei. Já trabalhei no Tribunal de Justiça, durante quatro anos. Trabalhei na Primeira Câmara Cível. **Mas eu não me sinto realizada igual eu me sinto na sala de aula, atuando na alfabetização, por exemplo.** Eu falo assim: “**gente, eu consegui um milagre de fazer uma criança ler.**” **Isso não tem preço que pague.** Da mesma forma que quando eu vejo uma criança, eu passo no corredor e a criança me abraça, eu acho que ela sente ali uma proteção, ela sente em mim uma referência. Então para mim, isso também não tem preço. **Eu enquanto docente, me sinto realizada.**

Goiânia, 14 de novembro de 2017. Entrevista com a PROFESSORA 14 sobre o tema Professores iniciantes na educação infantil: sentidos e significados do trabalho docente.

Pesquisadora: Quais seus motivos pessoais para ter escolhido o campo da educação infantil para desenvolver seu trabalho docente?

Professora 14: Bom, na verdade coincidiu, eu... primeiro a minha primeira licenciatura foi em história e a gente diante de todo esse processo, do Estado, falta de concursos, eu já sai da faculdade de história e fui fazer a complementação em pedagogia. Eu sou de Anápolis e terminando a complementação de pedagogia... não foi nem tanto o que me encantou, **foi quando eu fui fazer a psicopedagogia, a Pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional, foi onde me despertou esse interesse, porque coincidiu com o nascimento da minha filha, de uma criança.** Então, isso foi me encantando. **Eu estava aprendendo a parte teórica e vendo na prática com ela, meio que aquelas experiências com os próprios filhos.** E quando aconteceu de sair o concurso em Anápolis, eu já estava grávida da segunda filha e me interessava muito, porque **eu já tinha feito a Pós-graduação e me**

encantou esse universo infantil. E aí eu trabalhava no Estado como contratada e no outro dia eu parei lá na educação infantil. **Ai, inicialmente eu tive um choque, tive um choque porque, por questões de idade, sai de adolescentes, terceiro ano ensino médio e cursinho para entrar na educação infantil, mas foi encantamento à primeira vista.**

Pesquisadora: Mas aí você fez o concurso de 2016 aqui da Rede Municipal de educação de Goiânia?

Professora 14: Aí em Anápolis eu entrei em 2015 e logo depois, um ano depois, eu fiz o da Rede aqui. Trabalho nos dois municípios e nos dois municípios na educação infantil.

Pesquisadora: Então nós vamos nos ater mais ao seu contrato aqui em Goiânia, porque a pesquisa diz respeito à realidade de Goiânia, ok? Quais foram os maiores desafios/dificuldades nesse início de carreira?

Professora 14: **Justamente porque eu já tinha uma bagagem com uma outra faixa etária. Então a linguagem,** eu falava com as crianças assim: “ah! Então agora a gente pode gritar!” De fato, as crianças gritavam e eu estava sendo irônica. Eles olhavam pra mim assim e ficavam... “o que ela está dizendo?” Então esse processo, a linguagem, a fala mesmo de como me direcionar para crianças, porque eu já estava habituada a falar com adolescentes e jovens, foi uma das maiores dificuldades que eu tive. A questão de comportamento não, porque eu sempre fui assim... já chego falando e tal e isso desperta o interesse das crianças, **mas a questão da fala, de como falar, como repassar de forma que eles me compreendam, foi o que eu tive que trabalhar mais comigo mesma, eu tive que estudar, ler de fato como falar com essas crianças, qual a fala, como articular isso.**

Pesquisadora: Como você superou essa dificuldade.

Professora 14: **É... aí foi nesse caso, né? Experiência, observando outras professoras e também mais na questão da leitura, né?** E lendo artigos a respeito. **Um pouco também na convivência com as minhas filhas que foi uma faixa etária igual quando eu comecei.** Então isso facilitou. Mas foi assim um mês, dois meses, até porque eu entrei em maio. Então logo teve férias, mas quando retornei em agosto, já retornei... já estava preparada praquilo ali.

Pesquisadora: O que você acha necessário para desenvolver um bom trabalho na educação infantil?

Professora 14: **Olha, primeiro amor.** Literalmente não é uma coisa que eu faço assim para receber um salário, não dá. **Eu sempre falo que o professor, principalmente da educação infantil, ele tem que ter amor, ele tem que ter amor, afeição pelo aquilo que ele faz mesmo e vocação.** Até porque a questão da vocação eu acredito que um mês, ou duas semanas, se você não tem, você já desiste. Ainda mais com crianças. **Então essa questão da vocação, da afeição pelo ser criança e pelo tipo de atividade que envolve trabalhar com criança. Então isso me conquista, que você trabalha brincando mesmo, você ensina brincando. Então isso é muito gostoso. Gosto muito disso.**

Pesquisadora: Você acha que seu trabalho na educação infantil é valorizado? você sentiu isso nesse início de carreira?

PROFESSORA 14: **Pelas crianças sim,** pelo... como que eu diria? Eu acredito que eu tenho vivido um contexto muito aparte daquilo que é o restante da SME, do restante da prefeitura, dos demais CMEIS. Então, no sentido local nem tanto, nem tanto. Mas na relação do... que nem no sentido da relação do curso, nós fomos muito bem recebidos, nesse processo hierárquico com os demais, com a secretaria, no diálogo com a secretaria, nós fomos muito bem recebidos. Mas aí, como nós estamos vivendo uma situação atípica, isso tem gerado um certo desmotivo, é quando me perguntam, porque me perguntam fazendo essa comparação com Anápolis e Goiânia, eu sempre falo: “eu ainda não posso dizer porque eu vivo uma situação atípica dos demais lugares de Goiânia.”

Pesquisadora: Atípica porque você trabalha em um Centro de educação infantil (CEI) e não em um CMEI?

Professora 14: Sim, essa questão da relação institucional, do convênio, a situação que tem vivido aqui de questão particular, que envolve a parte do convênio, tem gerado algumas desestruturas... é conhecido a situação e tudo mais. Então assim é o que acaba gerando essa situação.

Pesquisadora: Qual a sua concepção de criança?

Professora 14: **Criança... infância em si, né? É a primeira fase inicial da vida e para mim é a que dá base literalmente. É a base, o firmamento de todas as outras fases que estão por vir.** Então assim, é nesse sentido, a concepção de criança... Então assim, é um princípio, **mas é um princípio que o que aquilo que é formado e fundado nele para mim é o que vai determinar nas outras fases.**

Pesquisadora: Como você se sente em relação ao trabalho que você desenvolve na educação infantil?

Professora 14: É..., vou está me atendo a tecla do momento atual, porque acaba me influenciando. Assim é... **gosto muito das propostas, a forma como que elas são colocadas para serem trabalhadas. Gosto muito também do meu trabalho. Eu acredito e me sinto uma boa professora, tanto que é uma coisa que eu faço e me faz bem, me cansa muito, mas faz bem.** Eu gosto da minha forma de trabalhar, claro que a gente sempre pelas experiências de outras pessoas, pela fala de outras pessoas a gente adquirir novos conhecimentos e sempre revê as nossas práticas, mas gosto do que eu faço. Da maneira com que eu conduzo a situação. **E o que eu assim, sempre acho que as atividades só são difíceis de acordo com a estrutura.** Não tem aquela atividade que não gosto de realizar, gosto de realizar psicomotricidade, gosto de realizar saída com os meninos, não tenho problema. Agora, o que me ofertar do... não estruturalmente é o que me faz escolher mais determinadas atividades do que outras, como por exemplo, aqui eu não tenho tido assessoria de auxiliar, então é muito difícil, por exemplo, eu levar num

parquinho onde tem barro para depois dar banho. Então assim, é mais assim, como que a coisa está sendo levada nessa questão de estrutural.

Pesquisadora: Você não tem uma auxiliar?

Professora 14: Nós não temos uma auxiliar.

Pesquisadora: Essa é uma realidade do Centro?

Professora 14: Aqui é uma realidade do Centro que temos vivido uma realidade do centro muito complicada, como te falei. Porque a parte do convênio que deveria pagar esses auxiliares, não paga, tem vários processos. Está muito complicado mesmo. Então assim, a gente vive, nós não temos filtro para as crianças beberem água filtrada, as crianças não tomam banho, temos algumas situações...um pouco complicada.

Pesquisadora: Quando você passou no concurso, o pessoal da secretaria falou para onde você estava sendo encaminhada e das condições da instituição?

Professora 14: Pior que não. Isso é, quando eu cheguei, que eu falei assim: “olha, eu tenho a minha preferência na entrada, tanto que hoje eu estou em Anápolis. Eu ainda posso escolher de manhã e tarde, mas à medida que eu escolher já não vou poder mudar. Claro, que se tiver pela manhã, vou ficar muito feliz”. Aí aparece aquela vaga “glória a Deus! Obrigada Jesus! Apareceu uma vaga!” **Mas ninguém te fala a realidade, uma realidade que já está sendo vivida desde 2015.** Então, ninguém te conta que não tem convênio, que estamos sem saber pra onde vamos, o que vamos fazer. Então todas essas aflições interferem. Claro que a gente busca não deixar interferir, mas num momento ou outro, vai interferir.

Pesquisadora: Pode ou não continuar o convênio?

Professora 14: Sim. É igual te falei, não tem aquela atividade que eu não goste de realizar, dá muito trabalho, eu avalio muito o comportamento dos meus alunos, mas toda atividade eu consigo inserir de acordo com o que eles são. Não vai ser igual, pode ser inserida com outra turma, mas eu consigo. E aí o que mais pode atrapalhar a escolha é essa questão mesmo do que eu tenho disponível estruturalmente e por aí vai.

Pesquisadora: Qual atividade você gosta mais, tem alguma atividade que você pensa “essa atividade eu me realizo como professora”?

Professora 14: **Eu gosto muito de momentos de bate papo, as rodas de conversa, As rodas de conversa são muito reveladoras.** Eu aqui não tenho essa experiência, mas eu gosto muito de dar banho e conversar com meus alunos no banho, porque é onde eles se abrem, se mostram e demonstram em tudo. Aqui eu ainda não pude ainda ter essa experiência por causa de ter que ficar alguém na sala e eu ir lá dar o banho. Mas eu gosto muito desse momento e também desse momento de roda, de conversa e principalmente das crianças é... eu vejo que as crianças, pelo menos na faixa etária que eu trabalho, gostam de manipular tintas, amam mexer com tintas e sofro quando não posso, porque não tem uma água pra lavar a mão e aí tenho que deixar de fazer a atividade, **amo mexer com tintas e de relato de histórias e ver as crianças recontando histórias.**

Pesquisadora: Tem alguma atividade que você evitaria, alguma atividade na educação infantil que não te dá prazer?

Professora 14: É o que nem eu te falei, eu acho que não é o que fala, mas como se fala. Então é da mesma forma, não é o que se faz e sim, como se faz. Eu acho que, que nem... eu trabalhei corpo humano com meus alunos de uma forma tão espontânea e interessante. Como eu falo todos os nomes de forma correta, dos seus órgãos genitais e isso não causou espanto, não causou alvoroço. Então não é como o que se fala, mas como se faz. Então é aí que eu posso evitar alguma ou outra atividade, como te falei, diante da situação daquilo que me é ofertado estruturalmente. Mas acredito que não tenho nenhuma (atividade) que eu diga: “ai! Eu evitaria trabalhar isso!” É bom trabalhar alimentação, experiências, é muito bacana. Já levei liquidificador, já fiz bolo com os meninos na sala. Não acho que isso é difícil não, é só questão mesmo do que é ofertado.

Pesquisadora: Como você compreende a sua função como trabalhadora docente na educação infantil?

Professora 14: É... eu estou... numa função social, mesmo? A ideia de função? É a questão de despertar nas crianças uma consciência tendo despertado futuros cidadãos. A minha ideia é... a gente tem visto uma sociedade muito doente, muito assim por dizer, que não sabe lidar com frustrações, que não sabe lidar com o não. E eu sempre digo a importância da educação infantil que é aprender que o “não” não é coisa que te mata, aprender a lidar... **é ensinar a criança a lidar com frustração.** Acho que o dia que você ensina a criança a lidar com frustração, a respeitar o próximo, o direito dela vai até onde não ofende o outro.

A gente vai diminuir índices de suicídios, índices de homicídios, índices de... como temos visto tantos ataques, as frustrações agora são lidadas como vinganças. **Então assim, eu acho que é uma função social muito grande, trabalhar nessa criança desde o momento que ela se entende e compreende o outro, que deve haver respeito, que a vida, ela nunca vai dizer sempre “sim” pra você e que você tem que lidar com esse “não” de forma positiva, de despertar uma resiliência na criança, ainda mais na realidade que a gente vive de crianças que, às vezes, não se alimentam em casa, às vezes, não têm carinho.** Então todas elas lidam com frustrações todos os dias, mas como serão as consequências? Como elas vão lidar com isso, né? Então, a ideia de educação infantil a partir da socialização, a partir da convivência com o outro, mas não é só aquele brinquedo que pode ser seu. **Então ela está ouvindo o “não”, ela está criando conflitos e aprendendo a lidar com esses conflitos de forma positiva. Então acho que isso é uma função social muito grande.**

Pesquisadora: Para realizar o seu trabalho dentro da sua concepção, o que você acha importante?

Professora 14: **De apoio pedagógico, materiais didáticos, compreensão do meu trabalho, daquilo que tenho desenvolvido**, que é aquele negócio... a gente quer sempre ... digo assim no sentido, de o grupo gestor trazer de fora e não entender aquilo que eu quero passar, não compreender a importância e me dar autonomia pra isso, de poder ser realizado... claro que vou aceitar “olha, foi observado assim, que não está dando certo!” Ok, Vou rever. **Mas me dar autonomia de trabalhar como deve ser trabalhado.**

Pesquisadora: O que o curso de pedagogia te ajudou? Como o curso de pedagogia te ajudou a enfrentar esses desafios do início de carreira?

Professora 14: **Não vou mentir não. Eu fiz uma complementação pedagógica** com certas dificuldades porque estava grávida, passava muito mal. Então assim, mas, entretanto, já no próprio curso de história eu tive uma formação pedagógica e em licenciatura, fiz na UEG, muito boa. Então, em questões teóricas, eu não cheguei perdida de tudo. Tipo, na verdade, tive uma complementação de matérias específicas e sim, a questão de jogos, a questão da brincadeira, isso me ajudou muito, **mas principalmente a pós-graduação em psicopedagogia, foi a que me deu muita base.**

Pesquisadora: você pode listar alguma disciplina ou conhecimento específico que foi fundamental nesse início de carreira?

Professora 14: **O conhecimento específico do eu da criança. O que é a criança, como que ela absorve, eu não lembro qual foi a disciplina, foi infância alguma coisa.**

Pesquisadora: Foi na especialização?

Professora 14: Foi na especialização.

Pesquisadora: Ou foi na graduação?

Professora 14: Não, foi na especialização.

Pesquisadora: Essa graduação você fez também na UEG?

Professora 14: Não, eu fiz na... naquela que é ... conhecida como a UVA. É essa mesma.

Pesquisadora: O que faltou na sua formação? E aí no caso, é difícil para você responder porque é uma complementação. Mas, o que você acha que nessa complementação faltou para te dar o suporte necessário para sua inserção profissional?

Professora 14: Mas dá para dar uma analisada na complementação, porque... é aquela questão assim, infelizmente é muito baseada na questão de quantidade, focado para um diploma, não vou mentir, porque foi meu intuito, tanto que eu sempre tive muita facilidade de estudar sozinha. Então, era mais nesse intuito, porém, **eu via que faltou professores de fato especializados na área que estava sendo falado.** Então, por exemplo, tinha muitas coisas que eu estava fazendo na especialidade que eu falei: “será que eu vi isso lá na complementação?” Provavelmente devo ter visto, deve ter sido passado e não repassado com tanta ênfase e para ser mais objetiva, por exemplo, a realidade do que é uma criança. É muito passado um faz-de-conta, assim... quando eu digo assim... não só a criança, mas o que é a instituição em si, que a criança não é o problema. Até agora eu não achei uma criança problemática que me fizesse pensar assim, “eu vou desistir!”. É mais a base que é dada. Então talvez, o que me faltou foi o despertar para de fato essa realidade, falar assim: “você vai chegar e vai ter que trazer mudança, você vai chegar... a realidade é essa, você vai ter que esperar”.

Pesquisadora: Você não esperava uma realidade tão complexa?

Professora 14: **Não esperava. Na educação infantil, não. A educação infantil, ela foi muito passada nesse sentido, nesse sentido assim... do cuidar. Eu acho que não sei se a época ainda não estava tão a ideia da criança assim... ela pode ter um processo de conscientização sim, de criticidade sim na educação infantil. Então tinha aquela ideia mais do cuidar, do querer ou não.** E aí quando eu cheguei, que eu fui perceber que, “caraca! Eles aprendem?!” Claro que eles aprendem, pode ir que rende e rende! Né? Então talvez agora, eu vejo, que eu tenho feito uma outra Pós, que já é “olha! A criança te observa, ela é crítica!” Essa (especialização) é em educação infantil. Ou talvez porque eu ainda não tinha feito algo objetivo para a educação infantil, mas foi nesse sentido.

Pesquisadora: Como você foi acolhida nesse início de carreira, pelas colegas, pela gestão, pela Secretaria Municipal de educação aqui em Goiânia?

Professora 14: Eu fui muito bem recebida pelos meus colegas de trabalho. É um grupo com muito crítico, um grupo determinado. Eu acho muito interessante as atividades que são desenvolvidas com as crianças. **É um lugar assim que eu me identifiquei, eu não vejo aquela coisa parada não, mesmo diante da dificuldade, tanta dificuldade que a gente enfrenta** na questão que eu já te falei. O grupo gestor, eu não sei te dizer se eu tive um grupo gestor, te dizer se eu tive um grupo gestor, até porque, eu cheguei e já estava saindo a diretora, já estava saindo a coordenadora. Quando retornamos tivemos a Maria, que também entrou na Rede agora. Então ficou meio... estamos, né? Entrelaçando ainda. **Mas em momento algum, mesmo da questão da recepção... mentira... Eu assustei no primeiro dia.** Eu acredito que não foi um dia bom para a coordenadora que estava, **mas ela falou assim: “você vai ficar aqui mesmo, isso aqui é horrível”. E aí eu assustei.** Se eu não tivesse uma personalidade muito bem firmada naquilo que eu acredito, eu acho que outra pessoa... mas depois eu fui compreender porque ela estava naquele estado. **Mas ela falou assim: “isso aqui é horrível, você tem certeza que você vai ficar aqui, já te contaram como é aqui, porque eles te mandam e não falam nada, né?”** Foi uma fala assim, angústia eu acho, que ela trouxe toda a angústia dela nessa fala. Então eu dei uma assustada assim... tem alguma coisa pesada aqui

mesmo. Mas bora lá! Eu preciso que... então, eu preciso que amanhã já que... e fui indo, fui descobrindo o porquê e tal e vi que ela já estava num estado muito degradado, muito desgastante, já tinha brigado com Deus e o mundo em prol daqui. Vi que ela não é uma pessoa ruim, não é uma profissional incompetente. Simplesmente era o resultado daquilo tudo que ela vinha vivido. E é isso que me instiga, é a questão estrutural organizacional. Ela é tão forte que mesmo você que está chegando na Rede agora, ouvir isso, não é assustador?

Pesquisadora: é verdade...

Professora 14: **Não é assustador? Eu toda animada, a primeira a chegar... seis e vinte da manhã, de repente, quando eu bato um papo com o coordenador eu falo “puta que pariu”, está entendendo?** Então assim, é muito importante dar esse suporte para que as pessoas tenham esse suporte de exercer seu trabalho, de receber bem, de repassar bem seu trabalho.

Pesquisadora: Você se sente realizada profissionalmente com o trabalho na educação infantil? Você se realizada profissionalmente?

Professora 14: Eu reclamo muito as vezes para o marido, marido é que ouve tudo (riso). E ele fala: “então sai desse negócio”. **Não saio porque gosto...** mas as reclamações assim... **sim, sou realizada, sou realizada. Claro que a gente tem seus altos e baixos, principalmente na questão da falta do apoio, de não ter aquela base, não ter material pedagógico que você precisa.** Então assim ... mas é um dia após o outro. Um dia você planeja, quando você vem executar, não tem acesso para isso. Então já vou planejar diferente, mas já vem a cobrança que tem que ser necessário alguns pontos de fato, mas se não tenho apoio para que sejam realizados... **Então tem aquelas crises existenciais mesmo, mas eu acredito nesse ideal de que a criança é nosso futuro e é nela que tem que ser investido. Então eu me sinto realizada.**

Pesquisadora: Só uma questão que acho que ficou para trás, é do curso, da formação continuada, você está fazendo uma especialização, um curso da secretaria, se você puder falar um pouquinho sobre isso.

Professora 14: Nossa, eu não tive... porque a gente vai fazendo curso, vai fazendo curso quando você já chega, a gente já tem um roteiro de como vai ser na cabeça e eu quebrei a cara, porque assim, na continuada eu achei muito interessante, foi...fugiu... claro que tem umas coisas que é sempre aquela mesma receita, mas gostei muito dessa recepção. Percebi que existe uma, é porque a gente vai estudando muito e a gente percebe que a gente se torna um pouco exigente. Então percebi que a professora, quando muito qualificada, tem um conhecimento terrível sobre a área. Então isso já me... eu tenho que... está bom, está legal já. Então isso é muito bom, tendo feito essa qualificada me permitiu... esse é pela FABEC, por causa dos concursos, dos dias, eu só consigo no domingo. E aí eu estudo aos domingos. Mas optei pela instituição pela questão do horário... e é lá em Anápolis. Aqui também tem, mas eu faço no de Anápolis. Eu faço, optei pela instituição por causa da questão horária. Mas sempre falei como aluno aqui também, quando quer corre, lê, estuda. Tem me ajudado muito em questões, principalmente em questão motora, que eu ainda não tinha tido... objetivo... daquela questão com objetivo em relação a isso... tive um professor muito bom, aliás, na modalidade passada, que trabalha essa questão da educação física, educação motora... ele apresentou várias maneiras de ver essa área. Então eu estou achando bacana, mas é isso. Então a formação continuada está boa, só essa questão de horário que às vezes... mas eu entendo que é a nossa instituição, porque é mandado, só não é nos comunicado. Aí eu fui lá no dia do primeiro curso, porque não tem lógica. Aí descobri que já tinha passado e aí a gente foi pra outra turma... mas dentro lá do curso foi muito bom. O professor é muito bom.

Goiânia, 14 de novembro de 2017. Entrevista com a PROFESSORA 15 sobre o tema Professores iniciantes na educação infantil: sentidos e significados do trabalho docente.

Pesquisadora: Bom dia professora. Fale um pouco de seu percurso até ser aprovada no Concurso da Rede Municipal de educação de 2016?

Professora 15: Minha formação inicial, minha primeira formação, foi em Ciências Súcias - licenciatura na UFG aqui de Goiânia. Aí... eu sou moradora da cidade de Anápolis. Aí durante a minha faculdade, eu comecei em 2007 lá. Aí eu fiquei indo e voltando, né? De Anápolis para Goiânia e fiz a faculdade aqui em Goiânia, mas eu sou moradora de Anápolis. Aí eu fiz Ciências Sociais licenciatura, tentei atuar na área, só que a área de sociologia é... não teve concurso do Estado. Que eu tenho que fazer concurso pelo Estado, e a atuação no mercado também é muito restrita para sociólogo. E não teve concurso desde 2010, foi o último concurso. Então, depois que eu formei não teve (concurso) para minha área específica. Aí eu comecei a trabalhar como contrato (temporário) no Estado, como professora contratada do Estado e o contrato do Estado aqui de Goiás é muito precário, a gente trabalha da mesma forma que os concursados e ganha bem menos. Na minha época era pior, agora deu uma melhorada. Mesmo assim, eu estava trabalhando, dando aula de outras matérias que não eram a minha. Que eu mais dava aula era de História, Geografia e cheguei a dar aula até de português, de vários conteúdos que não eram de minha formação, filosofia, história e geografia, todas as humanas, eles colocavam a gente para dar aula. Aí eu fiquei nesse período, fiquei quase para cancelar meu contrato, que eles deixam a gente ficar três anos, depois tem que sair e ficar um ano fora para não dar vínculo. Aí eu estava quase perdendo já meu vínculo de contrato, foi quando surgiu lá em Anápolis um concurso para professor lá. Aí eu fiz uma complementação pedagógica de geografia, porque eu dava

muita aula de geografia, eu gostava e me identificava. Para poder fazer o concurso do município, porque o município não tem sociologia, só o Estado. Aí eu fiz e fiquei em 16º na colocação e eles convocaram só até o 5º. **Aí eu vi que as pessoas que tinham feito pedagogia, todos que tinham atingido o nível de corte, ponto de corte, tinham passado. Aí eu resolvi fazer uma segunda complementação na área de pedagogia.** Nesse meio tempo também, nessa mesma época, em Anápolis teve um concurso para nível médio de auxiliar de educação e cuidadora. Aí eu fiz também. Tudo isso porque eu estava saindo do Estado, estava perdendo contrato do Estado. Aí eu fiz o concurso de geografia, área específica e depois fiz logo o de cuidadora e auxiliar de educação. Aí eu passei lá para cuidadora e auxiliar de educação e resolvi entrar como cuidadora. Aí eu fiquei trabalhando durante um ano e nove meses, mais ou menos, como cuidadora. Gostei muito dessa área de inclusão, aí peguei gosto e tudo. Comecei a estudar, muitos cursos na área de inclusão, fazer, né? formação continuada. E aí foi quando surgiu também o concurso aqui para Goiânia, esse agora, o último. E eu já estava em um processo de estudo para pedagogia, porque eu estava fazendo complementação de pedagogia. Estava numa expectativa de surgir outro concurso em Anápolis. Aí eu estava estudando para concurso na área de pedagogia. Aí surgiu o de Goiânia eu resolvi fazer. Surgiu o de Goiânia e o de Nerópolis aqui perto também. Eu fiz os dois e aí eu passei nos dois, inclusive o de Nerópolis, eu passei em primeiro lugar. Porque eu estava estudando muito, sabe? Eu pegava para estudar na hora que os meninos estavam dormindo, no meu horário de almoço. Português também caiu muito, português e eu já estudei muito português também. **Aí, eu resolvi assumir o de Goiânia, porque ganha mais, tem o plano de carreira melhor** do que comparação com o de Nerópolis. E também estou esperando o próximo de Anápolis que tiver, para poder fazer o de Anápolis. Aí eu fiz o seguinte, como a gente não pode acumular... só cargo de professor, dois de professor e lá eu era administrativo, administrativo com professor não pode acumular. De qualquer forma eu não poderia, pela lei no artigo 37º da CF que não autoriza e também pela carga horária, que eu não poderia, porque lá era 40 horas e aqui 30 horas, a carga horária iria extrapolar também, aí eu exonerei de cuidadora em Anápolis para assumir aqui.

Pesquisadora: Você agora está atuando somente em Goiânia?

Professora 15: Estou só aqui.

Pesquisadora: um período?

Professora 15: Eu sou lotada, modulada em outro CMEI, não é aqui, sou modulada lá pela tarde e aqui eu estou fazendo uma substituição de uma professora que está de atestado, mas eu estou aqui já tem uns quatro meses substituindo ela.

Pesquisadora: Porque a educação infantil como escolha profissional? Foi escolha?

Professora 15: Foi. No caso quando eu entrei como cuidadora. Eu entrei para o CMEI. Eu estava trabalhando, **para falar a verdade, verdadeira mesmo, quando eu escolhi um CMEI, eu não tinha noção nenhuma do que era uma creche, eu não tinha noção, eu tinha até preconceito**, “ah! creche!” Eu nem sabia que ganhava, que os professores ganhavam o mesmo tanto que os professores de área. Eu pensei que ganhava menos. **Era aquele preconceito contra a educação infantil. Eu tinha esse preconceito. Eu era dessas que tinha preconceito.** Para falar a verdade, verdadeira, quando eu fui assumir como cuidadora, eu fui para uma creche porque eu ia trabalhar longe de onde eu morava, porque eu morava em um bairro afastado e eu ia ficar lá o dia todo, porque lá tinha almoço, na creche tinha almoço e na escola não. **Foi por causa do almoço que eu escolhi ir para creche como cuidadora.**

Pesquisadora: E aqui foi te dada a opção de trabalhar, por exemplo, você passou em um concurso, tem esse lugar aqui educação infantil, essa outra escola...

Professora 15: Sim, eu podia escolher. Aí é o seguinte, **quando eu estava como cuidadora eu peguei gosto, conheci, vi o que era uma creche, vi a profissionalização que tem, vi as teorias da área da educação infantil. Comecei a pegar gosto, comecei a gostar** e assim, para mim, foi tipo... **comparando como professora de área e professora de educação infantil, foi como se tirasse um peso das minhas costas, porque eu não tenho esse peso de o aluno ter que aprender, tem que ter nota, ter que passar no final do ano e essa questão de muitos que não aprendem você tem que empurrar ele com a barriga.** Essa pressão que tem ultimamente e você não poder reprovar. **Então na educação infantil foi tipo tirar o peso dessa questão das minhas costas**, aí eu não tenho essa preocupação. Eu tenho preocupação de formar a criança nos aspectos da... que são exigidos. Agora essa questão de nota, isso aí foi um alívio ter tirado, de conteudista, essas coisas.

Pesquisadora: Que funções e atribuições você desempenha no cotidiano da instituição? Professora 15: É, aqui é um pouco diferente, **porque essa instituição passa por dificuldades. Então não está tendo de auxiliar de educação.** Então aqui fala multiuso, qualquer necessidade da criança que surgir a gente tem que, que amparar a criança, desde necessidades de cuidado, uma fralda, um banho, limpar o narizinho que está escorrendo, tudo, tudo...

Pesquisadora: São muitas crianças?

Professora 15: Aqui são, são no máximo... na ficha está 18, mas sempre aparece no máximo aparecem no máximo uns 16 por dia.

Pesquisadora: Uma professora só?

Professora 15: Aqui é uma só, aí a realidade da tarde é um pouco diferente, mas assim, **na educação infantil, tem muito isso o cuidar e o educar. Então a gente faz de tudo**, eu mesmo, **eu sou daquelas que o que está**

precisando eu faço. Tem certa divisão de trabalho entre professor e auxiliar, mas como eu estou à tarde no berçário, então é meio do que precisar. Até uma questão emocional da criança, psicólogo mesmo, entra em tudo, criança é multi. **Então tudo de necessidade que precisar a gente está ajudando.**

Pesquisadora: Você acha que seu trabalho é valorizado? Seu trabalho na educação infantil, nesse início de carreira, você tem impressão que é valorizado?

Professora 15: **Eu me sinto valorizada. Eu me sinto valorizada perante a sociedade. Eu me sinto valorizada em relação ao salário também, estou ganhando agora, tipo o auge da minha carreira de salário até hoje**, que eu já ganhei. Isso porque eu estou dobrando, se fosse considerar só meio período, não iria ser tanto assim, mas tem muita possibilidade de você dobrar. Agora eu vejo assim, uma certa diferença, entre comparação entre os professores. **A educação infantil é meio que desprezada, ela não é tão valorizada**, aí os outros professores que não conhecem, como eu não conhecia antes, professores de área ou de ensino fundamental, **quando fala que é você professora de educação infantil tem a desvalorização, porque eles acham que você é uma simples babá, uma cuidadora, que é só o cuidado, que só fica brincando com a criança, que não tem essa valorização e status como os outros.** Eu tinha esse preconceito. E hoje mesmo, eu venho de carona, a professora da aula na escola aqui do lado, e aí duas professoras de educação infantil no carro na carona e outra da escola, aí ela: **“eu não aguento não, cuidar de criança pequena, só fica brincando, só fica babá, limpando fralda”** esses tipos de conversa, **aí eu sinto desvalorização nisso aí.**

Pesquisadora: Desvalorização social, né?

Professora 15: É Assim, com os outros da sociedade, parece que eles não têm tanta noção, mas **os outros professores desvalorizam os professores da educação infantil. Os outros professores.**

Pesquisadora: Como você se sente em relação ao trabalho que você desenvolve?

Professora 15: **Eu gosto, tem dias que são melhores, tem dias que são piores.** Tem dia que a gente consegue um progresso com uma criança, alguma coisa. Eu me sinto bem, por exemplo, como eu sou muito dessa área de inclusão, chegou uma criança aqui no CMEI ela tem todo aspecto autista e os pais não reconhecem, falaram que ela não tinha nada, mas ela tem tudo. Anda em ponta do pé, senta em W, a comunicação... ela já está a mais de três anos e não fala, tem esse estereótipo e tudo. Aí no começo ela não se adaptou bem, porque a mudança para eles é bem difícil, a mudança de rotina. E aí eu que conseguia lidar com ela, era a que mais conseguia lidar com ela, ela não deixava para dormir, eu consegui fazer ela dormir em cinco minutos e ninguém mais conseguia. Então essas coisas assim, quando a gente consegue fazer uma coisa, eu me sinto bem, sabe? De conseguir fazer.

Pesquisadora: Como você se sente em relação ao seu trabalho que desenvolve na educação infantil?

Professora 15: É... foi como eu falei antes. **Quando eu consigo fazer alguma coisa, que eu vejo que deu certo como eu planejei, que foi bem-sucedido, que a recepção das crianças foi boa, que houve aprendizado deles, aí eu me sinto bem.** Além daquela que questão eu falei da criança autista, que eu consegui fazer, ajudar na adaptação dela e tudo.

Pesquisadora: Que atividades você mais se identifica como professora na educação infantil? Que mais te traz satisfação e realização?

Professora 15: Ah eu gosto muito de trabalhar com... **Gosto muito de trabalhar com histórias. Eu gosto muito de contar histórias, de dramatizar e depois dessa história ir desembocando algumas atividades a partir do livro**, eu gosto de fazer esse tipo de atividade, **“contação” de história**, com essas questões.

Pesquisadora: E que atividades não te dão prazer e realização na Educação Infantil?

Professora 15: Deixa eu pensar... Ah! **Eu detesto cuidar de cabelo, pentear cabelo, eu não sei, eu não gosto de mexer com cabelo.** Daí a gente, às vezes tem que cuidar, arrumar os cabelinhos das crianças e eu tenho agonia de piolho. Nossa! Eu mexo com tudo assim... da educação infantil, aí tem que mexer muito com... **com tudo da criança né? Igual eu falei do cuidar, tem muito cuidar. É meleca, vômito, cocô, tudo faz parte da nossa rotina. Agora, piolho, faz parte, morro de agonia e eu não gosto de mexer.** Eu sempre faço um penteado mais simples, só penteio e passo um creminho... (riso)

Pesquisadora: Qual seu papel junto às crianças na instituição?

Professora 15: **Eu vejo que hoje em dia a gente está pegando muitos papéis da família para a gente**, a instituição, você pensa que, hoje em dia até interpreta que tem crianças que estão crescendo institucionalizadas, que parece que a instituição, o Estado está criando uma geração, formando uma geração. Aí eu me vejo como agente dessa questão. Não estou falando que isso é bom, eu estava até conversando com as meninas, minhas auxiliares lá, que a gente trabalha com as crianças, trabalha com educação infantil, trabalha com CMEI, mas às vezes eu sinto até pena das crianças de ficar tanto tempo longe da família, tanto tempo dentro de uma instituição, né? É uma nova forma de criar uma sociedade, né? Está sendo formada assim... dessas crianças. **Aí eu me sinto como se fosse uma formadora social mesmo, estar formando ali, formando os indivíduos, ajudando na formação, principalmente aquelas de até cinco anos, que é a fase que mais forma, né? Mais importante na formação de um ser humano. A gente estuda muito e vê o impacto que tem o psicológico dessa idade na formação do indivíduo.** Então, alguma coisa ali estou plantando, só a gente nem sempre lembra na memória dos nossos primeiros anos de vida, mas fica marcado no inconsciente.

Pesquisadora: O que você acha importante para a realização do seu trabalho aqui? O que você precisa?

Professora 15: Ah, eu acho que, **a gente sempre precisa muito de assim, infraestrutura, material, de infraestrutura, de profissionais, assim a instituição ter um quadro de profissionais completo, acho que isso aí que é importante.** Aí aqui em Goiânia, eu vejo em comparação com Anápolis, porque eu já trabalhei em CMEIs de Anápolis, eu acho Anápolis mais organizado, mais preparado em relação aqui, em alguns sentidos. Igual, por exemplo, essa questão das crianças especiais, né? Lá em Anápolis a gente liga, pede auxílio de um psicólogo para ir, de um agente de AEJA, eles rapidamente já vão, já tomam alguma atitude, enviam cuidador. Agora aqui essas crianças são meio que largadas, não tem o mesmo apoio que tem Anápolis, principalmente em CMEI, parece que eles guardam cuidadores mais para escola e o CMEI eu não vi até hoje nenhum cuidador de CMEI aqui em Goiânia. Então é isso aí que **a gente precisa, infraestrutura, de material pedagógico, quadro profissional completo.**

Pesquisadora: Sobre sua formação. O curso de pedagogia te ajudou a enfrentar os desafios deste início de carreira?

Professora 15: **Eu posso dizer que eu não fiz pedagogia. A minha formação na área de pedagogia foi toda sozinha, foi buscando, estudando sozinha, pegando os livros e estudando para passar no concurso e eu também estudo para a minha atuação também.** Quando eu vejo algum desafio assim, eu estudo também. Mas eu não fiz pedagogia. Eu fiz sociologia, ciências sócias e a **complementação pedagógica não contribuiu praticamente em nada é só, tipo... uma fábrica de diploma mesmo.**

Pesquisadora: Se você pudesse mudar essa complementação, o que falta básico? O que poderia te ajudar? Ou você acha que realmente é só certificação?

Professora 15: **Eu acho que é só certificação mesmo. A pessoa está precisando da certificação para apresentar no concurso, vai lá faz algumas aulas online ou faz as aulas presenciais, mas é só o básico para você pegar o diploma.**

Pesquisadora: Como você foi acolhida? Pelos colegas, pela gestão e pela Secretaria Municipal de Goiânia? Como foram suas relações interpessoais neste início de carreira?

Professora 15: Olha, pela instituição em si, pela prefeitura de Goiânia, acho que foi dentro dos padrões, sabe? Eles fizeram curso de formação, apesar assim... de recepção, eu fui em um evento que teve lá geralção, que teve lá num auditório bem grande. Não estou lembrando agora, acho que Oscar Niemeyer. Teve uma formação bem grande e geral para todos. Aí eu fui. Ai eles também deram os cursos iniciais. Só que como eu moro em Anápolis e eu não sei andar muito bem aqui em Goiânia e esse curso de formação era em um lugar difícil para eu ir, ai eu e as demais colegas que entraram, a gente ligou lá e viu que não era obrigatório esse curso e a própria instituição meio que até, assim, achou bom de a gente não ir, porque ia ter que sair de sala para ir nesse curso. Então eu não fui no curso, não era obrigatório, não tinha... aí eu acabei não indo. Foi bom pra mim e a instituição também gostou porque não ia precisar faltar. Ai agora vou falar no outro CMEI. Não é esse aqui não. É o que eu estou lotada mesmo, que eu modulei, sou modulada à tarde. Eu percebi que a gente modulada, três professoras passaram no concurso de Anápolis, três modularam lá, porque é o bairro mais próximo de Anápolis. Modularam nesse CMEI. Ai a gente tirou três dobradas que estavam lá, aí eu percebi um certo desconforto com isso do grupo, porque elas dobravam, modulavam de manhã e dobravam a tarde, porque era déficit, aí como a gente entrou, tirou a dobra de 3 pessoas. Aí teve um jogo das cadeiras lá, que aí tipo... as preferidas da gestão permaneceram, aí eles precisaram ter que escolher. Aí tiveram que escolher três (professoras) pra sair porque a gente estava entrando, aí no começo ficou meio assim... que a gente percebeu, que ficou meio assim... um clima estranho.

Professora 15: Porque é déficit, déficit, elas estavam, só estavam dobrando porque ali não tinha concursada assumida. É um déficit, aí a partir do momento que chega (professora), que a vaga está aberta, está em déficit lá na secretaria. Ai a partir do momento que chega um concursado, a dobra tem que sair, porque ela já é lotada de manhã, ela, a vaga dela é para a manhã, a tarde ela está só cumprindo um déficit. Aí a partir do momento que chega um concursado, ela tem que sair da dobra. Aqui em Goiânia funciona assim... por trinta horas. Então, a carga horária da manhã e da tarde, os professores da manhã e da tarde. Aí você é modulada de manhã, e aí você, **quem quer ganhar um pouco mais e trabalhar um pouco mais, pega uma dobra ou uma substituição de tarde e vice e versa.**

Pesquisadora: As relações interpessoais com os colegas, principalmente desse lugar que você está modulada, que é seu lugar realmente que é sua vaga, como você foi recepcionada?

Professora 15: Não assim, eu fui bem acolhida. Nós, as três, porque nós entramos três de uma vez. Nós fomos bem acolhidas, mas eu percebi que tinha esse fundinho da questão de a gente ter tirado a... Mas aí aos poucos, foi o andar da carruagem, **já vai conhecendo as pessoas, né? A gente vai se tornando aos poucos parte do grupo, no começo teve esse estranhamento, “ah! Essas pessoas chegaram.”** Mas aos poucos eu vi, eu não fui tão bem recebida igual outros lugares, igual lá em Anápolis mesmo, quando eu fui cuidadora, faltaram fazer uma festa porque estava precisando da pessoa e daquela função. Agora lá não, lá já tinha as pessoas fazendo dobra, já estava exercendo a função, não estava faltando e a gente fez foi tirar a dobra, sabe? **Aí no começo teve um pouco de estranhamento, mas eu estou vendo que agora já, desde agosto que eu comecei, eu já estou me sentindo parte da instituição.**

Pesquisadora: Você se realiza? Você é realizada com o seu trabalho na educação infantil?

Professora 15: **Sou realizada. Sou assim, igual eu falei, eu sinto valorizada.** Só nessa questão que eu falei que **alguns têm preconceito por não conhecer ou por não valorizar, essa comparação entre professor de área ou os pedagogos que dão a área no fundamental, na alfabetização.** Que eu vejo assim. que eles sempre falam muito bem de quem é alfabetizador, “ah! Alfabetizador”, como se carregasse o mundo nas costas, né? **Ai a gente é..., da educação infantil, “ah eu vou para educação infantil para descansar” ou não fazer nada. Ai muitos falam: “como vocês conseguem fazer aquele tanto de registro todo dia, registrar as crianças!”** Alguns vêm esse ponto de assim, de ver que é difícil. **É fazer registro diariamente, registro mensal, registro diário, registro semanal, é muito registro. Aí... mas eu me sinto realizada, eu me sinto.**

Pesquisadora: Você faz alguma formação continuada além do curso da prefeitura?

Professora 15: **Eu faço. Eu faço muita formação, só que eu faço tudo em Anápolis porque é mais fácil para mim.** Lá tem um centro de formação que eu faço lá, estou fazendo libras e estou fazendo um curso do desenvolvimento da criança de zero a três anos, motor. E estou fazendo psicopedagogia na Católica de lá também, uma pós-graduação. Ai todo semestre eu faço, saio de um curso vou em outro.

Pesquisadora: Você trabalha de manhã e tarde e estuda à noite?

Professora 15: **É! Três vezes por semana, eu estou com a rotina bem puxada agora. Porque eu estou querendo atingir as minhas mil e oitocentas horas, para ganhar os trinta por cento a mais.** Então eu estou fazendo tudo para chegar nessas mil e oitocentas logo, a pós-graduação vai dar setecentas e poucas horas e os cursos dos centros de formação. Mas eu não, **eu sempre procuro fazer não só para pegar as horas, mas direcionado para minha área de interesse, que eu tenho interesse de ser professora na área de apoio** mais futuramente, não apoio pedagógico, apoio de AEE, atendimento educacional especializado. Aí eu tenho esse interesse. Aí eu vou direcionando para essa área.

Goiânia, 17 de novembro de 2017. Entrevista com a PROFESSORA 16 sobre o tema Professores iniciantes na educação infantil: sentidos e significados do trabalho docente.

Pesquisadora: Fale sobre seu início de carreira na educação básica? E quais suas motivações pessoais para a sua escolha em trabalhar na educação infantil?

Professora 16: **É, eu... como já te disse, eu passei no concurso de 2010. Tomei posse, fui lotada em uma escola...** era para ensino fundamental, fui nos dois dias e desisti porque eu não aguentei a indisciplina das crianças.

Pesquisadora: Você ficou quanto tempo?

Professora 16: **Dois dias, com dois dias eu tomei a decisão que eu não queria aquilo para mim.**

Pesquisadora: E nesse meio tempo?

Professora 16: **Bom, nesse meio tempo foi tudo bem difícil lá dentro da escola, esses dois dias para mim foram aterrorizantes. Eu me sentia angustiada porque passei durante tanto tempo na graduação idealizando como que seria essa futura profissão, coisa e tal e eu cheguei lá e levei um susto.** Crianças de uma população assim... uma comunidade mais carente, crianças sem o mínimo de estrutura, sem aquela educação que vem de casa, crianças gritando, jogando sapato. Muitas crianças, eu tinha uma sala com trinta e cinco crianças, turminha “B” do ciclo. E assim, eles me mandavam bilhetes, mal sabiam escrever, mas palavras eles conseguiam desenhar, conseguiam expressar de alguma forma palavras. Colocavam dentro da minha mochila, mexiam nas minhas coisas. Não tinham o mínimo respeito por mim. Aí deu no segundo dia e eu falei “não, não é isso que eu quero, a formação que eu fiz não foi para isso”. Fui até a secretaria e pedi exoneração.

Pesquisadora: você sabe se muitas professoras passaram por isso? Você conhece algumas professoras que já saíram da Rede Municipal de Educação de Goiânia?

Professora 16: **Bom, conhecer de convívio, eu não conheço nenhuma outra. Eu sei que nesse concurso da Rede, esse de 2010, a desistência foi grande. O pessoal comenta porque eu tenho outras colegas que trabalham desde esse concurso e elas me informavam que havia..., estava acontecendo isso na escola. A pessoa chegava, passava um tempo e não queria continuar. E eu, no meu caso, no segundo dia, eu caminhei até secretaria e pedi exoneração. Nesse período, eu estava fazendo pós-graduação em psicopedagogia, daí assim, meio que me desmotivou a dar continuidade, mas concluí o curso. Aí eu fiquei todo esse período, né? Que foi de 2010 até esse último concurso que foi no ano passado. Ai passado um tempo eu comecei a fazer novos estudos sobre a educação e me surgiu o desejo de “porque não tentar de novo?”**

Pesquisadora: Nesse meio tempo você ficou trabalhando em outra área?

Professora 16: **Eu trabalhei em outra área, trabalhava num escritório de advocacia. Mas sempre continuei estudando por conta própria, fazendo alguns cursos ligados a educação. E assim, ficou aquela questão mal resolvida, né? Porque você procura uma formação, na hora que chega a hora de você ir para o mercado de trabalho acontecer isso, é frustrante. Então, com base nessa frustração, eu resolvi novamente tentar o concurso e buscar essa área da educação infantil na tentativa assim..., porque são crianças menores, assim, o domínio de sala seria mais tranquilo, né? Por esse motivo, eu tentei novamente, consegui passar e optei pela educação infantil.**

Pesquisadora: Você já respondeu um pouco da sua motivação pela escolha profissional do campo. Você teve a opção, você passou em um concurso muito concorrido, esse de 2016, provavelmente deve ter sido convocada na primeira chamada e te deram a opção de escolher educação infantil ou ensino fundamental e um dos motivos foi essa experiência anterior na qual você teve uma experiência não muito agradável. Além desse motivo, teve algum outro que te levou a trabalhar com a educação infantil?

Professora 16: Não, o motivo foi esse mesmo. **Pelo fato de as crianças serem menores e assim, dá a impressão que você consegue ter um controle melhor.** E nessa segunda opção, eu ainda procurei buscar uma instituição que tivesse em uma região assim, aonde a clientela não fosse como a clientela da primeira escola. **Um local aonde assim, tivesse um maior envolvimento dos pais, pais mais comprometidos.** E nesta instituição, por eu conhecer pessoas lá dentro, eu sabia que havia esse comprometimento. Então, eu busquei essa vaga lá por esse motivo.

Pesquisadora: Quais as funções e atribuições você assumiu agora neste novo início de carreira?

Professora 16: **Bom, eu sou professora regente da turma “F”, que é a turma de cinco anos, aí o meu compromisso é me responsabilizar por essa turma, né?** Eu tenho vinte e cinco crianças. Trabalho no período vespertino e assim, as **minhas funções são as pedagógicas dentro da sala de aula**, da sala deles. Porque a proposta da Rede é uma proposta diferenciada, onde a gente coloca a criança em cena, a proposta dela é essa. **Colocar as vivências da criança em primeiro lugar, né?** Então, a **minha função dentro da sala é pegar essa proposta e conseguir fazer uma ação pedagógica em que a criança esteja em cena, as suas vivências, as suas experiências dessa faixa etária.**

Pesquisadora: Para desenvolver sua função e esse trabalho agora nesse início de carreira, você teve alguma dificuldade, algum desafio?

Professora 16: Bom, meu primeiro **desafio foi quando eu cheguei e não conhecia direito a proposta da Rede.** Assim, **para mim, com essa fase de cinco anos, a gente já poderia desenvolver questões mais voltadas para a alfabetização, iniciação de conhecimentos matemáticos e coisa e tal**, e a proposta da Rede ela é bem diferenciada, **você trabalha com esse tipo de conhecimento, mas de uma forma muito lúdica**, um lúdico além daquilo eu imaginava. **Então assim, o primeiro impasse que eu tive foi o contato com a proposta em si.** Mas aí, a coordenação da instituição sentou comigo, conversou a respeito, me deram um aparato teórico que é a proposta em si, né? Eu comecei a desenvolver estudos e foi assim, de forma tranquila, não foi algo que chocasse ou pensasse “não, eu não posso seguir com essa proposta” que causasse um impasse assim tão... a ponto de não querer continuar, no caso.

Pesquisadora: Como você superou essa dificuldade, você teve apoio da coordenação? E o que mais te ajudou a superar os desafios e dificuldades do início de carreira?

Professora 16: **Além do apoio pedagógico da coordenação, eu tenho muitas amigas que estão na rede há algum tempo e tem uma experiência maior. Elas também contribuíram com esse processo e também nas leituras, no aparato teórico, buscando informações sobre essa proposta da educação para a infância e buscando na teoria mesmo, informações para que eu pudesse procurar uma prática que atendesse o que a proposta pede.**

Pesquisadora: Você acredita que seu trabalho é valorizado?

Professora 16: Olha, pelo menos durante esse período, que é um curto tempo ainda para eu ter essa percepção toda, por enquanto sim. **A própria instituição valoriza**, no sentido assim, de quando você tem uma superação eles te dizem, né? Agradecem pelo desenvolvimento que você está tendo. É... **estou achando dessa vez que a prefeitura está dando um suporte em relação a esse curso, que o curso está sendo bacana, está assim, tirando dúvidas para quem está chegando, essa ação foi interessante.** A princípio eu pensei que seria só um faz-de-conta, mas assim, pelo menos na turma que eu me encontro, o professor tem se empenhado em nos ajudar a tirar as nossas dúvidas, esclarecer realmente questões que envolvem com esse lado pedagógico, né? Da prefeitura.

Pesquisadora: Qual sua concepção de infância? Ela coaduna com a concepção de infância que está na proposta da Rede?

Professora 16: Olha, **antes a minha percepção de infância era um pouco diferenciada.** Só que a **partir desses estudos que estou fazendo com base nessa proposta que a Rede está propondo, eu estou entendendo a infância de uma forma diferenciada.** Porque, às vezes, a gente **quer colocar um papel educacional para a criança nessa faixa tão terna, assim, muito escolarizante.** E eles não estão nesse período de uma escolarização tão profunda igual outras instituições cobram. Eles estão em um momento de descoberta. Às vezes, é... uma coisa que parece tão pequena, a gente pensa assim “poxa! Vou ensinar isso para essas crianças” e para eles isso é tão gratificante. Então nesse lidar com as crianças diariamente eu estou percebendo isso, **eu estou criando uma nova concepção de infância da que eu tinha antes.**

Pesquisadora: Como você se sente como uma trabalhadora docente na educação infantil? Qual significado você atribui ao seu trabalho?

Professora 16: Bom, é... **essa profissão ela é assim... bem trabalhosa.** Assim, às vezes quem está vindo de fora pensa “**não, educação infantil, a professora vai lá só para brincar com aquelas crianças**” às vezes não entende o nosso fazer pedagógico, **que você precisa fazer pesquisas, você precisa debruçar nas teorias** para encontrar formas para atender às necessidades que as crianças têm nesse período. **Então, ela é uma profissão muito**

trabalhosa que exige muita paciência, porque lidar com vinte e cinco crianças, cada uma com um gênio diferente da outra, com uma particularidade, não é fácil, às vezes é estressante, é cansativo e a gente tem que manter uma postura firme e doce ao mesmo tempo pra não afugentar essas crianças. Então, não é uma profissão fácil, mas até ao momento tem sido gratificante, eu tenho aprendido muito com essas crianças também.

Pesquisadora: Como você se percebe como docente na educação infantil?

Professora 16: Bom, é como eu estou dizendo, né? Acabei de te dizer. **Ao olhar dos outros parece pequeno, mas agora lá dentro eu não me percebo pequena porque é grandioso, precisa de uma grandiosidade de conhecimentos, estudos, aprofundamentos para que eu possa desenvolver uma boa prática. Então, eu não me percebo com uma profissional pequena que está desenvolvendo uma atividade que qualquer um poderia desenvolver, eu preciso dos meus conhecimentos científicos para poder lidar com aquelas crianças.**

Pesquisadora: Que atividades você mais se identifica como professora na educação infantil?

Professora 16: **Eu gosto muito de mexer com questões assim... voltadas para coisas artesanais, as quais eu posso criar um ambiente lúdico para eles, que favorece muito o imaginário, os faz-de-contas.** Então assim, acho que eu consigo desenvolver essa parte lúdica com eles de uma forma boa, utilizando essas habilidades artesanais que eu tenho.

Pesquisadora: E o contrário? Quais atividades você não se realiza, não te traz satisfação no seu trabalho com a educação infantil?

Professora 16: Olha, um momento que eu acho complicado na hora que estou lá é um **momento em que aquelas crianças estão todas dormindo** e eu estou ali, às vezes parada porque eu não posso sair daquele ambiente, porque eu tenho que ajudar minha auxiliar a supervisionar o sono deles, **mas parece que é algo assim, improdutivo.** Eu entendo que eles necessitam daquele momento de descanso, mas eu **enquanto profissional parece que eu estou perdida ali dentro. Parece que eu não tenho uma função muito específica naquele momento.**

Pesquisadora: Enquanto uma trabalhadora docente, como você compreende o seu trabalho?

Professora 16: Bom, eu **compreendo meu trabalho como algo muito sério.** Porque eu estou com crianças ali, que seus pais saíram para trabalhar e deixaram elas comigo, na minha responsabilidade e **tenho ciência de que tudo que acontecer ali dentro é responsabilidade minha. Então assim, eu acho que sou uma trabalhadora que a minha função exige muito de mim, assim uma responsabilidade suprema mesma.** Porque qualquer deslize que pode acontecer com aquela criança ali, e eu sei que as responsabilidades serão assim, fortes sobre a minha pessoa.

Pesquisadora: O que você acha prioritário e importante para um bom desenvolvimento profissional?

Professora 16: **Prioritário é continuar estudando, buscando novos conhecimentos.** Porque eu tenho uma formação básica e uma formação em pós-graduação, mas o conhecimento é algo que nunca se acaba. Então cada vez que a gente vai utilizando esses conhecimentos para desenvolver uma prática você enxerga que você sabe menos. Então eu acho que **para eu ter uma boa carreira eu preciso mergulhar profundamente nos estudos e continuar buscando conhecimentos.**

Pesquisadora: Em relação a sua formação, você acha que o curso de pedagogia te ajudou a enfrentar o impacto com a realidade educacional?

Professora 16: Olha, acredito que sim... sobretudo nessa segunda tentativa que eu estou fazendo agora. Eu acho que o que está fazendo eu ter um desenvolvimento melhor nessa segunda **é o fato de essa parte da minha formação ter sido desenvolvida com profissionais que me deram bom subsídios.**

Pesquisadora: Você se lembra de alguma disciplina, conteúdo ou conhecimento específico que te ajudaram a enfrentar esse momento de início de carreira?

Professora 16: **Olha, sobretudo o estágio na educação infantil,** porque lá eu pude ter experiências as quais estão fazendo parte agora do meu cotidiano. Apesar do meu estágio com crianças de outra faixa etária, o universo do CMEI daquela época para agora, teve pouca alteração.

Pesquisadora: O seu estágio não foi na educação infantil?

Professora 16: Meu estágio foi na educação infantil. Eu tive estágio na educação infantil. **Então, esse estágio na educação infantil me deu subsídio para eu conseguir agora essa atuação.** E o que aconteceu na primeira tentativa é que eu nunca tinha feito um estágio na primeira fase, quando era para fazer essa primeira fase, que seria no ciclo, eu sempre optava para fazer para a educação de jovens e adultos. Então, eu não tive estágio nessa faixa (ensino fundamental). Aí eu cheguei lá e foi assustador. Então, acho que o estágio nessa fase me fez falta e tem outra disciplina **de Educação e Infância também que me dá subsídio para atuar.**

Pesquisadora: O que faltou na sua formação inicial que considera importante para a atuação de um professor iniciante na educação infantil?

Professora 16: Olha, de modo geral, **eu posso considerar que eu tive uma formação até boa, o curso que eu fiz foi um curso até bom.**

Pesquisadora: Sua formação foi em uma instituição pública ou privada?

Professora 16: **Não é público, foi uma instituição particular, mas foi um bom curso** e assim, o que eu vejo que foi falho foi (disciplina de) Educação e Arte que assim, no decorrer dessa disciplina, a formação foi assim... levada muito de forma mediana e hoje na educação infantil, se eu tivesse tido essa disciplina de uma forma mais apurada, eu acho que ela me garantiria um subsídio para estar trabalhando melhor.

Pesquisadora: Nesse início de carreira, nessa instituição que você se encontra, como estão sendo as relações interpessoais? Como você foi acolhida, como é sua relação com os colegas, como é sua relação com a gestão e com a secretaria?

Professora 16: **Até o momento, tem sido ótimo esse relacionamento. Eu fui extremamente bem acolhida na instituição. Todos os profissionais, sempre que eu tive dificuldade, sejam eles da coordenação, secretaria, professores, as meninas da cozinha, a instituição de modo geral, sempre procuraram me auxiliar nessas dificuldades que eu tinha de começo, passando informações sobre a instituição. Então assim, foi uma instituição que eu cheguei e me senti acolhida.**

Pesquisadora: Qual o nível de satisfação com o seu trabalho?

Professora 16: **Olha, até o momento, eu estou satisfeita com ele.** Eu tenho uma longa caminhada ainda de busca, **é pouco tempo ainda para eu ter uma opinião formada sobre isso, né? Mas por enquanto eu estou realizada.**

Pesquisadora: você está realizada com a sua escolha?

Professora 16: **Estou realizada.** Até pela questão que eu estou vindo de uma outra área totalmente diferente de trabalho. **Para mim tem sido gratificante,** tenho me sentido assim... por mais que lá eu estou sendo cobrada, é claro, tem as cobranças e tudo, mas assim, **eu tenho sentido que é uma área mais leve do que a que eu atuava anteriormente, eu me sinto mais livre na educação do que anteriormente.**

Pesquisadora: E em relação às condições da escola, como são as condições estruturais e materiais para a realização do seu trabalho?

Professora 16: Olha, **nessa instituição que eu estou, a gestão dela é muito empenhada em conseguir materiais para que a gente possa desenvolver os trabalhos necessários. Em termos de estrutura, a gente tem uma estrutura razoável,** tem alguns problemas, igual teve uma chuva e a gente teve problema para abrigar as crianças, porque tem goteira na sala. Mas, pelo que eu vejo, até mesmo no curso, o pessoal falando das estruturas que tem os CMEIS da cidade, eu acho que a estrutura do local onde eu estou ainda é uma estrutura boa com referência às outras, poderia ser melhor, mas com referência a coisas que eu tenho escutado, é até uma boa estrutura.

Pesquisadora: Defina como você vê o seu trabalho na educação infantil?

Professora 16: Bom, essa questão de como eu vejo meu trabalho na educação infantil, é como eu já te disse, né? **Educação infantil é o momento em que a criança deveria estar vivenciando com a sua família, no entanto ela fica um período, maior tempo na instituição do que com a própria família. Então, eu tenho que saber lidar meu lado pedagógico com essas questões também. Eu não estou lá para fazer o papel da família, mas eu tenho que saber lidar com essas afetividades das crianças. Eu tenho que buscar propiciar um desenvolvimento que condiz com o que a criança tem que vivenciar nesse momento. Então assim, é busca constante para tentar fazer esse desenvolvimento que a criança necessita nessa faixa.**

Pesquisadora: Esse é o seu papel?

Professora 16: É meu papel. **Eu não tenho que substituir família, não tenho que assumir essa função porque não é da minha competência, mas eu tenho que dar um suporte para a criança desenvolver tudo aquilo que ela tem que vivenciar nessa faixa etária de forma pedagógica.**