

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES

Reiniane de Sousa Silva Alves

O professor iniciante da Educação Infantil de zero a três anos:
desafios e perspectivas de atuação

SÃO PAULO

2024

Reiniane de Sousa Silva Alves

**O professor iniciante da Educação Infantil de zero a três anos:
desafios e perspectivas de atuação**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob a orientação da **Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos**.

SÃO PAULO

2024

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos
(orientadora)

Profa. Dra. Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches
(banca interna)

Profa. Dra. Adriana Teixeira Reis
(banca externa)

*Aos meus filhos, amores da minha vida, João Pedro
e Joaquim, por serem a força que me impulsiona,
dedico este trabalho com imensa gratidão.*

AGRADECIMENTOS

Tomada de emoção, finalizo uma jornada de aprendizado e crescimento que me transformou. Com profundo respeito e agradecimento, reconheço a importância de todos que me acompanharam nesse trajeto.

A Deus, Meu Melhor Amigo, pelo Seu amor e sustento sobrenaturais a cada dia, permitindo que tudo isso acontecesse em minha vida.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, pelo apoio, pela escuta atenta, pelas orientações e contribuições. Pelos diálogos, por sua paciência, por compartilhar conhecimentos com tamanha humildade, competência e dedicação, sou eternamente agradecida.

Às tutoras Marisa Sensato e Elvira Aranha, expressei profundo agradecimento, por me ajudarem nos primeiros caminhos da escrita acadêmica e nos traçados do projeto de pesquisa.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores, da PUC/SP, pelos conhecimentos compartilhados, pelas reflexões que ressignificam todos os dias a minha trajetória profissional.

Ao Humberto Febras, assistente de coordenação do Formep, sempre atencioso, pelas trocas, pelas conversas e por me ajudar em várias situações durante essa caminhada.

Ao meu marido, Jarlan Santos, amor, parceiro, companheiro, pelo cuidado, pelo apoio, por me fortalecer a cada dia. Esteve sempre ao meu lado em todas as situações e, com toda dedicação, cuidou dos nossos filhos em momentos em que precisei me dedicar aos estudos.

À minha mãe, Marilene Alves. Foi ela que me estimulou a ir ao encontro dos meus sonhos e não desistir deles, mesmo que a caminhada não fosse fácil. Imenso agradecimento.

Às professoras iniciantes, participantes deste estudo, pelo aceite e pronta disponibilidade em participar, trazendo suas vivências, reflexões, necessidades, percepções, seus desafios e sentimentos experimentados no início da docência na Educação Infantil.

À minha querida amiga pesquisadora, Profa. Dra. Marianna Merlo, pela escuta sensível, pois sempre esteve disposta a me ajudar, dando suas contribuições e seu apoio com palavras sábias e fortalecedoras.

À minha querida amiga, Profa. Ma. Marcella Rodolfo Bizerra. Sua presença constante, mesmo à distância, iluminou cada passo desta jornada. Seu apoio incondicional tornou tudo mais leve e significativo.

Às minhas colegas professoras da primeiríssima infância, que caminham ao meu lado

nessa jornada: muito obrigada pela escuta, pelo apoio nos momentos mais difíceis e por todas as trocas que nos fortalecem e nos fazem crescer.

Aos bebês e às crianças que passaram pela minha vida e me transformaram em cada experienciar na educação infantil.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha trajetória profissional.

*É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre, à margem de nós
mesmos.*

(Fernando Teixeira de Andrade)

RESUMO

ALVES, Reiniane de Sousa Silva. **O professor iniciante da Educação Infantil de zero a três anos: desafios e perspectivas de atuação**. 122 f. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como os professores iniciantes que atuam no Centro de Educação Infantil junto às crianças de zero a três anos têm enfrentado os desafios que se apresentam em seus primeiros anos de atuação nesse segmento. É um estudo de cunho qualitativo, cuja produção de dados foi realizada por meio de questionário e entrevista individual semiestruturada, obtidos com quatro professoras iniciantes de um Centro de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. A fundamentação teórica amparou-se nos estudos de Marcelo García (1999) e Huberman (1992), no que se refere aos primeiros anos de carreira docente, e em Abramowicz (2011); Fochi (2015) e Tardos e Szanto-Feder (2011), para apoiar a discussão sobre a primeiríssima infância. Essa distinção permitiu uma compreensão dos desafios e particularidades da docência em seu percurso inicial. A análise dos dados fundamentou-se na Análise de Prosa (André, 1983) e possibilitou o desenvolvimento de cinco dimensões, abrangendo desde o período de acolhimento e apoio, o acompanhamento, a prática docente com bebês e crianças e a formação em contexto, abarcando os sentimentos e dificuldades das professoras em seu início docente. Este estudo revelou que as professoras iniciantes na educação infantil de zero a três anos enfrentam diversas dúvidas, incertezas e desafios. Verificou-se a importância de oferecer apoio, acolhimento e acompanhamento diante das necessidades das professoras iniciantes em confronto com a realidade vivida. Ao promover espaços de reflexão, ação e compartilhamento de saberes, o processo de inserção profissional num segmento tão decisivo para a vida futura dos bebês e das crianças pode ser acrescido de qualidade no atendimento à primeira etapa da educação básica, contribuindo, assim, para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

Palavras-chave: professor iniciante; educação infantil zero a três anos; iniciação à docência; formação continuada em contexto.

ABSTRACT

ALVES, Reiniane de Sousa Silva. **The Early Childhood Education (0-3 years old) beginning teacher: challenges and perspectives of action.** 122 p. Final Assignment (Professional Master's in Education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2024.

This research aimed to understand how beginning teachers working at the Early Childhood Education Center with children from zero to three years old have faced the challenges that arise in their first years in this segment. In this qualitative study, data was collected through a questionnaire and semi-structured individual interviews with four early education beginning teachers from an Early Childhood Education Center directly managed by the Department of Education in the city of São Paulo. Theoretical framework was based on the studies of Marcelo García (1999) and Huberman (1992) concerning the early years of the teaching career, and on Abramowicz (2011); Fochi (2015), and Tardos & Szanto-Feder (2011) to support the discussion on Early Childhood Education. This distinction allowed for an understanding of the challenges and particularities of teaching in its initial stages. Data analysis was based on Prose Analysis (André, 1983) and enabled the development of five dimensions, covering the period of reception and support, monitoring, teaching practice with infants and young children, and context-based training, encompassing the feelings and difficulties experienced by the teachers at the beginning of their careers. This study revealed that teachers in Early Childhood Education with children from zero to three years old face various doubts, uncertainties, and challenges. The importance of providing support, reception, and monitoring in response to the needs of beginning teachers as they confront real-world experiences was noted. By promoting spaces for reflection, action, and knowledge sharing, the process of professional insertion in such a decisive segment for the future lives of infants and young children can be enhanced in terms of quality during the first stage of basic education, thereby contributing to the professional development of beginning teachers.

Keywords: beginning teacher; early childhood education zero to three years old; initiation to teaching; context-based continuous training.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Pesquisas correlatas	24
---------------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Nível de escolaridade e modalidade da graduação	62
GRÁFICO 2 – Tempo de efetivo exercício na rede de Ensino Municipal e Unidade Educacional	63
GRÁFICO 3 – Trajetória e tempo de atuação em outros segmentos	63

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa das 13 Diretorias Regionais de Educação de São Paulo.....	56
FIGURA 2 – Proposta Formativa.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar(es) de Desenvolvimento Infantil
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro(s) de Educação Infantil
Cemei	Centro Municipal de Educação Infantil
DOC	Diário Oficial da Cidade
DRE	Diretoria(s) Regional(is) de Educação
Emei	Escola(s) Municipal(is) de Educação Infantil
Formep	Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDI	Professor de Desenvolvimento Infantil
PEA	Projeto Especial de Ação
PEI	Professor de Educação Infantil
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAS	Secretaria de Assistência Social
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	15
1.1 Passeios ao tempo que tecem minha história.....	15
1.2 Mudança de sistema de ensino: ser professora ingressante na rede municipal de São Paulo	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1 Estudos correlatos.....	23
2.2 Apontamentos históricos da constituição da Educação Infantil na cidade de São Paulo	31
2.2.1 Creches em mudança e as transformações na docência e na identidade profissional	32
2.2.2 Percurso transitório na Rede Municipal de Educação: mudança de nomenclatura – de Creches para Centro de Educação Infantil.....	35
2.3 Professor iniciante: atuação, contexto educacional e desenvolvimento profissional	38
2.4 Formação docente e as especificidades de ser professor da Educação Infantil de zero a três anos	42
2.5 Necessidades formativas do professor iniciante da Educação Infantil.....	49
2.6 O professor iniciante na Secretaria Municipal da Educação: programa de formação ao ingressante	50
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	54
3.1 Abordagem da pesquisa.....	54
3.2 Contexto da pesquisa	55
3.3 Participantes da pesquisa	58
3.4 Procedimentos para construção e produção dos dados.....	58
3.5 Procedimento e organização da análise dos dados	60
4 ANÁLISE DOS DADOS	62
4.1 Caracterização dos participantes	62
4.2 Cultura institucional de acolhimento e apoio	66
4.2.1 Comunidade de iguais: o papel do Outro no acolhimento.....	70
4.3 Prática docente na primeiríssima infância	73
4.3.1 A prática docente e a educação especial na primeiríssima infância	79
4.4 Percepções das professoras iniciantes na parceria e relação com as famílias	82

4.5 Formação e memórias: as perspectivas sobre a formação inicial e a vida cotidiana	86
4.6 Formação continuada em contexto de trabalho	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA UMA PROPOSTA FORMATIVA	101
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICES	111
ANEXOS.....	118

1 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

1.1 Passeios ao tempo que tecem minha história

Revisitar sua história, juntamente com o que guia, no momento presente, esta retrospectiva para extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor, é o primeiro desafio da pesquisa dos elos que nos deram forma.

(Josso, 2006, p. 44)

O percurso delineado nesta pesquisa resgata memórias e o olhar sensível ao experienciado. Reviver, por intermédio da escrita, foi desafiador: foram significativos momentos de pausas e retomadas. A reflexão de Josso (2006) nos ajuda a entender esse tipo de narrativa, que pressupõe uma volta ao passado, implica reflexões e revela dimensões pessoais, subjetivas e afetivas. Esse movimento de encontros ante os passeios ao tempo possibilitou-me a construção e a reconstrução do sentido da minha trajetória, permitindo uma sensação de que somos únicos diante a construção de uma história.

Cada desafio e conquista ao longo da minha caminhada¹ tem-me despertado o desejo de buscar novos conhecimentos, e foram as experiências vivenciadas que fomentaram o desejo por aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional, e os questionamentos me subsidiaram até aqui.

Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão Escolar, meu primeiro contato em território infantil foi na creche Rubens Sverner do Hospital Albert Einstein, como estagiária, no segundo semestre de Pedagogia no ano de 2010. A coordenadora Rita de Cássia, os professores e demais profissionais, de quem recorro com respeito, acolheram-me e contribuíram nesse início da minha trajetória. A coordenadora e os professores da escola compartilhavam suas experiências e auxiliavam minha caminhada, com os olhares sempre atentos aos detalhes com a primeira infância e suas peculiaridades, e, a cada vivência, eu me

¹ Peço licença para escrever trechos em primeira pessoa, pois, por meio de experiências e inquietações transformadas aqui em narrativas, traço o caminho da minha pesquisa.

encantava por aquele espaço. Lembro-me da insegurança que senti nessa etapa de iniciação na carreira docente, mas também recorro-me do apoio das educadoras que me receberam e apoiaram em sala, época em que atuava com bebês de seis meses a um ano de idade.

Na instituição, trabalhávamos com uma equipe multidisciplinar: pediatra, nutricionista, enfermeiros e pedagogas. Os profissionais participavam das propostas pedagógicas realizadas com as crianças, e trocávamos olhares e experiências em todos os aspectos do desenvolvimento infantil. Durante as formações de professores, buscava-se viver e refletir situações comuns do cotidiano, provocando situações a fim de proporcionar reflexões diante da prática. Meus primeiros cursos de aperfeiçoamento e palestras da primeira infância foram realizados no Hospital Albert Einstein. A partir daí, a busca e a vontade de aprimorar os conhecimentos foi crescendo juntamente com o desejo de aprender.

Vale destacar que, no mesmo período em que estava atuando como Educadora de Educação Infantil na creche do Hospital Albert Einstein, iniciei, no primeiro semestre de 2015, cursos preparatórios para concurso público. Tinha grande interesse em conhecer a rede pública e dediquei-me a estudar para realizar o desejo de ser professora de escola pública, vontade que começou em momentos de trocas de saberes em grupos de estudo e em cursos de férias e de extensão com professores da rede pública de vários municípios.

Com as experiências e trocas sobre a vida profissional e cotidiana com a coordenadora Rita de Cássia, fui incentivada por ela a buscar o Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (Formep), oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pois volta-se para o estudo teórico-prático, a pesquisa e o desenvolvimento profissional. Naquele momento, ainda não era possível ingressar por conta da minha jornada de trabalho, mas sempre acompanhava as notícias do programa com o desejo imenso de voltar a estudar.

Após seis anos de experiência, meu ciclo como educadora na creche Rubens Sverner encerrou-se no final de 2015, dando a oportunidade de conhecer outros públicos em outra instituição de ensino.

Logo no primeiro semestre de 2016, ingressei como professora contratada de Educação Infantil na rede municipal da cidade de São Paulo e fui tomada por novos desafios. Como destacado anteriormente, tinha vontade de conhecer e trabalhar no contexto da rede pública. Esse processo se iniciou como professora módulo, pois o quadro docente estava completo. O professor módulo tem a função de dar suporte para todas as faixas etárias junto aos professores titulares e substituir os professores em ausências e afastamentos. Notei que o trabalho daquela

unidade escolar era qualificado, contando com uma equipe capacitada, dedicada, engajada e com um olhar sensível em seus fazeres e práticas cotidianas.

Algo me chamou a atenção naquele contexto: a acessibilidade aos documentos e livros da rede municipal – em meu olhar, material enriquecedor, uma vez que, na instituição educacional privada em que atuei anteriormente como professora, não tive acesso a tais materiais –, dentre os quais posso citar: normativas, diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica, Currículo integrador da infância Paulistana, indicadores de qualidade da Educação Infantil, organização de espaços e tempos. São documentos que orientam o desenvolvimento profissional e as propostas realizadas com as crianças.

Outro ponto que chamou atenção foi o tema trabalhado de forma significativa durante a formação de professores em seu Projeto Especial de Ação (PEA): “organização de tempos e espaços para o reconhecimento do protagonismo infantil nas práticas cotidianas”. Os encontros formativos dos professores aconteciam três vezes por semana, sendo três horas semanais de formação coletiva. Ao participar desses encontros, percebi mudança gradativa e significativa em minha prática pedagógica e ampliação de olhares e saberes. Cabe destacar que as temáticas e demandas formativas do PEA foram discutidas com a coordenadora pedagógica e os professores no ano anterior, mediante as necessidades e particularidades da unidade escolar. Esse percurso se mostrou muito interessante. No entanto, meu ciclo na instituição durou apenas um ano, pois era um contrato por tempo determinado. Também entendi que esse período foi essencial para um desafio ainda maior.

Em 2017, uma nova etapa começou em minha vida profissional. Participei de uma seleção para o cargo de coordenadora pedagógica em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede parceira da cidade de São Paulo. Percebi, em meu percurso experienciado, lacunas em minha formação, levando-me a refletir sobre os processos formativos realizados na formação continuada dos professores naquela unidade educacional. No início, sentia insegurança, mas o grupo foi bem acolhedor, e, aos poucos, fui me adaptando. Foi uma experiência gratificante e valorosa para a minha vida profissional e pessoal. Um ano repleto de descobertas sobre mim e sobre aquele ambiente, em que realizamos trocas de saberes. No viver do dia a dia, fui conhecendo cada professor, cada criança, as famílias e a comunidade escolar. A construção de vínculos foi acontecendo gradativamente, o que acho essencial em nossa jornada profissional.

Buscava entender as necessidades dos professores para alinharmos aos encontros formativos, ainda bem precarizados. Notei que os professores naquela unidade não tinham conhecimentos de alguns documentos da rede municipal, os quais norteiam seus fazeres

pedagógicos. Assim, conduzimos alguns estudos à luz da teoria, articulando com a prática, promovendo reflexões e levantando questões problematizadoras do dia a dia.

Os encontros formativos e o contato com os documentos oficiais da rede municipal que tive a oportunidade de acessar no período como professora contratada foram importantes nesse processo como coordenadora pedagógica iniciante. Foi notório constatar, nessa fase, o quanto os desafios com a documentação pedagógica estão presentes em nossos fazeres de professores e coordenadores mediadores, de modo que as minhas inquietações se faziam presentes em confronto com as necessidades dos professores, agora como coordenadora pedagógica.

As nossas reuniões pedagógicas eram realizadas quinzenalmente na unidade escolar, com duração de uma hora, dentro da jornada de trabalhos e nas “paradas pedagógicas” ao fim de cada bimestre. Havia, também, os atendimentos individuais ou por segmento mediante necessidades e solicitações dos docentes em época de entrega de relatórios, dentre outros documentos. Nesse movimento, percebi que mais aprendia e entendia a importância do olhar do outro e o valor do trabalho coletivo.

No mesmo período em que atuava como coordenadora pedagógica da Educação Infantil da rede parceira, busquei aprimoramento profissional por meio da pós-graduação em Gestão Escolar. A fundamentação teórica do curso se entrelaçava com as vivências práticas da minha atuação como coordenadora pedagógica, proporcionando um aprendizado enriquecedor que contribuiu com minha formação pessoal, com a promoção da formação continuada dos professores naquela unidade e com os processos de gerenciamentos burocráticos e organizacionais.

Tempos depois, prestei concurso público para Professor de Educação Infantil e acabei encerrando o vínculo na instituição escolar, deixando o cargo de coordenadora pedagógica, e, no final do segundo semestre de 2019, ingressei, via concurso público, como Professora de Desenvolvimento Infantil I da rede municipal de Osasco. Essa mudança representou um importante avanço em minha carreira, pois sempre tive o desejo de atuar como professora em serviço público – nesse caso, com cargo efetivo. Sabia o quanto tinha para aprender e contribuir.

Nesse contexto, estava grávida do meu primeiro filho. Um misto de emoções e, junto ao final da minha gestação, tudo já estava se transformando aos poucos em minha vida.

Nessa unidade educacional, assumi uma turma de Maternal II, formada por crianças de três anos em uma sala com 28 crianças; éramos duas professoras por período. Como professora da primeiríssima infância, passei por todos os segmentos da unidade educacional. Durante o caminho, passamos pela pandemia da Covid-19 e, por conta dela, atravessamos desafios e

dificuldades, carregando aprendizagens com o ensino remoto.

Durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), dedicado à formação continuada em serviço naquela instituição, identifiquei deficiências no aproveitamento do espaço formativo. Em vez de promover o aprendizado e a troca de saberes da prática, o momento era mais utilizado para informes administrativos e organização de eventos e demandas na unidade. Assim, durante o meu percurso na instituição, pude observar esse movimento de mudanças. Gradativamente, com a implementação de novas perspectivas, movimentos da própria rede de ensino e olhares reflexivos da gestão em resposta às demandas e às necessidades cotidianas dos professores, tornou-se evidente a necessidade de um reposicionamento do horário de formação continuada. Essa transformação gradual do espaço possibilitava a criação de um novo sentido para a formação em serviço, visando a construção de um ambiente propício ao crescimento profissional e à troca de experiências.

Foi uma etapa da minha vida profissional em que conversava bastante com a diretora e, principalmente, com a coordenadora pedagógica e com alguns professores com quem tinha mais afinidade. Falávamos sobre as carências deixadas por nossa formação inicial, mediante o confronto com a realidade e seus desafios, e sobre a dificuldade em relacionar teoria e prática no contexto das creches.

Considerando o percurso experienciado, vejo este sistema de ensino com grandes inovações e crescimento com novos olhares para os espaços educativos das creches e defendo que poderiam dar mais voz para a equipe gestora e, conseqüentemente, para os professores, permitindo a construção da autonomia em sua subjetividade no contexto vivido pelos sujeitos envolvidos. Meu percurso na rede municipal de Osasco terminou, depois de três anos e quatro meses.

1.2 Mudança de sistema de ensino: ser professora ingressante na rede municipal de São Paulo

[...] ao contar histórias, os professores falam sobre si mesmos a si mesmos, seus sonhos, projeções e realizações, narrando seus saberes de experiências e desenvolvimento profissional como professores.

(Suárez, 2017, p. 195)

Em fevereiro de 2023, iniciei um novo ciclo profissional na Rede Municipal de Educação de São Paulo: ingressei em um CEI da Diretoria Regional de Educação (DRE) Campo Limpo, localizado no Distrito do Jardim Ângela.

Nesse movimento de mudanças, vou me constituindo e me transformando como pessoa e profissional e percebo que, aos poucos, vou me conhecendo melhor em cada viver experienciado, assim, tornamos mudanças significativas em nós mesmos pela passagem de outras pessoas. Sigo vivendo um momento de retomar, estar aberta e apropriar-me do novo. Esse é o sentimento que me abarca nesse instante, com a volta à rede municipal – onde outrora, como já citado, fui professora contratada –, agora, com o cargo efetivo que desejava.

Encontro-me neste processo de transição profissional, tendo em vista que as unidades educacionais em que atuei anteriormente possuíam propostas pedagógicas próprias. No momento, dedico-me a um processo de adaptação às novas práticas pedagógicas, ao contexto escolar e aos profissionais, buscando integrar percursos teóricos e vivências anteriores à minha experiência profissional.

Sinto que esse percurso de iniciação é desafiador. Sigo avançando para uma rede com processos mais efetivos, com normativas específicas e abrangentes, com normatizações dos processos da documentação pedagógica e da promoção de formação de professores em rede.

Ao ingressar no Sistema Municipal de Educação de São Paulo, passei a atuar no CEI com uma turma de Mini Grupo II (crianças de três anos a quatro anos), sem ao menos passar por um período de acolhimento, apropriação do sistema e conhecimento prévio das documentações. Comecei na unidade em um período em que já haviam iniciado as primeiras reuniões com os docentes. Notei, também, que a unidade educacional estava nos momentos de reuniões de familiares e/ou responsáveis, de maneira que foi possível apresentar-me e falar um pouco das minhas intenções pedagógicas como professora da Educação Infantil e, aos poucos, fui conhecendo algumas famílias e especificidades das crianças. Não houve a possibilidade de interagir com colegas de trabalho ou ao menos discutir as situações vivenciadas: quando cheguei à unidade escolar, tudo estava em movimento. Sigo adaptando-me, apropriando-me, aos poucos, do sistema e das documentações e, principalmente, conhecendo as crianças, as famílias e a comunidade local.

Muitos sentimentos me invadem. Mesmo com experiência em outros contextos escolares, muitas vezes, sinto-me sozinha e insegura por estar em um ambiente novo, com outras pessoas e diante de outra rotina – e hoje percebo que são os sentimentos que abarcam o professor iniciante/ingressante.

A partir da minha vivência e convivência, compreendo que as experiências vividas entre adultos professores, bebês e crianças nos fazeres das instituições de educação são fortalecidas, primeiramente, com as relações com a construção gradativa do vínculo afetivo, o acolhimento às necessidades individuais e as trocas culturais. Após essa partilha, entramos no processo de interação e construção de cenários propícios para novas aprendizagens. Retomar esse fragmento de memória permite-me avivar reflexões e compreender o significado da aprendizagem experiencial, apreendida cotidianamente em outros territórios. Nesse movimento reflexivo, venho aprimorando a minha prática a cada dia, buscando fortalecer-me nesse novo ciclo que se inicia novamente em minha carreira profissional.

Vale salientar que o PEA, momento de formação dos professores que ocorre no espaço educacional, é um avanço que o sistema educacional de São Paulo conquistou ao longo do tempo de luta pela qualificação dos professores e, conseqüentemente, pela melhoria da qualidade no atendimento de bebês e crianças. As propostas formativas do PEA estão articuladas com os princípios e concepções das documentações da Secretaria Municipal de Educação (SME) e alinhadas ao Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional. Para isso, a sua construção e desenvolvimento seguem os ditames da Instrução Normativa SME n.º 14, de 04 de março de 2022. Cabe destacar, ainda, que o PEA é construído de forma democrática, contando com a participação da equipe gestora e dos professores da unidade local.

Os momentos de trocas e partilhas com os colegas geralmente acontecem no PEA em movimento com os processos formativos, e, a cada encaminhamento, aproprio-me dos percursos e processos que estão sendo trilhados nessa Unidade Educacional. Entretanto, observo que as formações acabam por reunir todos os professores, de modo que não há um espaço que venha a acolher, de forma diferenciada, o professor iniciante/ingressante na rede, seja para apresentar os documentos norteadores do Sistema de Ensino, o Currículo da Cidade, seja para orientá-lo na construção (escrita e desenvolvimento) dos registros – falo de um olhar mais específico, mediante necessidades individuais.

A formação oferecida na Unidade Educacional atual já abrange a minha jornada básica de trabalho, trazendo temáticas importantes para os nossos fazeres com as crianças e formação pessoal e social dos professores, porém, torna-se necessário buscar maior aprofundamento em outros contextos, a fim de amenizar inquietações e conquistar novos saberes que poderão ajudar a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional do iniciante e, conseqüentemente, de toda a equipe docente.

Durante o meu percurso vivido, percebi potencialidades e fragilidades em meu fazer

pedagógico, e a percepção das fragilidades motivou-me a pensar novamente na possibilidade que tinha desde 2016. Assim, o Mestrado Profissional em Educação marca a retomada de uma busca de sentido e aprofundamento teórico e prático, sendo uma nova etapa em meu processo formativo, visando meu desenvolvimento profissional por meio das trocas reflexivas, pois acredito que as pessoas vão se completando ao longo da caminhada.

Em meu percurso profissional, há dez anos somente na Educação Infantil com crianças de zero a três anos, meus maiores desafios foram vivenciados durante minha fase como professora iniciante. Aos poucos, percebo que os desafios estão articulados a processos formativos e o seu acompanhamento, abordagens, concepções, metodologias e culturas institucionais. Poucas unidades de ensino por onde passei prezaram por cuidar do acolhimento e acompanhamento com ações formativas desses professores e suas reais necessidades.

Partindo desse olhar, de pensar na minha própria inserção e na ausência de um acompanhamento sistemático e organizado de apoio ao professor iniciante, afetada pela experiência profissional aqui historiada, destaco a importância de cuidar das fases iniciais da carreira docente em especial dos professores do segmento da Educação Infantil de zero a três anos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Estudos correlatos

Pesquisa e investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão.

(Stake, 2011, p. 23)

Com a intenção de alcançar uma maior compreensão dos temas professor iniciante; educação infantil zero a três anos; iniciação à docência; acompanhamento no início da docência; formação continuada em contexto, recorreu-se a algumas pesquisas correlatas.

A interação com outros estudos possibilitou uma ampliação do olhar para a busca de novas possibilidades. Nesse caminho, também foi importante revisitar alguns documentos oficiais, municipais e federais.

As fontes utilizadas estavam disponibilizadas via *internet*: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca da PUC-SP. A investigação também foi delimitada a estudos mais recentes, produzidos entre 2000 e 2023.

Dessa forma, utilizou-se as seguintes combinações de palavras-chave: professor iniciante + Educação Infantil + zero a três anos + iniciação à docência; professor iniciante + Educação Infantil + práticas pedagógicas + necessidades formativas; e professor iniciante + Educação Infantil + formação continuada.

A partir da primeira combinação de palavras-chave (professor iniciante + Educação Infantil + zero a três anos + iniciação à docência), foram encontrados 26 resultados, sendo 17 dissertações e nove teses. Destes, foram selecionados três estudos que retratam processos de inserção dos professores, desafios e dilemas na iniciação à docência.

Quanto à segunda combinação de palavras-chave (professor iniciante + Educação Infantil + práticas pedagógicas + necessidades formativas), resultaram sete produções, das quais seis dissertações e uma tese. Após a leitura dos resumos, verificou-se que apenas um trabalho apresentava aproximação relacionada ao objeto deste estudo.

A terceira combinação de palavras-chave (professor iniciante + Educação Infantil + formação continuada) resultou em 58 produções, sendo 40 dissertações e 18 teses, das quais duas se aproximavam da temática desta pesquisa, trazendo contribuições de diferentes áreas,

segmentos e contextos e colaborando com a presente investigação. A seleção e organização das produções encontra-se no quadro a seguir:

QUADRO 1 – Pesquisas correlatas

Tipo	Instituição	Título da pesquisa	Autor (a)	Ano
Dissertação	PUC-SP	Necessidades formativas do professor iniciante no Centro de Educação Infantil: apontamentos para a formação	SILVA, Wanderson Mariano	2021
Tese	PUC-SP	A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil	OLIVEIRA, Mídia Olinto de	2018
Dissertação	UNESP	Professores Iniciantes do Estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP	CONSTANTIN JUNIOR, José Carlos	2017
Dissertação	UNITAU	Professores iniciantes na Educação Infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades	FERREIRA, Andreia Dias Pires	2016
Dissertação	UFOP	Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência.	CARDOSO, Solange	2013
Dissertação	UNISANTOS	A socialização do professor iniciante: um difícil começo.	CANCHERINI, Ângela	2009

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da BDTD (2023).

Dessa forma, foram escolhidos seis trabalhos que mais se aproximaram desta pesquisa: Silva (2021), Oliveira (2018), Constantin Junior (2017), Ferreira (2016), Cardoso (2013) e Cancherini (2009). Por meio da leitura das pesquisas, foram descobertas possibilidades para a ampliação do estudo e, a partir de outros olhares e contextos, encontrados os caminhos do conhecimento e novas possibilidades.

Silva (2021) buscou investigar as necessidades formativas do professor iniciante em um CEI da rede parceira da Prefeitura de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa eram os professores iniciantes. O foco e a intenção do estudo foi a elaboração de uma proposta formativa em contexto de trabalho, podendo expandir para as unidades educacionais.

A pesquisa empregou a abordagem qualitativa e, para coleta de dados, utilizou a entrevista semiestruturada com seis professores da rede parceira da Prefeitura de São Paulo. A

exploração dos dados foi feita por meio de Análise de Prosa (André, 1983). No referencial teórico, constam: Kramer (2006), Imbernón (2011), Marcelo García (1999), Nóvoa (1997) e André (2016).

O resultado do estudo reforçou a ideia de que a formação continuada é importante para os professores iniciantes, com foco em cuidados e educação na infância, rotina, planejamento e formação centrada na prática. O autor ainda aponta que, nos depoimentos, “os professores iniciantes relatam que as formações acontecem, porém são poucas e muito teóricas e que deveriam evidenciar mais a prática, pois é no dia a dia que as necessidades vão surgindo” (Silva, 2021, p. 83). Relatam também que essas “formações devem considerar as especificidades de cada faixa etária”. Ficou constatado que o momento de planejamento deve se constituir num momento de formação, de reflexão/ação/reflexão, validando o CEI como um espaço de aprendizagem mútua.

O trabalho de Silva (2021) dialoga com a temática aqui proposta e contribui, em especial, com os apontamentos dos professores, visto que seus relatos retratam as suas reais necessidades, demonstrando a importância de mais estudos centralizados no interior das escolas da primeira infância.

O estudo de Oliveira (2018) investiga a inserção na profissão docente por intermédio da atuação de professores da Educação Infantil e procurou discutir as atividades propostas em classe e as possíveis contribuições e limitações na formação inicial para o processo de iniciação à docência. Nessa pesquisa, o professor iniciante é considerado com, no máximo, três anos de experiência profissional.

A hipótese central do estudo é a de que a ação profissional docente é orientada por um *habitus* composto de disposições que permitem a mobilização de diferentes conhecimentos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A autora destaca que a pesquisa é voltada para os viveres no cotidiano e em suas “possíveis contribuições de formação inicial, das formas de apoio encontradas no início da carreira e das condições objetivas de trabalho” (Oliveira, 2018, p. 15).

No que se refere à abordagem da pesquisa, a autora optou pela abordagem qualitativa, e as técnicas utilizadas foram o questionário, para elaboração de um perfil das quatro professoras participantes da investigação; a entrevista semiestruturada; e a observação sistemática da prática.

O estudo foi realizado no município de Guarulhos, durante o ano de 2016, em uma escola que atende desde a Educação Infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. Ao

longo desse percurso, como citado, foi realizada a observação em classe, com a turma de Berçário II, no período da tarde, com 25 crianças entre dois e três anos de idade e quatro professoras, duas delas iniciantes em sua função.

Para análise dos dados presentes no objeto de estudo, a autora adotou o referencial da teoria histórico-cultural, fundamentada por autores como Melo e Luge (2014). Essa concepção considera o desenvolvimento como um processo social mediado e destaca o papel central do professor na organização do ensino em articulação com o contexto escolar e mediante a relação com ambiente natural e cultural. Nessa perspectiva, entende-se que a função do trabalho da professora na Educação Infantil é promover o desenvolvimento das qualidades e características culturais historicamente construídas pela humanidade, respeitando-se as peculiaridades próprias do processo de desenvolvimento do psiquismo infantil, o qual, “de acordo com a perspectiva histórico-cultural, realiza-se no processo de interação com o ambiente natural e social e é conduzido pela educação” (Oliveira, 2018, p. 15). Também foram importantes para análise os conceitos de *habitus* e de capital cultural de Pierre Bourdieu.

Os resultados permitiram constatar que a prevalência de práticas espontâneas e não planejadas e a proposição de experiências formativas condizem com as condições sociais e objetivas nas quais se processa a educação das crianças pequenas na escola pública. Oliveira (2018, p. 263) revelou, ainda, que dentre as dificuldades encontradas pelos professores iniciantes em seu processo de inserção, é a “questão do manejo de classe e o do domínio de conteúdos apropriados à faixa etária das crianças – também foram detectados pelas iniciantes, dificuldades para se relacionar com os pais e com as parceiras em sala, particularmente em situações de conflito e de isolamento [...]”. Outra questão relevante em seus achados foram as precárias situações em que se desenvolve o trabalho como a estrutura predial, os espaços para crianças e os materiais.

A investigação de Oliveira (2018) colaborou fortemente com este estudo nos aspectos relacionados à fundamentação teórica, reportando ideias de vários estudiosos sobre a formação e o acompanhamento formativo em contexto de trabalho do professor iniciante, movimentando reflexões e novos questionamentos, apresentando cenário vivo, retratando olhares para o cotidiano com professoras e crianças bem pequenas e apontando que o campo de estudo da Educação Infantil de zero a três anos é pouco explorado.

Em sua pesquisa, Constantin Junior (2017) traz como objetivo geral confrontar a formação específica para ingresso na Secretaria da Educação de São Paulo com as pesquisas sobre o professor iniciante em etapas da Educação Básica, para verificar se o curso atende às

necessidades desses profissionais de acordo com o que dizem as pesquisas da área.

Em seu percurso metodológico, utilizou a pesquisa bibliográfica e documental. A primeira levantou o estado do conhecimento sobre a temática do professor iniciante no Estado de São Paulo. Já a segunda foi realizada com o intuito de compreender qual é a proposta de formação da Secretaria da Educação de São Paulo, analisando duas propostas de formação continuada de professores, intituladas “Curso de Formação de Ingressantes” (Constantin Junior, 2017, p. 18).

O seu referencial teórico baseou-se em autores que desenvolvem estudos sobre a formação de professores, tais como Carlos Marcelo García, Maria da Graça N. Mizukami, Vera Maria Candau e Luciana Giovanni.

Os resultados apresentados evidenciam que o Curso de Formação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é uma ação inovadora de formação continuada do professor ingressante na rede estadual paulista. Ainda nos achados da pesquisa, revela-se uma intenção na proposta de formação oferecida pela Secretaria, que é a busca por uma padronização da atividade docente por meio de materiais prontos, denominados Caderno do Professor e Cadernos do Aluno, “na medida em que padroniza a atividade docente em sala de aula, também de maneira muito negativa retira a autonomia do professor” (Constantin Junior, 2017, p. 122).

O estudo se encerra com novas provocações: Quais são as melhores formas de acompanhamento e inserção profissional para o professor iniciante de acordo com o que eles expressam ser suas dificuldades e necessidades? Na rede estadual paulista de educação, na forma como as escolas estão estruturadas e organizadas, quais as formas de acompanhamento e formação do iniciante seriam adequadas?

O estudo de Ferreira (2016) teve como objetivo geral investigar os desafios que os professores iniciantes enfrentam nos primeiros anos da docência da Educação Infantil de uma determinada rede municipal de ensino.

A pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como etapas: Pesquisa bibliográfica, em busca de subsídios para a formulação do corpo da pesquisa; Análise documental; Aplicação de questionário para todos os 159 professores iniciantes que ingressaram na Educação Infantil entre 2012 e 2014, dos quais 89 retornaram respondidos; e Grupo Focal com os professores iniciantes da rede municipal de ensino estudada na modalidade Educação Infantil – nessa fase, participaram dez professoras, sendo quatro no primeiro encontro e seis no segundo encontro.

A autora apontou que

a realização dos Grupos Focais foi interessante no sentido de permitir que professoras

iniciantes, a partir de diversas técnicas, pudessem expressar suas inquietações, percepções e compreensões acerca dos desafios e das possibilidades do início da docência (Ferreira, 2016, p. 103).

Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. O estudo apontou que a totalidade das professoras ingressantes na Educação Infantil da rede de ensino em questão são mulheres, todas com curso superior completo, e a maioria é composta por ingressantes na rede de ensino, mas não iniciantes na profissão.

Constatou-se que a inserção dessas professoras na carreira foi marcada por momentos de descoberta da profissão e de sobrevivência aos momentos difíceis. Os relatos das professoras apontaram que a formação inicial não consegue atender à complexidade que envolve a prática docente e que os primeiros contatos do docente com a profissão são marcados pela necessidade de acolhimento por parte da escola e de programas de formação que pensem o cotidiano escolar a partir da perspectiva do docente que ingressa na escola, priorizando a possibilidade da existência de um mentor que acompanhe esse docente em suas atividades.

Apoiada em Mariano (2006), a autora ainda enfatiza a importância do trabalho participativo/colaborativo nas escolas, de modo que os mais experientes auxiliam os mais novatos, a fim de amenizar e superar os desafios da inserção docente. Ferreira (2016, p. 103) sinaliza: “para que haja esta cultura de trabalho a escola e as Secretarias de Educação precisam investir em programas de formação que atendam as especificidades de cada fase da docência, principalmente a dos iniciantes”.

A pesquisa realizada pela autora se aproxima do contexto desta pesquisa ao tratar das especificidades da rede pública e apresenta debates reflexivos sobre ações formativas dos professores da Educação Infantil. Assim, esses significados parecem reverberar na prática direta com as crianças e na qualificação do professor e do atendimento nas unidades de ensino.

Cardoso (2013) realiza, em sua dissertação, um estudo sobre o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes da Educação Infantil. Alguns questionamentos e inquietações da autora são: Como os professores se desenvolvem profissionalmente nos primeiros anos da docência? Quais são os seus desafios? (Cardoso, 2013, p. 17).

A pesquisadora utilizou a abordagem qualitativa apoiada em Chizzotti (2003); Lüdke e André (1986) e Minayo (2003). Para a coleta de dados, foi utilizado o questionário, com o objetivo de caracterizar os sujeitos da pesquisa, evidenciando aspectos pessoais, familiares e culturais; a trajetória de formação e observações, que foram realizadas ao longo de dez dias alternados; e a entrevista semiestruturada. Para a exploração dos dados, utilizou-se da análise

de prosa.

Como resultado, a pesquisa evidencia a necessidade de que a formação continuada considere as dificuldades e as complexidades do trabalho dos professores iniciantes. Para Cardoso (2013, p. 36), “o início da carreira profissional docente é considerado, um período marcado por muitas angústias, descobertas, tentativas do tipo ‘erro e acerto’”. A pesquisadora sinaliza, ainda, que os professores da Educação Infantil vivenciam diversos dilemas e tensões nos primeiros anos da carreira, identificados em suas falas por meio da constatação de fatores que, ao mesmo tempo, levam ao “encanto e/ou desencanto”.

O estudo dialoga com a temática desta investigação, trazendo alguns apontamentos como regulamentar documentos para garantir uma educação de qualidade e ainda destaca que, “dentre as dimensões que se encontram no processo formativo, evidencia-se a preocupação em enfatizar e apreciar os aspectos pessoais, considerando a trajetória de vida de cada um, como sujeitos de sua própria vida” (Cardoso, 2013, p. 42).

Cancherini (2009), por sua vez, teve como objeto de estudo a investigação do início da vida profissional docente: o professor que se inicia na docência, suas dificuldades, seus sentimentos e os seus mecanismos de superação.

A pesquisa se materializa em dois movimentos investigativos: o “questionário reflexivo”, sendo o primeiro passo da pesquisa, e o “acompanhamento formativo” de uma professora principiante, realizado ao longo de 24 sessões (Cancherini, 2009, p. 75).

Para coleta de dados, foram aplicados 81 questionários, com questões qualitativas e quantitativas, buscando o desenvolvimento do olhar reflexivo de professores em seu início de carreira e utilizando uma abordagem de escuta sensível – pesquisa-ação existencial – pautada na perspectiva de René Barbier (1985, 1998, 2002). Também considerou-se a proposta de Marcelo García (1999) de professor mentor, no entanto, sem vinculação institucional. Na escuta das vivências, o “constructor otobiografia”, Cancherini (2009, p. 2) referenciou a ideia desenvolvida por Monteiro (2006), permitindo ouvir os questionários reflexivos para sua análise. Para a pesquisadora:

O jovem professor, recém-formado, tem, como todos os demais jovens, o desafio de estreitar na vida adulta, com todas as implicações decorrentes. Antes da estreia, passou pelo processo formativo, que, ao terminar, de fato não termina, já que jamais se completará durante toda a vida profissional (Cancherini, 2009, p. 188).

Os resultados mostraram que o professor iniciante na carreira, ainda que tenha bagagem teórica, tem dificuldades para enfrentar a complexidade da realidade escolar. Assim, a

pesquisadora considera que os sentimentos vividos são singulares, destacando que, se a instituição escolar desenvolve programas para os recém-formados, os docentes passariam essa fase mais tranquilamente. Destaca, ainda, os processos de cuidados, do trabalho coletivo e a importância da efetivação de políticas educacionais.

A autora argumenta que o início da carreira é um momento importante para o desenvolvimento de um professor pesquisador, pois é quando ele tem a oportunidade de refletir sobre sua prática e desenvolver “um modo de pensar reflexivo de viver à docência” (Cancherini, 2009, p. 201).

Os estudos correlatos que foram apresentados contribuíram em aspectos relacionados à fundamentação teórica, reportando ideias de vários estudiosos sobre as temáticas: professor iniciante na Educação Infantil, em seu início de profissão; programas de inserção de professores; desenvolvimento profissional; registros da prática docente; e a formação de professores em contexto de trabalho.

Na temática professor iniciante na docência em seus variados contextos e a formação continuada, tem-se as contribuições de Nóvoa (1991, 2002), Marcelo García (1999), Pimenta (1996), Veenman (1984), Tardif (2010), Huberman (1992), Perrenoud (2001, 2002), dentre outros.

As contribuições das produções acadêmicas aqui destacadas permitem novas reflexões, ampliando as discussões e saberes aqui propostas. Os estudos mostram o quanto a formação continuada nas unidades educacionais, com critérios específicos ao acolhimento, atendimento e às trocas reflexivas entre pares diante a prática, fortalece os fazeres do cotidiano; e o quanto existem lacunas nesse aspecto, com falta de políticas e programas específicos de formação para professores ingressantes.

Dessa forma, retomo pontos destacados em meu percurso profissional, trazendo alguns questionamentos: Na rede municipal de ensino de São Paulo, há uma preocupação com o processo de inserção do professor no CEI? Qual é o suporte que o professor iniciante recebe da SME? As ações formativas que acontecem nas unidades escolares contemplam as reais necessidades dos professores iniciantes? Como o professor que atua no CEI compreende sua formação em serviço? As formações que recebe atendem suas demandas formativas? São algumas das questões decorrentes dessa problemática.

A seguir, são explicitados os objetivos desta investigação.

Objetivo geral:

- Compreender como os professores iniciantes que atuam no Centro de Educação Infantil junto às crianças de zero a três anos têm enfrentado os desafios que se apresentam em seus primeiros anos de docência.

Objetivos específicos:

- Identificar quais os desafios vivenciados pelos professores iniciantes na entrada da carreira.
- Analisar como os professores iniciantes enfrentam esses desafios e de que sentem falta para enfrentá-los.
- Investigar se, e como, são desenvolvidas as ações de formação na unidade educacional e na Secretaria Municipal de Educação.
- Elaborar princípios norteadores para promoção de processos formativos voltados para professores iniciantes do segmento de zero a três anos a partir das necessidades identificadas.

A pesquisa aqui abordada propõe um estudo investigativo sobre os desafios que os professores iniciantes da Educação Infantil enfrentam ao se depararem com a realidade cotidiana do ambiente escolar e o seu processo de iniciação e formação em contexto de trabalho, considerando os seus primeiros três anos de carreira/atuação em um CEI da cidade de São Paulo. Essa definição de professor iniciante está fundamentada em Marcelo García (1999) que, assim como Huberman (1992), afirmam que o início da carreira se dá nos três primeiros anos e caracterizam como um período de aprendizagens fundamentais pelas professoras em seu enfrentamento do choque com o real mediante inúmeros dilemas e tensões.

2.2 Apontamentos históricos da constituição da Educação Infantil na cidade de São Paulo

Nesta seção, foram selecionados materiais, estudos e algumas pesquisas dos professores pesquisadores da rede municipal, focalizando os artigos publicados no periódico *Magistério* nos anos de 2009, 2015 e 2017, publicações da Coordenadoria Pedagógica da SME e dissertações publicadas.

É relevante apresentar alguns acontecimentos históricos e percursos trilhados no sistema educacional em estudo, a constituição dos CEI e, conseqüentemente, do professor da primeiríssima infância.

Na década de 1950, por meio de estabelecimentos de convênios entre entidades beneficentes, foram criadas as primeiras creches, espaços criados sob uma perspectiva fragmentada e assistencialista, organizados e estruturados por entidades, mantenedoras e associações. No cenário da época, as reivindicações por creches públicas no Brasil se deram pela luta dos movimentos sociais, dos quais decorreu a organização das políticas das creches, permeada pela realidade social e pelos contextos vividos pelas crianças e suas famílias (Panizzolo, 2017).

As transformações socioeconômicas, a expansão industrial e a inserção feminina – mesmo que de maneira lenta – no mercado de trabalho desencadearam um aumento na demanda e nas solicitações dos serviços das creches públicas, indiretas, conveniadas e/ou privadas.

Viabilizando, assim, propostas de educação para todos, entre 1969 e 1970, a Secretaria da Família e Bem-estar do município de São Paulo iniciou a discussão da implantação de creches diretamente administradas pela prefeitura. Cabe destacar que, nesse período, o município contava com a sua única instituição direta, que atende 180 crianças, e com 28 equipamentos conveniados/indiretos com cerca de 600 crianças. Destaca-se aqui a quantidade de creches que eram, em sua maioria, da rede conveniada e/ou indireta (Panizzolo, 2017).

Respondendo reivindicações e a partir das discussões com entidades e movimentos sociais, surgiram pontos importantes para a criação das creches administradas pela prefeitura de São Paulo, tais como: descentralização da Secretaria, favorecendo a interação dos técnicos com os movimentos sociais – necessidade urgente das mães, que organizavam creches comunitárias de maneira precária; priorização de alimentação balanceada, estruturas e instalações adequadas; e remuneração do pessoal. O movimento de lutas por creches ganhou força pelos gritos da sociedade, que pedia modificações ao poder público (Panizzolo, 2017). Vale ressaltar que esse foi um período crescente de atendimento nas creches.

2.2.1 Creches em mudança e as transformações na docência e na identidade profissional

A discussão em torno do atendimento integrado à criança bem pequena é bastante complexa e, junto aos desafios no âmbito do processo de organização e estruturação das creches diretas, a contratação de pessoas foi uma resposta à necessidade de atendimento e cuidados às

crianças nas unidades educacionais, de modo que “foi criado o cargo de pajem, que pertencia à natureza operacional de 40 horas” (Franco, 2009, p. 38). Uma das exigências para a função era ser mulher. Não havia necessidade de formação específica naquele momento, sendo o mínimo a 4ª série. Eram oferecidos cursos profissionalizantes, gerando descrições de trabalho para as educadoras.

A década de 1980 foi marcada por um período de propagação no que se refere ao atendimento e às políticas das creches no município de São Paulo. Com o aumento da demanda, foi necessária a contratação de novas pajens, profissionais que eram selecionadas a partir da experiência que tinham no cuidado com crianças pequenas, como participantes da luta por creches e por indicação política e seleção pública (Santos, 2017).

No período de 1982 a 1985, na gestão de Mário Covas, criou-se um grande movimento e fortes debates reflexivos destacando a ação social das creches e sobre a atividade de pajem, cuja intenção era ajustar o trabalho das educadoras.

A partir de 1988, a Lei n.º 10.430, de 29 de fevereiro de 1988, transformou os cargos de pajem em cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI). Acontece, também, a redução da jornada de trabalho de 40 horas para 33 horas semanais para o cargo de ADI, cuja escolaridade exigida na época era o 1º grau completo. Durante esse momento, a rede contava com 105 cargos efetivos de pajem; mesmo ante essa mudança de nomenclatura em seus regimentos, os educadores permanecem vinculados à Secretaria de Assistência Social (SAS) (Santos, 2017).

Convém lembrar que a Secretaria da Família e do Bem-Estar Social e, posteriormente, a SAS eram órgãos da assistência social do município, que sempre ficaram responsáveis pela organização do quadro de pessoal e pelas regras de atendimento organizacional das creches, ante as necessidades e demandas em seus processos de adequações e transformações.

A construção histórica da Educação Infantil e o seu processo de atendimento à primeira infância em nosso país é destacada por marcos importantes, principalmente no contexto legal. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a etapa passou a ser direito de toda criança (Brasil, 2013).

Mais adiante, na administração de Luiza Erundina (1989-1992), ocorreram importantes “discussões e reflexões sobre as práticas assistencialistas e educativas nas creches da rede municipal” (Franco, 2009, p. 56), com a intenção de implantar e regulamentar propostas políticas e diretrizes pedagógicas para as creches que privilegiassem a relação cuidar-educar, visto que a concepção de atendimento na época era proposta por uma educação compensatória.

Cabe destacar que foi nessa gestão que aconteceram os primeiros concursos para as instituições diretas para os seguintes cargos: ADI, Pedagogo, Vigia, Zelador e Auxiliar de Enfermagem, funcionários que eram anteriormente contratados e que teriam, a partir de então, cargo efetivo, criando-se planos de carreira e salário para a categoria de ADI. Acontecia uma democratização significativa dos cargos e profissionais da educação.

Houve, então, um aumento de atendimento nas creches administradas pela prefeitura, que desenvolviam programas destinados a crianças de 0 a 6 anos de idade, prezando atender às particularidades das famílias existentes na época.

Como relatam Panizzolo (2017) e Santos (2017), na década de 1990, foi instituída a transferência das creches do município de São Paulo da SAS para a SME, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/96. Assim, foi publicado o Decreto n.º 38.869/99, estabelecendo um plano de integração das creches e dando início a tratativas para a transferência.

Ainda durante o mesmo período, por força da LDBEN, iniciou-se um tempo de crescimento e transformação no quadro das ADI da Prefeitura de São Paulo e, conseqüentemente, de preocupação com o olhar para a formação dos educadores. Realizaram-se mais concursos e, pensando na qualificação do quadro de pessoal, exigia-se o ensino médio completo, mediante a determinação da Lei n.º 11.633, de 1994, para os novos ingressantes, que outrora apenas exigia o ensino fundamental completo. Franco (2009, p. 43) destaca a “[...] mudança significativa com relação ao quadro e qualificação de funcionários que lidavam diretamente com as crianças”.

Juntamente com as mudanças e novas exigências, iniciam-se os percursos de formação em serviço, traçando o perfil das educadoras, de modo que aconteciam passos importantes na formação e constituição do trabalho das ADI da rede municipal. Assim, foram contratadas equipes para criação de projetos formativos para a qualificação de toda a equipe, com a defesa de creches como espaço de cuidado e de educação, buscando responder aos desafios vivenciados cotidianamente.

Ainda nesse mesmo contexto, percebe-se a importância da formação contínua dos educadores, pois a grande maioria das ADI ainda não possuía formação docente. Conforme relata Santos (2017, p. 32), a administração municipal, visando à necessidade emergente, decidiu criar um programa específico de formação e transição profissional das ADI, cujo objetivo “era oferecer a habilitação para a docência a partir de um curso normal de nível médio”. O pesquisador ainda destaca que o projeto foi coordenado e implantado em parceria com

Fundação Alberto Vanzolini em duas etapas. A primeira, destinada às ADI que possuíam apenas o ensino fundamental completo. Para esse grupo, o curso tinha dupla função: certificar a conclusão do ensino médio e habilitá-las ao exercício do magistério. Já a segunda etapa era destinada apenas àqueles que haviam concluído o ensino médio.

Pode-se destacar que, nesse percurso, houve uma preocupação com a integração e iniciação das educadoras aos seus novos desafios, mediante as mudanças, transformações e os novos olhares para suas ações pedagógicas no processo de transição de pajem para ADI: o “processo de ‘tornar-se professora’, ou seja, construir e consolidar uma identidade profissional docente, traduziu-se, para as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, numa exigência ética, cognitiva e política bastante densa” (Santos, 2017, p. 32).

Nesse contexto, aconteceram momentos significativos com os programas formação continuada dos professores, mas também retrocessos, embates, disputas de concepções e desarranjos com o movimento de mudanças de gestão, em algumas situações, não realizando investimento na formação inicial das educadoras, mas apenas em cursos de curta duração e palestras pontuais para dar continuidade no processo formativo das unidades educacionais (Franco, 2009).

Panizzolo (2017) ressalta que, no período de 2000 a 2001, foram publicadas várias Portarias pela SME em conjunto com a SAS, visando a integração das creches municipais à Secretaria da Educação. O processo foi iniciado ainda na gestão de Celso Pitta e retomado pelo governo da Prefeita Marta Suplicy. Durante esse percurso, foram realizados encontros envolvendo vários segmentos sociais para efetivação da tramitação e exaltar sua relevância para o sistema de educação das crianças pequenas e todos envolvidos no segmento.

2.2.2 Percurso transitório na Rede Municipal de Educação: mudança de nomenclatura – de Creches para Centro de Educação Infantil

São Paulo sempre foi uma cidade muito importante em relação à política de creches no Brasil. Muitos acontecimentos registrados na história da Educação Infantil Brasileira iniciaram-se nesse município, espalhando-se posteriormente pelo país.

(Franco, 2009, p. 30)

Como consequência dos encaminhamentos da época, aconteceu a alteração da denominação de creches para Centros de Educação Infantil, conforme o Decreto n.º 40.268, de 31 de janeiro de 2001. Buscando atender às determinações da LDBEN, houve a transferência definitiva dos CEI da SAS para a SME, por meio do Decreto n.º 41.588, de 28 de dezembro de 2001.

Como aponta o estudo de Panizzolo (2017), no mês de janeiro de 2002, os CEI já integravam ao menos a estrutura legal da SME, de modo que foi promulgada a Lei n.º 13.326 logo em seguida, em 13 de fevereiro de 2002, definindo os critérios para a integração das creches ao sistema municipal de ensino.

Como relata Crepaldi (2002), mediante esse ato, foi elaborado um relatório em que se propunha que o atendimento de crianças de zero a seis anos e onze meses, realizado pela SAS, fosse reorganizado da seguinte forma: as crianças de zero a três anos e onze meses continuariam a ser atendidos nas creches, enquanto as crianças de quatro a seis anos e onze meses migraram gradual e progressivamente para as Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei), pela SME (Franco, 2009).

Pode-se destacar que a SME, junto a outros órgãos e segmentos, realizou ações importantes quanto a necessidades de novos olhares para a educação e os cuidados com a primeira infância nas creches, buscando o desenvolvimento das crianças em sua integralidade, em seus aspectos físicos, sociais, afetivos, linguísticos e cognitivos, visando espaços que contribuíssem com essas trocas e relações.

Com as mudanças e conquistas, foram movimentadas novas ações e processos de transformação de espaços – equipamentos, concepções e cuidados com especificidades das crianças bem pequenas nas unidades educacionais, tornando-se necessário retomar investimentos na formação dos educadores em serviço, ressignificando os fazeres do cotidiano.

Como citado anteriormente, para os educadores das creches que não tinham a habilitação exigida pela LDBEN de 1996, a rede municipal criou um programa especial em nível médio para formação inicial – ADI Magistério, que atendeu, de 2002 a 2004, cerca de 3.400 educadores em diversos polos espalhados pela cidade. Pode-se perceber tal importância na fala de Oliveira (2018, p. 43) que, naquele período, coordenou o programa: “[...] considero um processo formativo de excelente qualidade e que envolveu aos educadores sua autoestima como seres de cultura, mediadores privilegiados das apropriações feitas por suas crianças”.

Vale destacar que o programa contou com a participação de professores mediadores mais antigos da própria rede, contribuindo com a formação e colaboração no processo de acesso

e nas funções das ADI.

Santos (2017, p. 34) convida a refletir: “O enfrentamento que cada uma dessas mulheres precisou realizar nessa jornada de ‘tornar-se professora’ significou, também, o desafio enorme de reposicionar as creches em sua função e importância social”.

Em vista dessa declaração, compreende-se a complexidade da natureza do iniciar à profissão docente e transformar-se junto a ela, principalmente nas instituições da Educação Infantil de zero a três anos, que envolve a responsabilidade de educar e cuidar de crianças bem pequenas, em que são gerados sentimento de insegurança e incerteza em meio às transformações ocorridas na trajetória que cada professor atravessa.

Destaca-se, aqui, o processo de mudanças significativas na classe docente dos professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino. Em 2004, frente às reflexões e novas ações, acontece novamente a transformação dos cargos de ADI para Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI), e, em 2010, uma nova transformação: de PDI em Professor de Educação Infantil (PEI), o que prevalece até o momento na classe dos docentes da carreira do magistério da rede municipal de São Paulo.

Diante dos apontamentos históricos, percebe-se que já foram trilhados caminhos importantes, mas parece que tudo é ainda muito recente no segmento da Educação Infantil paulistana. Contudo, como dito anteriormente, aconteceram avanços, mudanças e as exigências de tramitação da passagem de creches para CEI, vinculando-se à SME. Nesse trajeto, foram se consolidando os fazeres pedagógicos dos CEI.

Com o passar dos anos, a estruturação dos equipamentos que atendem as crianças bem pequenas da rede pública de São Paulo foram se modificando, e a formação da equipe docente foi se movimentando, principalmente a função social e as concepções das instituições, desmistificando e ressignificando olhares em sua prática intencional, contextualizando o cuidado como ação educativa em parceria permanente com o brincar dentro dos espaços educacionais.

Reconhece-se, dessa forma, a relevância fundamental dos movimentos sociais, pesquisas, debates crítico reflexivo, normatizações, legislações e documentos orientadores que vem até hoje impulsionaram a transformação gradativa da Educação Infantil para crianças de zero a três anos. Nesse contexto, a formação de professores especialistas na primeira infância surge como um elemento crucial para garantir a qualidade e a efetividade dessa etapa educacional.

Atualmente, a creche passa a ser encarada como lugar de interação, aprendizagem e

desenvolvimento tão bons quanto o da família, embora se diferencie dela (Carvalho; Pedrosa; Rossetti-Ferreira, 2012).

A demanda por unidades educacionais para atendimento de bebês e crianças é uma especificidade do município em que esta pesquisa será realizada, o que também implica desafios mais amplos, como já destacado. Para isso, a qualidade no atendimento dessa faixa esteve no cenário de tantos debates e discussões a fim de contribuir com as instituições educacionais. Em 2015, aconteceu a versão preliminar da aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, ação que envolveu a participação dos responsáveis e membros da comunidade escolar, em processo de autoavaliação participativa, tais ações foram previstas em calendário escolar oficial.

Em decorrência desse movimento, no mesmo período, acontece uma proposta de Atualização e Ampliação Curricular, uma consulta pública sobre o Currículo Integrador da Infância Paulistana – procedimento coletivo, envolvendo todas as unidades educacionais, diretas e parceiras da Rede Municipal de Ensino (São Paulo, 2015), buscando reflexão e participação de cada educador na atualização do documento, elucidando suas práticas em cenas cotidianas e expressando experiências com bebês e crianças nas unidades de ensino, a fim de aprimorar a qualidade e a equidade no atendimento.

Diante disso, impõe-se a necessidade de fomentar estudos, pesquisas e debates reflexivos, com a participação de todos os envolvidos, sobre as especificidades do atendimento à primeiríssima infância.

2.3 Professor iniciante: atuação, contexto educacional e desenvolvimento profissional

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática
(Freire, 2004, p. 10)

O processo de inserção profissional docente pode ser um período complexo, pois envolve uma série de mudanças e desafios para o professor iniciante. É um momento de transição, em que o professor precisa de um período de acolhimento para, então, adaptar-se a

um novo contexto sociopolítico, econômico, cultural, aos novos alunos e a novas demandas e responsabilidades.

A reflexão de Freire (2004) é um importante lembrete de que a educação é uma tarefa complexa e desafiadora. É um processo que requer dedicação, comprometimento e constante reflexão. O autor ainda defende que a educação não é um processo linear, podendo ser um processo contínuo de formação e transformação.

Marcelo García (1999) aponta que as sensações experimentadas no início da carreira podem voltar a ocorrer sempre que há mudanças de instituições educacionais, ou mesmo quando o professor passa de uma modalidade de ensino para outra. Entende-se que, nesse movimento de mudanças, o profissional se depara com novos desafios e exigências, e esse processo, embora traga sensações muitas vezes desconfortáveis, também pode significar oportunidades de crescimento profissional, como destaca o autor.

Para além dos desafios, o contexto escolar se destaca como espaço integrador, articulador, dotado de significações para a prática docente, pois o modo como vivenciam esse início na docência ou em uma nova unidade de ensino sinaliza os caminhos a serem trilhados. Muitas vezes, as experiências que os professores vivem tendem a ser fragmentadas, sendo um ponto importante respeitar a personalidade e profissionalidade durante esse percurso de trocas e vivências, ou seja, promover a profissão docente numa dimensão de totalidade. Como explica Pimenta (1996, p. 110): “Na história da formação dos professores, os saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados”. A autora partilha essa perspectiva crítica mostrando a tendência da fragmentação de saberes e a “flutuação da pedagogia”, provocando a reflexão de que é diante dos confrontos e das interrogações que se produzem “os saberes pedagógicos”.

Alguns pesquisadores consideram o professor iniciante aquele com menos de cinco anos de carreira, como já mencionado (Huberman, 1992; Veenman, 1984; Marcelo García, 1999). Nesta discussão, o professor iniciante da Educação Infantil e o seu percurso de inserção serão considerados em seus primeiros anos de exercício. Os primeiros anos da docência são fundamentais, pois são como um “período de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição” (Marcelo García, 2010, p. 32), sendo entendidos como uma parte contínua e importante no processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Algumas particularidades dos fazeres pedagógicos e os seus desafios vão surgindo no dia a dia no cotidiano escolar, e, aos poucos, vão sendo construídos significados. Assim, o “saber experiencial” entra como um momento de consolidação, em que “os professores devem

aprovar a si próprios e aos outros, criando uma maneira pessoal de ensinar” (Tardif, 2010, p.38).

O processo de iniciação à carreira, a um novo segmento ou mesmo a uma nova instituição educacional requer um olhar atento ao seu período de acolhimento, acompanhamento e integração durante o percurso individual e coletivo. Pode-se destacar o papel fundamental da cultura escolar e da gestão como articuladores da efetiva socialização e partilha grupal. Tais aspectos são essenciais nesse processo de ingresso dos profissionais.

As principais tarefas com que se deparam os professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional (Marcelo García, 2010, p. 19).

O autor instiga a reflexão: com quais as tarefas os profissionais se deparam ao iniciar em uma nova unidade educacional? Destacam-se os fazeres centralizados e burocratizados, cheios de demandas e responsabilidades, de modo que esses fatores implicam o início da vida profissional em um novo contexto.

É válido pensar que alguns professores iniciantes, muitas vezes, trazem suas ambiências e vivências de outros contextos escolares, sendo importante atender às suas especificidades, utilizando-se de diferentes estratégias e práticas formativas dentro da realidade em que estão inseridos.

Nesse percurso, os professores estão se formando e desenvolvendo a cada viver experienciado e, nessa travessia, constroem novos saberes e fortalezas. Para Daniel Suárez (2007, p. 194), em seu estudo sobre “a experiência docente e as narrativas sobre o mundo escolar”, destaca-se que as práticas e as experiências escolares são carregadas de significados muito diversos para quem as produz e as vive cotidianamente.

Além disso, conforme apontam alguns estudos correlatos destacados nesta pesquisa, os trabalhos realizados pelos professores experientes não apresentam diferenças significativas das propostas destinadas aos professores iniciantes: “aos professores experientes também aos iniciantes, essa travessia é indispensável” (Nono, 2011, p. 36). O que, de fato, difere aqui são os percursos de apoio aos docentes nesse início de exercício, propiciando momentos de trocas, com ações organizadas nas escolas, mediante redes de ensino com programas de formação contínua, acompanhamento e inserção dos profissionais.

Nessa direção, busca-se apoio em Nóvoa (1991), ao considerar que os processos de

formação carregam significados, desenvolvendo um olhar crítico que acompanha mudanças educacionais e sociais. Desse modo, a perspectiva do autor deve ser considerada especialmente quando se trata de professor iniciante. Para ele,

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participadas [...]. Com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1991, p. 25).

A explicitação do autor aponta, ainda, que a formação deve ser um processo contínuo e reflexivo, dentro de uma concepção holística, que considere o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Por ser uma realidade comum a vários contextos educacionais – receber novos profissionais, com ou sem experiência, de vários segmentos, existindo ou não formação e programas para os ingressantes ou mesmo o acolhimento inicial –, os professores precisam buscar apropriar-se de várias demandas e solicitações, como já destacado, principalmente, adquirir conhecimento sobre o currículo, seus alunos e os procedimentos pedagógicos.

Se esse sentimento de insegurança e solidão é comum na atuação dos iniciantes de qualquer segmento de ensino, quando se trata de um professor que atua num segmento ainda pouco pesquisado, como é o caso deste estudo, e esse iniciante vem de uma formação inicial que deixa lacunas em relação a esse segmento, fica mais evidente a necessidade de formação, de apoio e de acompanhamento desses profissionais, pois esse início é abarcado por sentimentos diversos.

Ainda, as manifestações de insegurança do professor iniciante, expressas nas pesquisas, implicam novos olhares e reflexões. Nessa caminhada em meio aos desafios, o professor aprende a lidar com as próprias dificuldades ao mesmo tempo em que aprende a profissão, o que traz contribuições ao seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, muitas frustrações tardias, que acabam emergindo durante o seu percurso profissional.

Isso explica a necessidade de ter um cuidado especial com essa pessoa que inicia, afinal, a dificuldade pode variar de profissional para profissional. Por isso, destaca-se a importância de exercitar a escuta ativa como uma abordagem acolhedora e dar mais voz aos professores ingressantes, a fim de conhecer sobre a perspectiva deles, o que sentem, pois esse percurso dá espaço para que acolham seus anseios, identifiquem suas forças e concentrem suas habilidades.

Nesse sentido, Nono (2011, p. 19) trata da importância dos processos de construção e desconstrução na história de vida dos professores e destaca: “os primeiros anos de profissão são

decisivos na estruturação da prática profissional”, e, como destaca Huberman (1992), o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.

As contribuições dos pesquisadores evidenciam que o processo de implementação com programas e projetos de inserção é um fator decisivo para o desenvolvimento profissional do professor iniciante. Cabe ressaltar que as aprendizagens da docência acontecerão ao longo de toda a trajetória profissional (Marcelo García, 1999; Perrenoud, 2001; Nóvoa, 1992), porém, essa fase inicial é um ponto de grande importância e deixa marcas na construção e ressignificação do profissional que se tornará ao longo de sua carreira, em qualquer segmento educacional.

2.4 Formação docente e as especificidades de ser professor da Educação Infantil de zero a três anos

A LDBEN, Lei n.º 9.394, de 1996, avança ao reconhecer a Educação Infantil como “primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, p. 11).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam a necessidade de assegurar a educação na primeira infância de modo integral, “entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”. Na mesma perspectiva, o Currículo Integrador compreende as unidades educacionais que atendem bebês e crianças como espaços que integram “vida e cultura [...]” (São Paulo, 2015, p. 63).

Como mencionado, a LDBEN explicitou a necessidade de formação de docentes para a Educação Infantil, rompendo com os resquícios da história da própria Educação Infantil, a qual não exigia profissionais formados para a atuação com bebês e crianças.

A docência no contexto da Educação Infantil esteve muito atrelada à visão de cuidados e, por isso, sempre foi vista de maneira mais assistencialista, como prolongamento das atividades domésticas. Em seu livro *Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*, Andrade (2010) escreve os fatores que contribuíram para o aumento da demanda por atendimento à Educação Infantil no país e cita o “avanço científico sobre o desenvolvimento infantil, a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho e o reconhecimento da criança

como sujeito de direitos, especialmente em seus primeiros anos de vida” (Andrade, 2010, p.24).

Entretanto, vale perguntar: como é ser professor iniciante com crianças de zero a três anos na atualidade nas instituições públicas, tendo como ponto de partida os regimentos e normatizações atuais?

Tais questionamentos fazem considerar que os professores que iniciam sua trajetória em instituições de Educação Infantil se deparam com muitos desafios, pois é uma etapa que demanda conhecimentos específicos sobre as diferentes fases do desenvolvimento das crianças e suas infâncias, considerando que os professores iniciantes desse segmento carecem de conhecimento mais abrangentes em cada momento do seu vivido. Ciríaco, Barros e Marini (2020) destaca que a formação inicial dos professores da educação básica não consegue efetivar os princípios estruturadores de se pensar um currículo que articule cuidado e educação como prática indissociável e, menos ainda, promover ampliação de repertório de atuação.

Nesse sentido, Mello (2014) apresenta a importância da ação pedagógica mediada pelo cuidado e afeto com bebês e crianças bem pequenas. A autora ainda traz a reflexão de que, diante das vivências realizadas no cotidiano para interação, autonomia e desenvolvimento dos bebês e crianças, existirá o “intervalo” para os cuidados possibilitando que a pessoa adulta responsável pela turma tenha o tempo necessário ao cuidado e à educação de cada criança em particular. Segundo Mello (2014, p. 49-50), “essa comunicação emocional exige uma situação especial em que a educadora(o) se relacione apenas com o bebê [...] situações que acontecem nos momentos de cuidado”.

É na vida cotidiana da escola de Educação Infantil que os desafios da aprendizagem e a constituição de ser professor da primeiríssima infância vão se transformando, bem como conceitos são elucidados, concepções e princípios são compreendidos e ressignificados e conhecimentos sobre a infância são conhecidos e construídos. Importante ressaltar que também fazem parte desse conhecimento as ações sensibilizadoras ante as necessidades físicas, sociais e emocionais de bebês e crianças.

Estudos de observação das infâncias realizados por Tardos e Szanto-Feder (2011) trazem a reflexão sobre a importância de o professor perceber e conhecer o que é específico nessa fase da infância:

Há cada vez mais lugares em que a criança é percebida de uma outra maneira: ativa por si própria e competente desde o nascimento, rica de iniciativas e de interesses espontâneos pelos que as rodeiam. As condições que a rodeiam, no sentido amplo de termo, determinam as possibilidades de realizar suas experiências (Tardos; Szanto-Feder, 2011, p. 44).

Como destacado, desde quando nascem, os bebês estão imersos nos desafios do mundo, e as suas conquistas acontecem mediante a sua exploração e suas descobertas, ações que favorecem a conquista de múltiplas linguagens e aprendizagens. Esses processos acontecem de um jeito singular em cada idade.

As crianças possuem capacidades e habilidades próprias que lhes permitem aprender e se desenvolver, são capazes de se comunicar, resolver problemas, criar hipóteses e tomar decisões. As condições que as rodeiam, tanto físicas quanto sociais, influenciam diretamente suas habilidades e conquistas e seu desenvolvimento integral. Mello (2014) destaca tanto o protagonismo do educador como o dos bebês e as relações que ocorrem:

A Educação Infantil exige desde cedo um duplo protagonismo: do educador, como criador de situações e ambientes que favorecem a experimentação e a comunicação emocional com os bebês, e o protagonismo dos próprios bebês, necessário à sua aprendizagem, desenvolvimento cultural e psíquico (Mello, 2014, p. 46).

Nesse cenário marcado por um novo modo de compreender a infância, torna-se essencial proporcionar aos professores que iniciam a docência nessa faixa etária a oportunidade de refletir sobre suas concepções e princípios acerca das crianças e suas infâncias. Essa flexibilidade se configura como um pilar fundamental para a construção de uma prática docente mais sensível, em sintonia com as necessidades singulares de bebês e crianças.

Para se viver e experienciar esta fase da infância, entende-se, portanto, que teoria e prática são indissociáveis como práxis no trabalho docente, como lugar da produção do saber: “[...] os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente, vivenciadas nos contextos escolares” (Pimenta, 1996, p. 111).

Côco e Zucolotto (2020), ao realizar a pesquisa *Docência da Educação Infantil: desafios no início da carreira*, compreendem a complexidade de atuação na primeira etapa da educação básica e apontam, em seus dados, que o profissional iniciante desse segmento depara-se com o choque de realidade, tanto pela realidade social das instituições educacionais quanto no âmbito de ensino-aprendizagem, afinal, segundo as autoras, o que ensinar nessa faixa etária?

Tendo em vista a importância e a atenção especial dadas ao estudo para a formação inicial, continuada e o desenvolvimento profissional, as pesquisadoras destacam, ainda, a indissociabilidade no percurso de formação e na dimensão pessoal dos professores ingressantes:

È nesse contexto que nos atemos às análises da formação de professores, compreendendo-a como um processo que ocorre na interface com a formação pessoal

dos sujeitos, como indivíduos possuidores de uma história (composta por várias histórias), cheia de (in)certezas e concepções, que se constitui com inúmeras (re)aprendizagens [...] assim, o novo profissional pode ver-se na necessidade de fazer-se um sujeito que reaprende, (des)constrói saberes e fazeres, de acordo com os enfrentamentos que passa a vivenciar cotidianamente, associando em sua prática, distintos conhecimentos (Côco; Zucolotto, 2020, p. 151).

Na mesma direção, Fidelis, Nogueira e Ribeiro (2020) apontam a necessidade emergente e profunda no que se refere à formação inicial e continuada dos professores iniciantes da Educação Infantil e uma reestruturação no fazer pedagógico e valorização no quadro de carreira. Além disso, algo importante que as autoras destacam é o respeito e o conhecimento acumulado no exercício da profissão. De acordo com as suas palavras, é preciso que os percursos formativos compreendam que “[...] cada ser humano carrega dentro de si experiências profundas e ricas, adquiridas durante sua trajetória familiar, profissional e até mesmo estudantil” (Fidelis; Nogueira; Ribeiro, 2020, p. 125). Da mesma forma, elas defendem que o desenvolvimento profissional do professor iniciante na primeira etapa da educação básica deve estar intrinsecamente ligado à integralidade.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2002, p. 37) traz a reflexão: “os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e investigação que estimulam o desenvolvimento pessoal [...]”. Assim, a inserção dos professores iniciantes, em especial os que atuam na docência para a Educação Infantil de zero a três anos, implica considerar, de forma dinâmica e interativa, os programas e projetos formativos institucionais, pois há elementos ligados à própria biografia do iniciante, ao tipo de aprendizagem, ao conhecimento desenvolvido durante a sua formação inicial e aos papéis e tarefas outrora vividos.

Estudos recentes sobre professores iniciantes apontam que os contextos escolares e as culturas organizacionais facilitam ou dificultam o período de iniciação. Cisternas Leon (2016, p. 43) assinala que a qualidade do ambiente escolar é, talvez, o fator mais importante, pois, pode influenciar “o crescimento e o desenvolvimento profissional e a construção da identidade que os professores constroem”.

Conforme Nono (2011), o papel da escola é fundamental para a formação para professores iniciantes. É preciso que a escola seja um espaço coletivo para discussão do ensino desenvolvido pelos diversos professores em etapas diferentes da carreira. A criação desses espaços representaria mais do que a criação de um espaço de colaboração entre professores, mas “a possibilidade de conhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes”, os quais referenciam a memória grupal, “potencializam aprendizagens e permitem avaliar os resultados de propostas formadoras” (Placco; Souza, 2006, p. 38).

Nono (2011) analisa as trajetórias de professores iniciantes, suas fragilidades e seus confrontos com a prática, e explica que:

O início da docência é um processo desafiador, marcado por incertezas e dificuldades. Os professores iniciantes precisam lidar com um novo contexto de trabalho, com novas responsabilidades e com novas exigências. Eles precisam aprender a lidar com o cotidiano da escola, com os alunos, com os colegas e com os pais (Nono, 2011, p.56-57).

A partir da explicação da autora, entende-se que, nesse percurso, o professor da Educação Infantil precisa ser pesquisador das infâncias e da sua própria trajetória, capaz de refletir continuamente e significar as suas experiências. São processos pelos quais aprendem a desenvolver suas competências, e a sua relação com contexto escolar é um grande motivador dessa conquista.

Assim, o professor reflexivo, como investigador da sua própria prática, é defendido por Perrenoud (2002, p. 15), que argumenta que “o profissional não pode parar de repensar a sua atuação docente, fazendo da reflexão uma forma de identidade e de satisfação profissional”.

Dada a dimensão desse entrelaço dos percursos formativos dos professores da primeiríssima infância e o seu início à docência, existe o grande desafio entre o acolhimento e o acompanhamento formativo desse professor para a sua plena atuação, especificamente com essa faixa etária.

Ao observar as especificidades das crianças e suas infâncias, Abramowicz (2011), em seus estudos, afirma que:

[...] o olhar de uma criança sobre o mundo nos remete a duas coisas: tempo e a infância. O tempo estabelecido para a criança é o tempo presente, ou seja, não adianta desejar um futuro frutífero, saudável e mais justo, se no agora ela não tem vez, não tem voz e não é olhada integralmente (Abramowicz, 2011, p. 380).

A autora ainda afirma que “a criança é um presente do qual nós, adultos, não fazemos parte e desconhecemos, pois não somos mais crianças [...], mas ela é o presente do qual todos nós fazemos parte” (Abramowicz, 2011, p. 375), por isso é indispensável o ponto de vista das crianças. Quanto a isso, compreende-se que os fazeres do cotidiano e as intencionalidades pedagógicas precisam respeitar e enxergar a integralidade das crianças como sujeitos de direitos produtores de cultura, pois estão imersas em um contexto histórico, social e cultural e interagem com o mundo de uma maneira única por meio das diversas linguagens e expressões. Assim, não mais o conteúdo ou a atividade pedagógica se situam no centro da discussão, segundo Ostetto

(2000). A autora entende que, “em primeiro plano, aparecem meninos e meninas, mudando o ponto de vista da cena pedagógica: é preciso olhar e conhecer as crianças” (Ostetto, 2000, p.184).

Reconhecida a importância dos desafios com a formação centrada nas necessidades do professor iniciante, mediante suas ações pedagógicas, em respeito às fases das infâncias, as percepções e reflexões da prática realizadas nas escolas são oportunas durante a imersão desses professores, ou seja, em seus momentos de formação e acompanhamento em contexto de trabalho.

Nóvoa (1992, p. 13) reforça o papel da reflexividade na formação do professor. Para ele, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

O autor põe a tônica na formação dos professores como um dos grandes desafios para a educação, principalmente, em relação ao significado dessa formação e à superação dos paradigmas, pois a mudança educacional depende dos professores e da sua formação.

Caminhando nessa reflexão, Daniel Suárez (2007, p. 199) enfatiza que “[...] os professores se tornam investigadores de suas próprias experiências e mundos pedagógicos; se posicionam no campo educacional como sujeitos do discurso, sujeitos do currículo e como sujeitos da sua própria formação”. Assim, quando os professores têm a oportunidade de fazer a leitura do seu próprio mundo e do percurso que estão trilhando, existe uma construção de significados diferentes, com linguagens e enredos dos seus fazeres que, afetados pela subjetividade, transformam a prática docente.

Para isso, parte-se da compreensão de que, ao longo de suas vidas, os professores foram expostos a várias experiências e trazem reflexões sobre seu próprio fazer pedagógico que permitem ao docente “[...] debruçar-se sobre si mesmo, sobre seu próprio fazer e pensar, oferecer-lhes possibilidades de evidenciar o aprendizado...” (Placco; Souza, 2006, p. 39).

Entende-se, assim, que, para favorecer a socialização e o acolhimento dos professores iniciantes de forma mais humanizada, é necessário identificar componentes subjetivos, levando em consideração os acontecimentos cotidianos e seus impasses sem diminuir a importância do aparato teórico-metodológico, pois, assim, nessa articulação, a chegada à realidade cotidiana no exercício da docência tende a ser mais leve.

Passos *et al.* (2024, p. 4) trazem um destaque importante para o olhar atento da gestão, mediante ações de acolhimento e acompanhamento dos professores iniciantes, visto que “os

gestores escolares (coordenadores pedagógicos, diretores escolares e os assistentes de direção) têm contribuído para auxiliar os iniciantes em suas dificuldades no processo de socialização”.

Assim, muitos dos questionamentos que surgem com os estudos permitem olhar para a escola e refletir se existe formação para os formadores e se os órgãos responsáveis estão dando visibilidade para esse momento do professor que acaba de iniciar na gestão, ou mesmo na rede e ou sistema público em segmentos específicos, como já mencionado.

Nessa perspectiva, Capuzzo e Araújo (2016, p. 38) mostram que um dos grandes desafios das políticas públicas empreendidas pelos municípios brasileiros é “investir fortemente na Educação Infantil, o que demanda um esforço articulado do poder público das três esferas”.

Também é necessário ressaltar que a formação continuada é um aspecto fundamental no processo de iniciação à docência. Mais uma vez, a perspectiva de conceber a formação do professor no ambiente escolar é reforçada, porém, necessidades e emergências ocorrem dentro das unidades educacionais e, muitas vezes, tiram os espaços que poderiam ser utilizados durante o percurso de autoformação. Nesse contexto, a própria organização das escolas não favorece, por vezes, uma ambiência de partilha e trocas, como explicita Nóvoa (2002, p. 39-40): “a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação”.

Ressalta-se, dessa forma, que os professores da Educação Infantil de zero a três anos precisam de apoio em todas as fases de sua atuação. Desde o desenvolvimento profissional até o reconhecimento social, a literatura mostra que garantir esses direitos movimenta uma educação de qualidade. Pesquisas apontam que o início da docência é frequentemente esquecido: “[...] no Brasil são escassos os programas públicos de apoio à inserção profissional docente” (Passos *et al.*, 2024, p. 3), além disso, os programas de formação continuada mantêm uma oferta descontínua, mesmo diante a existência de raros programas que, quando tomados como objeto de investigação, pecam pela falta de qualidade no acompanhamento e no desenvolvimento profissional, invisibilizando processos (Passos *et al.*, 2024).

Como destaca Zeballos (2009), a criação de espaços para trocas reflexivas é importante para garantir que os professores iniciantes se sintam à vontade para compartilhar suas crenças e experiências sem julgamentos. A reflexão crítica deve ser incentivada, e os professores devem ser apoiados na construção de suas próprias práticas de ensino. A autora ainda reforça que, “enquanto não forem gerados espaços de encontro para ouvir e refletir sobre as crenças dos professores iniciantes, eles funcionarão a partir do que está implícito” (Zeballos, 2009, p. 213,

tradução nossa).

Nessa perspectiva, urge pensar estratégias e condições institucionais para superar esses desafios e garantir a formação de professores da Educação Infantil adequada à especificidade dessa etapa da educação básica, garantindo, assim, o respeito ao desenvolvimento das fases das infâncias. É necessário, portanto, que as políticas públicas sejam reformuladas e que medidas para fortalecer a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil sejam adotadas.

2.5 Necessidades formativas do professor iniciante da Educação Infantil

Ao considerar as características e os desafios específicos dos professores da Educação Infantil que atuam com crianças da primeiríssima infância, torna-se essencial repensar suas necessidades formativas. Isso significa construir uma formação continuada que seja efetiva e relevante para a prática docente, auxiliando-os a lidar com demandas e princípios específicos das fases e culturas das infâncias, compreendendo, ainda, seus territórios e suas particularidades.

Vários autores discutem sobre as diversidades de iniciativas em torno da formação contínua dos professores expressa em sucessivos programas, com ações promovidas nas esferas pública privada, como destaca Di Giorgi (2010, p. 38): “tais iniciativas centram-se na oferta de cursos de curta duração, de caráter pontual, realizados na forma de treinamento, capacitação e reciclagem dos professores”. O autor ainda retrata o ciclo vicioso da formação instituída, que silencia vozes, práticas, autorias e histórias que estão latejantes em cada sujeito, no sentido de que não são partilhadas, refletidas, registradas, em nome do que julgam ser mais adequado, sem diálogo, sem escuta.

Aqui, consideram-se problemáticas essas ações formativas que promovem experiências sem reflexões sobre o saber prático e, principalmente, sobre os cenários vividos.

Ao tomar as contribuições de Rodrigues e Esteves (1993, p. 14) quanto à análise das necessidades em formação, as autoras refletem que as “[...] ‘necessidades específicas’ emergem em contextos históricos-sociais concretos, sendo determinadas exteriormente ao sujeito, e podem ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais”.

Nessa direção, Yamashiro e Leite (2012) afirmam que a análise das necessidades formativas dos professores tem sido um amplo indicador para a elaboração de estratégias preliminares ao planejamento e um instrumento diagnóstico de processos formativos dentro das

escolas.

As necessidades formativas dos professores da Educação Infantil emergem dos seus fazeres no cotidiano, das suas buscas, inseguranças e inquietações, das suas relações e entrecruzamentos culturais e afetivos com as crianças e o contexto escolar.

Formar-se professor especialista das infâncias é um processo contínuo, iniciado na formação inicial e que se estende ao longo da carreira profissional.

Ciríaco, Barros e Marini (2020) ajudam a refletir sobre a complexidade em formar professores da Educação Infantil para atuação na sociedade contemporânea que estejam preparados para lidar com as múltiplas nuances que compõem os processos de ensinar e aprender na educação básica. Desse modo, a sociedade e as pessoas estão em constantes movimento e processos de mudanças, de modo que as suas necessidades se transformam a cada dia e em cada momento vivido.

Retomando a discussão sobre uma questão já mencionada por Nóvoa (2002), o reconhecimento do trabalho docente deve ser mais amplo, abrangendo mais aspectos e dando mais visibilidade à importância da docência, levando em consideração os desafios e as complexidades da profissão.

Nesse sentido, a implementação de condições de autoavaliação é fundamental para garantir a expressão autêntica das necessidades formativas dos professores desse segmento, privilegiando suas práticas e cenários vividos como o estudo da sua própria experiência.

2.6 O professor iniciante na Secretaria Municipal da Educação: programa de formação ao ingressante

A SME admite os seus servidores mediante concurso público de provas e títulos, organizados por edital de seleção pública, além de uma perícia médica; demais profissionais são contratados por tempo determinado, a depender da necessidade das escolas. Após ser convocado via nomeação em Diário Oficial da Cidade (DOC) e mediante carta registrada, o professor realiza os processos admissionais e administrativos.

O processo seletivo acontece em parceria com entidades especialistas, sendo uma das etapas a escolha de vaga para definir a sua unidade educacional de lotação. Passando pelo ato de investidura para o exercício do cargo, os professores ingressantes (efetivos) escolhem vagas

precárias ou definitivas²; assim, o professor é encaminhado para a unidade educacional sem qualquer preparação, sendo inserido nas salas/turmas de imediato. É importante destacar que as chamadas do quadro de pessoal do concurso/contratos acontecem durante todo o ano letivo, a depender da necessidade das unidades educacionais e da validade do concurso. Após a iniciação, o professor efetivo ainda passa pelo estágio probatório como requisito legislativo, com duração de três anos.

O professor que ingressa por concurso público inicia a carreira com a jornada básica de 30 horas de trabalho semanais: 25 horas em regência de turma e 5 horas-atividade semanais. A jornada considera a formação continuada em serviço dos seus professores, orientada pela Lei n.º 14.660, de 26 de dezembro de 2007.

Para fins de conhecimento, foi realizada uma breve pesquisa dos últimos dois editais de seleção pública, em 2015 e 2023, com a efetivação dos concursos de ingresso para os cargos de Professor de Educação Infantil da classe dos docentes da carreira do magistério da Prefeitura do Município de São Paulo, com as seguintes inscrições: n.º 01/2015³ de e n.º 2/2023⁴.

O edital n.º 01/2015, de 27 de agosto de 2015, solicita aos aprovados a comprovação, no ato da posse, da Habilitação Profissional para Magistério, correspondente ao Ensino Médio; ou Licenciatura Plena em Pedagogia; ou Curso Normal Superior.

Neste edital, nota-se a importância de conhecimentos específicos do professor que ingressa na primeiríssima infância e encontra-se, no conteúdo programático/bibliografia, as legislações e publicações federais e municipais. Já nos conhecimentos específicos, destacam-se importantes leituras, tais como: materiais de estudo específicos da rede, contribuições sobre a formação de professores da Educação Infantil, parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil, processos avaliativos na Educação Infantil, além de especialistas renomados nesse segmento, complementando com as perspectivas e o olhar crítico-reflexivos para os fazeres no cotidiano das infâncias nas unidades educacionais.

O edital n.º 2/2023, de 07 de novembro de 2023, referente ao último concurso realizado, dispõe dos mesmos requisitos para habilitação profissional para atuar nos CEI com crianças de zero a três anos. É interessante verificar que, nesse mesmo edital, o conteúdo programático/

² Denominada vaga de lotação temporária; somente após o processo de remoção é que se torna definitiva.

³ Disponível em: https://diariooficial.prefeitura.sp.gov.br/md_epubli_memoria_arquivo.php?JiTER_eiX5XsxhuW-WmzsRL67rU6jM4NhF499XCpWGt57Wa4xUbIBDzd_F0R3eD7A3YpmDXDWlqXwpVbBK6ylg. Acesso em: 12 fev. 2024.

⁴ Disponível em: https://diariooficial.prefeitura.sp.gov.br/md_epubli_memoria_arquivo.php?JiTER_eiX5XsxhuW-WmzsRL67rU6jM4NhF499XCpWGtuNrtL0_ikAwLnqBmOFI91NO9od7RKR3cRzeN7PNLW3w. Acesso em: 12 fev. 2024.

conhecimentos específicos é mais abrangente no que se refere aos materiais e ao currículo da rede municipal de ensino. Nota-se, ainda, que alguns autores específicos da educação para a primeiríssima infância estão em ambos os editais aqui destacados.

O concurso público, como procedimento administrativo de seleção para cargos públicos, exige dos candidatos um preparo mínimo específico para atender às demandas da função docente na Educação Infantil de zero a três anos. Assim, as atribuições do cargo, em conjunto com o estudo teórico exigido no concurso, configuram um panorama desafiador que requer reflexão crítica: como professores que ingressam nas unidades educacionais da primeiríssima infância se deparam com as atribuições para o cargo? O estudo teórico solicitado para o concurso contribui com os fazeres e reflexões do cotidiano nas escolas?

Nesse sentido, a rede municipal de ensino já apresentou um programa de formação para novos servidores-professores ingressantes, porém, ressalta-se que, durante as entrevistas realizadas neste estudo, as professoras iniciantes/ingressantes participantes não tinham conhecimento do programa ou mesmo participaram do projeto. É importante salientar que as professoras iniciantes participantes ingressaram em sua data de vigência, o que indica que o programa ainda não teve início.

A SME implantou diretrizes para a instituição e o desenvolvimento do Programa de Formação para Professores Ingressantes na Rede Municipal de Ensino, vigente desde a data de sua publicação, em 20 de março de 2023, em DOC⁵, consta em processo de regularização e, até o momento, não entrou em vigor.

A Portaria SME n.º 2.309, de 17 de março de 2023, dispõe, no Art. 2º, que o programa de formação para professores ingressantes na Rede Municipal de Ensino caracteriza-se como capacitação em serviço, abrangendo ensino, pesquisa e/ou extensão, bem como o apoio a esses professores para o desempenho de suas atribuições, instituídas nos termos do Art. 15º do Decreto n.º 54.453, de 10 de outubro de 2013. O Art. 3º estabelece que o objetivo é

estimular e fortalecer a formação, a qualificação e a atuação profissional de professores aprovados em concursos da Rede Municipal de Ensino, proporcionando-lhes conhecimentos teóricos e práticos na perspectiva de gestão pedagógica compartilhada. E tem por finalidade o fortalecimento da competência didático-pedagógica dos professores ingressantes por meio de vivências relevantes para sua atuação profissional (São Paulo, 2023, cap. I, seção II, Art. 3º).

⁵ Portaria já publicada, mas ainda não regulamentada. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-2309-de-17-de-marco-de-2023>. Acesso em: 23 ago. 2023.

Vezub e Alliaud (2012) apresentam uma definição de programas de apoio pedagógico aos professores principiantes:

Os programas de apoio pedagógico aos professores principiantes nos seus locais de trabalho implicam a implementação de um dispositivo através do qual determinados formadores ou professores com mais experiência e conhecimentos específicos assumem a tarefa de acompanhar outros com menos experiência. Pretende-se, desta forma, melhorar a inserção dos novos professores no grupo institucional, resolver problemas pedagógicos no quotidiano escolar, melhorar o seu trabalho e dar apoio pessoal (Vezub; Alliaud, 2012, p. 33).

Vale destacar que o período de acolhimento e apoio pessoal também é importante para os professores iniciantes. Os programas podem oferecer um espaço seguro para compartilhar suas experiências, dúvidas e desafios. É importante que sejam processos personalizados, de acordo com as necessidades e realidades dos professores, e ainda a importância de programas com formadores que tenham a vivência e contato com território e realidade das escolas.

André (2013, p. 116) chama atenção ao analisar as políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil, destacando que as taxas de evasão do magistério em diversos países tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão. Os sinais de alerta apresentados na investigação podem indicar que o início da carreira talvez não esteja sendo bem-sucedido.

Alguns dos programas para ingressantes incluem, entre suas atividades e propostas, “o assessoramento dos professores iniciantes por meio de outros professores que podem ser colegas ou mentores” (Marcelo García, 2010, p. 39). Nesse aspecto, a Portaria SME n.º 2.309 estabelece, no Art. 10º: “O professor ingressante terá orientação, acompanhamento de professor e do coordenador pedagógico da sua própria unidade de lotação”.

Nessa direção, Zeballos (2009, p. 221), referindo-se a pesquisa de Tójar Hurtado (2006) analisa os programas de apoio aos professores iniciantes, destacando o tempo como um dos fatores críticos durante a implementação de programas, especialmente quando aborda a condição de tempo para a reflexão. Segundo a autora, “[...] a docência é uma profissão em que é muito difícil encontrar tempo para que os professores iniciantes reflitam colaborativamente”. A pesquisadora enfatiza que um dos fatores que contribuem para a baixa qualidade da educação é a falta de formação e apoio aos professores iniciantes.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

[...] o contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para atores mutuamente envolvidos.

(Graue; Walsh, 2003, p. 25)

Nesta seção, são apresentados os caminhos metodológicos percorridos nesta pesquisa. Optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando de questionário e entrevista individual semiestruturada como instrumentos de produção de dados. Assim, é apresentado o contexto da pesquisa, que, conforme a epígrafe acima, é indispensável para a compreensão da realização e trajetória do estudo. Também são apresentados os participantes e os procedimentos para análise dos dados.

3.1 Abordagem da pesquisa

Considerando que o objetivo desta pesquisa é analisar os desafios do professor iniciante da Educação Infantil em sua atuação junto às crianças de zero a três anos, entrelaçam-se os cenários descritos no percurso introdutório deste trabalho, valorizando contextos vividos em sua subjetividade, de modo que se torna ainda mais pertinente e significativa a escolha pela abordagem qualitativa, como bem pontuam Bogdan e Biklen (1994, p. 47): “[...] na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural”. Entende-se, portanto, que o experienciar contextos nos permite interpretar o significado dos acontecimentos e das ações humanas, trazendo a diversidade da vida cotidiana e valorizando olhares e vozes da realidade.

Nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994) apresentam o conceito de pesquisa qualitativa a partir de cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
- Os dados coletados são predominantemente descritivos.
- A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
- O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador.

- A análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

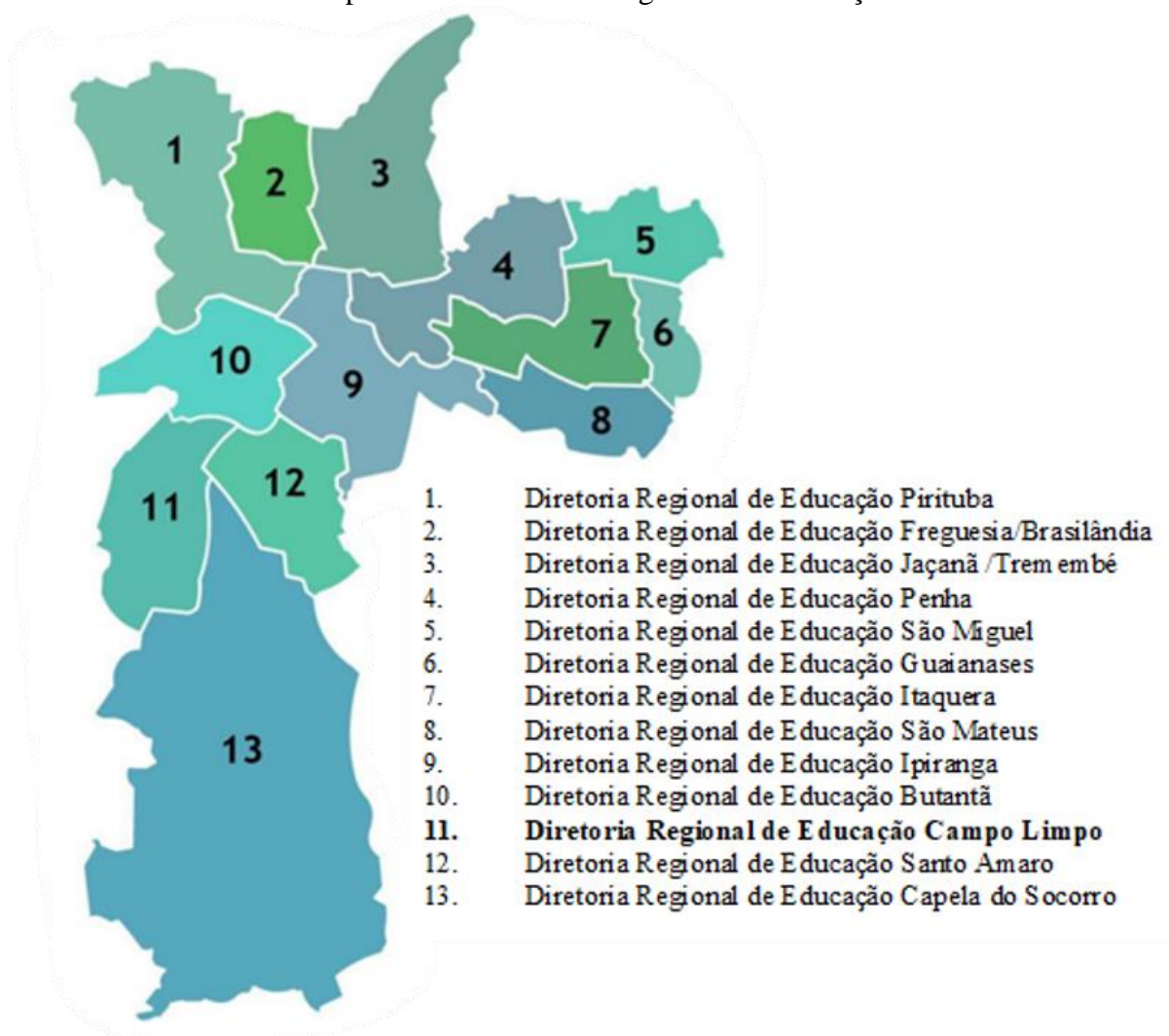
A escolha da abordagem qualitativa para esta pesquisa compreende os professores iniciantes participantes, que vivenciam uma série de desafios e dilemas em seu processo de iniciação à docência, formação e atuação profissional em sua integralidade.

Bogdan e Biklen (1994, p. 68) compreende que “os investigadores neste tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre as suas vidas, experiências e situações particulares”. De igual forma, Flick (2004, p. 25) aponta que a pesquisa qualitativa leva em consideração que “os pontos de vista no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados”.

3.2 Contexto da pesquisa

A Diretoria Regional do Campo Limpo, é a maior DRE da rede municipal de São Paulo e conta, atualmente, com 78 unidades escolares diretas divididas entre Centros de Educação Infantil (CEI), Escolas Municipais de Educação Infantil (Emei), Centros Municipais de Educação Infantil (Cemei). A rede conta também com 248 unidades de CEI parceiros e 8 Centros Educacionais Unificados (CEU).

Nessa demanda, a organização das DRE do município segue a que consta da Figura 1, a seguir:

FIGURA 1 – Mapa das 13 Diretorias Regionais de Educação de São Paulo

Fonte: Portal da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo (2023).

As DRE são divisões administrativas que coordenam a implantação da política e possuem, em seu organograma, a Supervisão Escolar, a Divisão Pedagógica, a Divisão de Administração e Finanças e a Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral.

A Diretoria Regional de Campo Limpo, onde foi realizada a pesquisa, ocupa uma área de 36,7 km² e está situada entre as Subprefeituras de Butantã, ao norte; Santo Amaro, a Leste; e M'Boi Mirim, ao sul; e com os municípios de Taboão da Serra, a oeste; e de Itapecerica, a sudoeste. É formada pelos distritos de Campo Limpo, Capão Redondo e Vila Andrade. Possui uma população total de 341.881 habitantes e uma taxa de urbanização de 100% e densidade demográfica média de 17.486,65 hab./km². Em 1º de março de 1973, foi instalada a Administração Regional do Campo Limpo. Hoje, a antiga Administração Regional

transformou-se em Subprefeitura, com a finalidade de descentralizar e trazer maior desenvolvimento e investimentos para a região, cuja principal atividade é o comércio.

A região em questão é uma das áreas periféricas do município de São Paulo, com alta densidade demográfica, 50% são mulheres, 10%, 8% crianças de zero a seis anos, 19% das moradias são em favelas, estando entre os 10 distritos com menor percentual. A população é formada, em sua maioria, por famílias de baixa renda, e, nesse contexto, encontram-se 50 CEI, que atendem bebês e crianças de zero a três anos e oito meses distribuídos pela cidade. Para muitos da região, estes territórios da primeira infância representam muito mais do que um acesso à educação: são espaços abertos a toda a comunidade e são alternativas de cuidado e educação para as crianças enquanto os pais trabalham. Para além dessa relevância, são ofertados propostas e serviços que contribuem para o desenvolvimento integral dos bebês e crianças.

Desse modo, a pesquisa foi realizada em um CEI da rede direta, localizado no Distrito Jardim Ângela, zona sul da capital, da DRE Campo Limpo, local escolhido pela pesquisadora, pois é a região na qual atua como professora. Trata-se de uma unidade escolar considerada, pelas suas características, como uma “escola de passagem”, por sua realidade, quantidade de docentes iniciantes, pelo número de remoções ao final de cada ano letivo e por ser uma localidade de difícil acesso na região.

Oliveira (2020), ao mencionar seu estudo sobre a inserção profissional em escola de passagem, destaca que essas instituições educacionais estão inseridas em realidades socioeconômicas desfavoráveis e marcadas pela alta incidência de problemas sociais, apoiando-se em Giovanni (2006, p. 305-306),

No Brasil, particularmente no Estado de São Paulo, as escolas mais atingidas por esse contexto de pobreza e adversidades múltiplas são as chamadas "escolas de passagem", caracterizadas pelo acesso e transporte difícil, ameaçadas pela violência urbana crescente [...] São escolas pouco prestigiadas pelos professores e profissionais técnicos mais experientes, tornando-se "porta de entrada" obrigatória para professores iniciantes ou pouco titulados - justamente os que mais precisam de apoio técnico constante, de lideranças qualificadas, confiáveis e permanentes, de trabalho coletivo sistemático e organizado - como parte das condições necessárias para o exercício de suas funções.

Nesta pesquisa, a unidade educacional em estudo será nomeada como CEI Manoel de Barros⁶. A figura do poeta brasileiro foi escolhida por representar as infâncias em suas poesias como lugar de ser e estar, de forma inteira, sem fragmentos.

⁶ Nome fictício utilizado para preservar o anonimato do Centro de Educação Infantil que fez parte da pesquisa.

O CEI Manoel de Barros foi inaugurado em 1985, atendendo crianças de 0 a 6 anos de idade pela antiga Secretaria da Família e do Bem-estar Social. Durante esse percurso, como citado anteriormente, essa unidade educacional foi uma das que passou por reformulação e processo de tramitação juntamente com a mudança para a SME. Assim, foi construído um novo prédio, respondendo aos padrões de qualidade para o atendimento da Educação Infantil. Como destacado no Projeto Político Pedagógico da unidade educacional (2022, não paginado), “a conquista só acontece por meio de lutas intensas do gestor da unidade educacional na época e da comunidade local”.

Passados 33 anos de atendimento no prédio antigo, o novo empreendimento foi inaugurado e entregue em fevereiro de 2019. Desse modo, os educadores e demais servidores participaram do processo de mudança para o novo espaço, redefinindo caminhos, olhares e trocas em momentos de ação nas experiências cotidianas, enriquecendo o percurso histórico do CEI Manoel de Barros.

3.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa aqui abordada teve como participantes quatro professoras iniciantes concursadas – como critério anunciado anteriormente – e que atuam com crianças de zero a três anos no CEI Manoel de Barros, pertencente à DRE Campo Limpo. São considerados iniciantes os professores em seus primeiros três anos de carreira/atuação nos sistemas de ensino (Huberman, 1992; Marcelo García, 1999).

A observância ao princípio de anonimato e aos cuidados com a identificação dos participantes justifica a opção por chamá-las, a sua própria escolha, por nomes de alguns poemas de Manoel de Barros. Os nomes fictícios das participantes estão, portanto, entrelaçados ao nome fictício dado à unidade educacional deste estudo, quais sejam: Professora Rio (poema: “O menino e o rio”); Professora Primavera (poesia: “Pedido quase uma prece”); Professora Bem-te-vi (poema: “Um bem-te-vi”) e Professora Garça (poema: “O silêncio branco”).

3.4 Procedimentos para construção e produção dos dados

Os procedimentos de construção e efetivação desta pesquisa iniciaram com a solicitação de autorização na DRE Campo Limpo. A solicitação foi realizada em um período em que a rede municipal estava em formação pedagógica geral, o ritmo do processo foi afetado pela imersão

da Diretoria na jornada pedagógica. Destaca-se que esse foi um percurso mais lento, cuja espera causou apreensão quanto ao desfecho da solicitação.

Após o parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa e o envio do documento para o e-mail da pesquisadora pelo setor da DRE Campo Limpo, ele apresentado na unidade educacional em que havia interesse como campo de pesquisa, visto ser a mesma em que a pesquisadora leciona.

Assim, outro caminho importante foi a submissão do projeto na Plataforma Brasil, buscando respaldo ético para, então, iniciar esta pesquisa. Uma vez com a declaração de concordância obtida com a autorização da Plataforma Brasil, n.º 6.729.803, avançou-se para mais uma fase: convidar os participantes e apresentar os documentos e a pesquisa.

Juntamente com o término dos trâmites burocráticos, em continuidade da escrita e das intenções da pesquisa, foi marcado o exame de qualificação. Esta etapa importante para o estudo impulsionou o revisitar a leituras anteriores e iniciar novas, propiciando novos olhares para o este trabalho. As contribuições da banca examinadora foram fundamentais nesse processo e desafiaram a aprimorar ainda mais esta pesquisa.

Nessa dinâmica, foi oficialmente realizado o convite às participantes deste estudo. Na oportunidade do convite, foi possível apresentar a proposta de pesquisa de maneira individual e pessoalmente às quatro participantes. Após o aceite, foi enviado, por e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) para ciência e assinatura das professoras iniciantes e a autorização da SME para ciência de todos e o questionário.

Para a produção de dados, foram utilizados o questionário e a entrevista. O questionário *online* foi elaborado pelo *Google Forms* para caracterizar os participantes da pesquisa (APÊNDICE B). Após a devolução dos questionários, foi possível o agendamento das entrevistas de acordo com a disponibilidade das participantes.

A escolha da entrevista semiestruturada (APÊNDICE C) como instrumento de pesquisa permitiu explorar os desafios que os professores iniciantes vivenciam na entrada da carreira da Educação Infantil e mostrou a profundidade e a riqueza do instrumento no processo de coleta dos dados. Essa metodologia, fundamentada em Lüdke e André (1986), vai além da coleta de informações e pode promover uma interação dialógica entre pesquisador e pesquisado. Neste sentido, “[...] o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado” (Lüdke; André, 1986, p.35).

Durante os percursos das entrevistas realizadas, tratou-se, primeiramente, da

importância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, trazendo detalhes e contextualizando a pesquisa. Como o documento já havia sido disponibilizado para assinatura digital das participantes, esse movimento foi apenas uma retomada. Nos encontros, houve uma apresentação mútua mais descontraída.

Naquele momento, ainda foi oportuno realizar a leitura de alguns trechos de poemas de Manoel de Barros; as participantes envolveram-se na proposta, e cada professora escolheu um poema que ressoou em seu interior, adotando pseudônimo para personificar suas experiências e seu momento vivido. Cada entrevista teve duração média de 30 a 50 minutos e foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 37), “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”.

Ao finalizar cada encontro/entrevista e expressar agradecimento pelas ricas conversas e pelo privilégio de conhecer as individualidades das participantes, foi como receber um presente inestimável, um sentimento que permitiu entender que somos sujeitos singulares e plurais, entrelaçados em um contexto que nos transforma em cada viver.

3.5 Procedimento e organização da análise dos dados

Para a análise dos dados, foi utilizada a Análise de Prosa (André, 1983, p. 68), visto que o “método de análise permite a identificação de tópicos e temas principais na situação estudada”, possibilitando momentos de interação e novas possibilidades e alternativas durante o percurso investigativo.

Como destaca a autora, a Análise de Prosa é uma ferramenta flexível, que pode ser adaptada às necessidades específicas de cada pesquisa. Dentro dessa perspectiva, os temas são gerados a partir da contextualização e problematização do estudo, tornando o processo interativo e reflexivo, refinado e reformulado à medida que a análise se desenvolve.

Após intensas leituras das entrevistas, implementou-se um sistema de organização de dados que permitisse um contato mais próximo com cada professora iniciante, analisando os depoimentos, segundo os eixos da matriz de entrevista, de maneira atenta e cuidadosa. Além disso, depoimentos significativos foram extraídos e organizados de forma temática e colorida em um quadro orientador, destacando as contribuições mais relevantes de cada participante.

Com base na estruturação inicial, foram elaborados mapas mentais (APÊNDICE D), que oferecem uma visão geral dos depoimentos e das diversas marcas declaradas por meio de

palavras, facilitando a compreensão das diferentes perspectivas expressas, respeitando as singularidades de cada relato, agrupando temáticas similares e conectando-as de forma clara, facilitando o processo analítico.

Durante esse processo de leitura, releitura e organização dos dados, ressaltou-se a importância de garantir a qualidade e acessibilidade das informações, mediante interpretações baseadas na fundamentação teórica já destacada neste estudo. Isso também significa respeitar todos envolvidos nesse percurso. Assim, essa etapa indutiva resultou na elaboração de categorias ou tipologias, como destacam Lüdke e André (1986, p. 42):

Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias.

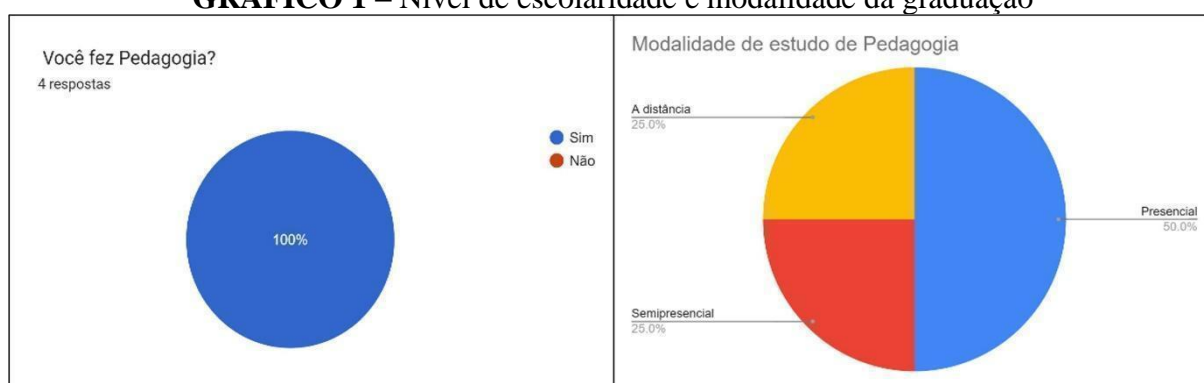
É nesse sentido, portanto, e com base nas unidades de análise definidas, que foram identificadas as dimensões presentes nos depoimentos das entrevistas com as professoras iniciantes. Na próxima seção, são apresentadas as concepções e percepções das participantes sobre sua trajetória inicial na docência na primeiríssima infância.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Caracterização dos participantes

A presente pesquisa foi realizada com quatro participantes do gênero biológico feminino, aqui denominadas como Rio, Primavera, Bem-te-vi e Garça, com média de idade entre 36 e 46 anos, todas professoras do CEI Manoel de Barros. A exploração dos questionários respondidos constituiu início importante, sendo fundamental para conhecermos as participantes e suas experiências. Nesse primeiro momento, foi utilizada a representação gráfica dos dados⁷.

GRÁFICO 1 – Nível de escolaridade e modalidade da graduação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Em relação à formação das participantes, todas possuem graduação em Pedagogia. Entre elas, duas realizaram o curso na modalidade presencial, uma na modalidade semipresencial e outra, à distância. As participantes deste estudo não fizeram o curso Magistério, nem durante o ensino médio nem antes da graduação.

Destaca-se o avanço da formação acadêmica das professoras como passo importante no sentido do cumprimento da LDBEN (Brasil, 1996), especialmente no que tange ao Art. 62, que determina a obrigatoriedade da formação em nível superior para professores da educação básica. Ressalta-se, ainda, essa efetivação em unidades educacionais que atendem crianças bem pequenas.

⁷ A decisão da pesquisadora de utilizar a representação gráfica de alguns dados, mesmo com um número reduzido de participantes, facilitou o percurso de análise e tornou-a mais clara e organizada, promovendo a compreensão dos resultados tanto para a própria pesquisadora quanto para os leitores.

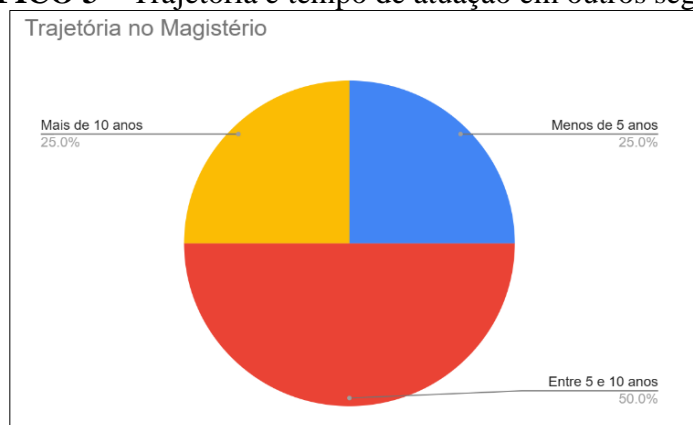
GRÁFICO 2 – Tempo de efetivo exercício na rede de Ensino Municipal e Unidade Educacional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Como ilustra o gráfico acima, as participantes ingressaram na Rede Municipal de Ensino de São Paulo no período entre 2022 e 2023. Na unidade educacional em que atuam na primeiríssima infância, as professoras estão entre 3 meses e 1 ano.

GRÁFICO 3 – Trajetória e tempo de atuação em outros segmentos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Como podemos observar no gráfico acima, três das participantes possuem entre 5 e 10 de experiência no magistério – em outro segmento. Por outro lado, uma participante tem menos de 5 anos de carreira. Podemos destacar a seguir:

- **Professora Rio:** em seu início de carreira, participou de dois projetos na rede estadual de São Paulo: Projeto de Alfabetização e Letramento, voltado para estudantes do 3º ano do fundamental até o ensino médio (estudantes que não tinham sido alfabetizados) e financiado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola; e Projeto de Recuperação, também oferecido pelo Estado. Quando iniciou sua trajetória como

docente do Estado de São Paulo, lecionou nos 1º, 2º e 5º anos. Ainda ministrou aulas eletivas – Projeto de vida – para o ensino fundamental e ensino médio, durante seus últimos três anos no Estado.

- **Professora Primavera:** atuou como professora contratada na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo durante um ano. Iniciou sua carreira docente em Escolas Municipais de Ensino Fundamental, como Professora Módulo⁸ do 1º ao 5º ano, período que durou seis meses. Partindo das necessidades das escolas, a Professora Primavera foi transferida para uma Emei, que atendia a faixa etária de 4 a 5 anos. Assim, atribuiu regência como professora em uma turma do Infantil II (5 a 6 anos), pois a docente titular havia entrado em processo de aposentadoria, ficando 4 meses na função. Ao finalizar o semestre e entrar no processo de atribuição para unidades educacionais, novamente a Professora Primavera escolheu uma Emei e iniciou o ano atuando com o 5º ano, ficando apenas um mês na unidade, quando encerrou seu contrato na rede municipal de ensino.

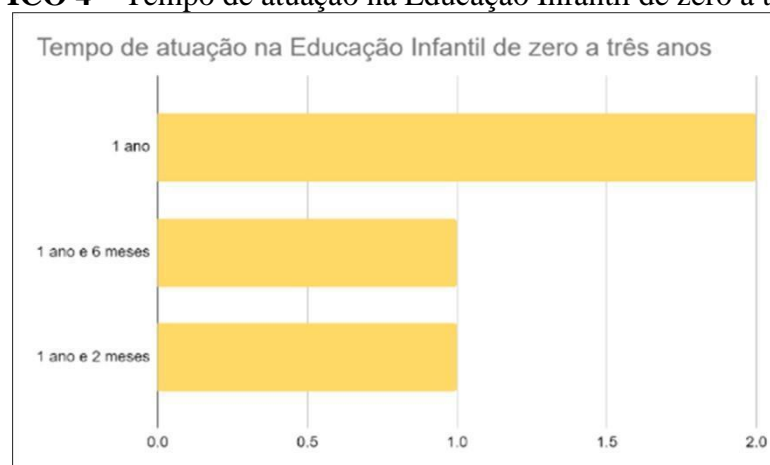
- **Professora Bem-te-vi:** Sua trajetória na docência pública estadual de São Paulo teve início com uma turma de 4º ano em seu primeiro ano de atividade. Após um período, movida pela preferência pela faixa etária inicial, dedicou-se ao 1º ano do ensino fundamental por seis anos.

- **Professora Garça:** iniciou sua trajetória profissional na rede estadual de ensino de São Paulo, assumindo a docência em Ciências Biológicas para turmas do ensino fundamental II e ensino médio. Sua atuação como docente de Ciências Biológicas se estendeu por um ano. Após concluir sua segunda graduação em Artes Visuais, a Professora Garça dedicou-se ao ensino fundamental II por 14 anos. Durante esse percurso, formou-se em Pedagogia e prestou três concursos para a rede municipal de São Paulo. Assim, em 2019, acessou o seu primeiro cargo como professora em Escolas Municipais de Ensino Fundamental na rede municipal de São Paulo com crianças do Infantil (5 anos). Ainda na rede municipal de ensino, acumula seu

⁸ A Instrução Normativa SME nº 41/2022, dispõe sobre o Processo de Escolha/Atribuição do professor Módulo e os institui com vagas sem regência, a fim de dar suporte e apoio, em espaços e intenções pedagógicas, aos professores de Educação Infantil da rede municipal, para melhor atender aos estudantes.

segundo cargo em Emei como Professora Módulo.

GRÁFICO 4 – Tempo de atuação na Educação Infantil de zero a três anos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Ao considerar as professoras iniciantes neste estudo⁹, percebeu-se, a partir do questionário, que as participantes têm experiência entre 1 ano e 1 ano e 6 meses especificamente na docência da Educação Infantil na faixa de zero a três anos. Aqui, convém destacar que três participantes são iniciantes/ingressantes na rede municipal de ensino, enquanto uma delas é iniciante no segmento, pois já atua como professora efetiva da rede municipal no ensino fundamental I.

A professora iniciante e as iniciantes/ingressantes deste estudo possuem experiências anteriores em outras instituições de educação e/ou mesmo em outros níveis e segmentos, como destacado no Gráfico 3.

Três das professoras iniciantes no CEI Manoel de Barros atuavam no Minigrupo I, enquanto apenas uma professora atendia ao Berçário I. Para melhor entendimento, o processo de atendimento a bebês e crianças por faixa etária/turmas, na rede municipal em questão, atende, atualmente, aos seguintes critérios¹⁰:

⁹ Para fins deste estudo, consideramos iniciantes as professoras que estão em fase inicial considerando os seus primeiros três anos da docência/carreira no segmento da educação infantil de zero a três. Quanto à temporalidade foi proposta por Marcelo García (1999), Huberman (1992) e caracteriza-se como um período de aprendizagens fundamentais pelos professores. Ingressantes são aquelas que estão iniciando a carreira nesta rede em estudo, mas já possuem experiência anterior como professores em outras instituições de educação e segmentos.

¹⁰ Readequação de turmas na educação infantil altera atendimento em creches. Disponível em: <https://capital.sp.gov.br/noticia/readequacao-de-turmas-na-educacao-infantil>. Acesso em: 21 abr. 2024.

- Berçário I (0 a 1 ano).
- Berçário II (1 a 2 anos).
- Minigrupo I (2 a 3 anos).
- Minigrupo II (3 a 4 anos).

Após a caracterização das professoras participantes deste estudo, apresenta-se, a seguir, a discussão dos dados obtidos nas entrevistas, a qual possibilitou o desenvolvimento das seguintes dimensões de análise: 1) Cultura institucional de acolhimento e apoio; 2) Prática docente na primeiríssima infância; 3) Percepções das professoras iniciantes na parceria e relação com as famílias; 4) Formação e memórias: as perspectivas sobre a formação inicial e a vida cotidiana; e 5) Formação continuada em contexto de trabalho.

4.2 Cultura institucional de acolhimento e apoio

Nesta dimensão, destaca-se o período de acolhimento como fator importante nas perspectivas das professoras iniciantes sobre a chegada nas unidades educacionais, evidenciando, em seus depoimentos, expectativas, desafios, dificuldades e aprendizados.

Cabe destacar que a instituição educacional da rede em estudo dedica os primeiros dias letivos à organização administrativa, à discussão de questões burocráticas e à construção colaborativa do planejamento pedagógico. Essa proatividade, em geral, atende às demandas e especificidades de cada unidade educacional.

Considerando que as professoras iniciantes estão entrando em um novo contexto de educação com características próprias, Marcelo García (1999) destaca que a iniciação à docência não se relaciona apenas ao tempo de experiência, mas pode variar de acordo com a situação enfrentada.

Os depoimentos coletados expressam as multiplicidades de olhares e experiências vividas. Assim, a escuta a cada uma delas foi relevante para compreender seus percursos iniciais.

Sou recém-ingressante na prefeitura de São Paulo. E você tem aquele período de planejamento, que são aqueles três dias iniciais em que os professores se reúnem para planejar o ano. E o que eu sinto é que, naquele período, nós recebemos algumas informações relacionadas à vida funcional, que é de

suma importância para que a gente compreenda como vai transcorrer o ano [...]¹¹. (Professora Rio)

Logo que eu ingressei, eu não tinha conhecimento geral de como funcionava a rede de ensino municipal. Então, ao mesmo tempo que eu fui acolhida, eu fui informada sobre o longo do processo da carreira docente e muito sobre as legislações do município de São Paulo. (Professora Bem-te-vi)

A partir dos depoimentos das professoras, foi possível reconhecer as diferentes sensações ao chegar na unidade educacional. Nota-se que as Professoras Rio e Bem-te-vi chegaram no período inicial, ou seja, nas primeiras semanas de reuniões. Embora os sentimentos de insegurança sejam destaque em todas os depoimentos, aqui as professoras também valorizam o fato de a direção trazer à pauta os conhecimentos e legislações específicas sobre o plano de carreira e a evolução funcional na rede municipal de educação, pois como destacado, é tudo novo para elas.

Marcelo García (2008, p. 16) reforça a importância desse momento como forma de apropriação da cultura escolar: “Neste momento, os novos professores aprendem e internalizam as normas, valores, comportamentos que caracterizam a cultura escolar em que se integram”.

A Professora Primavera, recém-convocada no concurso, chegou fora do período das reuniões iniciais/integração. Tal situação vivida representa para ela um duplo sentimento: lidar com a insegurança natural de quem inicia em um novo ambiente e sentir-se perdida com as demandas específicas da rede municipal, como destaca em seu depoimento.

Na unidade, eu fui muito bem acolhida. Como foi o início: eu me senti um pouco perdida com algumas situações, porque não sabia algumas coisas como funcionavam, várias coisas novas, como diário de bordo, relatórios, carta de intenção. (Professora Primavera)

Como é perceptível em seu depoimento, ao chegar à unidade educacional, dirigiu-se imediatamente para a sala/turma, já com demandas específicas de sala de referência, sem antes participar das reuniões iniciais e das primeiras orientações. Aqui, informa as suas primeiras

¹¹ As falas das professoras foram transcritas na íntegra, com ajustes pontuais na linguagem para facilitar a leitura e compreensão. Os trechos selecionados das falas das participantes são apresentados em itálico para distingui-los das citações teóricas.

inseguranças, como trazido na observação acima.

Cabe mencionar que, após a posse do cargo, os ingressantes na rede municipal são direcionados para uma unidade e inseridos nas salas/turmas. Além disso, as chamadas de concurso acontecem durante o ano letivo, desde que exista um concurso ativo para a área de atuação/segmento. Desse modo, as ingressantes que assumem o cargo durante o período letivo já iniciado têm menores possibilidades de apoio e integração com o grupo de colegas, como é o caso da Professora Primavera.

A Professora Garça manifesta sentimento de insegurança e apreensão em relação ao processo de concurso de remoção com a mudança de unidade educacional. Essas dificuldades se alinham às tensões vivenciadas durante suas primeiras experiências na Educação Infantil, área em que atua como iniciante. Vale lembrar que, apesar de ser iniciante na etapa, a Professora Garça possui experiência docente no Ensino Fundamental I na rede municipal, como é perceptível em seu depoimento:

Eu fui bem acolhida, tanto a gestão quanto as parceiras professoras. Tem alguns momentos em que a gente precisa de ajuda [...]quando mudamos de escola a gente sempre fica um pouco apreensiva. Porque é uma escola nova, são pessoas novas, então, a gente fica, de uma certa forma, apreensiva.

(Professora Garça)

As professoras iniciantes entram em um cenário educacional em constante transformação, marcado por características singulares. Compreender esse novo contexto e suas implicações é fundamental para apoiá-las em sua jornada. Diante do exposto e, pelos depoimentos das professoras participantes, fica evidente a necessidade de estruturação e organização desses momentos, pensando nas necessidades e individualidades de cada pessoa envolvida.

Marcelo García (2008) convida a refletir que o período de iniciação à docência, em sua essência, é um ritual que transcende as formalidades, em que existe um processo de transmissão cultural cuja subjetividade se entrelaça com a matriz do meio social:

O período de iniciação à docência representa o ritual que deve permitir a transmissão da cultura docente ao professor principiante (os saberes, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, bem como a adaptação deste ao meio social em que exerce a sua atividade docente [...] (Marcelo García, 2008, p. 30).

O autor ressalta, ainda, a importância do período de iniciação, validando as trocas e a valorização dos saberes trazidos pelas diversas culturas da docência em exercício. Pérez-Gómez (2001) esclarece que considerar e assumir as diferentes culturas trazidas pelos professores significa abrir caminho para um processo de maior autonomia, independência e segurança profissional dos docentes.

Ainda no que diz respeito ao período de iniciação, pode-se perceber que as Professoras Rio, Bem-te-vi e Garça chegaram à unidade no início do ano letivo e obtiveram uma visão mais clara em relação aos aspectos referentes à vida e ao plano funcional. Embora as participantes relatassem acolhimento inicial pela gestão e pelos colegas, percebe-se a necessidade de aprimorar o processo de acolhimento para professores iniciantes/ingressantes que chegam fora do período de reuniões e planejamento inicial. De forma geral, os que chegam após esse período sentem-se pouco protegidos pelas informações, seja referentes à organização da escola e suas rotinas, seja ao conhecimento e interação com o grupo de colegas.

Diante do processo de iniciação, que ainda não está consolidado para algumas professoras em muitas das unidades educacionais, as palavras de Rio trazem um reflexo desse momento e o seu olhar para a unidade atual:

Eu sinto que, quando nós chegamos na escola, sendo “uma escola de passagem”. E, quando nós chegamos na unidade, a maioria dos professores era ingressante. O que eu senti é como se a gente estivesse navegando à deriva no mesmo mar. (Professora Rio)

A Professora Rio apresenta muitos fios que se conectam à própria trajetória da pesquisadora e que levaram à reflexão sobre a realidade da profissão e da formação docente, não somente na rede municipal em que foi realizado o estudo, mas em toda a passagem da pesquisadora na educação como iniciante e como ingressante na rede juntamente com elas. Considerando o alto índice de remoção e de professores iniciantes/ingressantes que ocorre a cada ano nestas unidades, como organizar ações de acolhimento e formação para professores iniciantes, principalmente em unidades educacionais consideradas “escola de passagem”?

A responsabilidade pelo acolhimento, formação e acompanhamento de professores iniciantes/ingressantes deve ser compartilhada por todo o sistema educacional e por toda a comunidade escolar. Isso é fundamental para garantir que os professores iniciantes se sintam acolhidos, recebam a formação necessária e tenham o apoio em sua passagem, contribuindo

com seu desenvolvimento profissional e, principalmente, reverberando na qualidade do atendimento a bebês e crianças.

Almeida, Pimenta e Fusari (2019, p. 191) ajudam a refletir sobre o processo de socialização, destacando que, dentre as distintas fases da trajetória docente, a inicial é a mais desafiadora: “nela o sujeito vai se construindo na confluência das suas características e história pessoal e de formação com a realidade do mundo do trabalho docente, que é atravessado por fatores e aspectos profissionais, estruturais, organizacionais e culturais”.

A cultura escolar de acolhimento ao professor iniciante mantém a ênfase na ação individual, mas também reconhece o **aspecto coletivo** durante o processo. Permeado por reflexões, construções e vivências, a cultura do acolhimento de forma coletiva envolve busca por respostas, além de contribuir para a construção de identidade profissional, bem como para o compartilhamento de ansiedades diante do novo, de escolhas conscientes, frustrações e desistências pontuais, aspectos que fazem parte dessa trajetória. Nesse sentido, essa jornada também é marcada por realizações e aprendizados.

4.2.1 Comunidade de iguais: o papel do Outro no acolhimento

Uma dimensão destacada pelas professoras iniciantes é a parceria e o apoio recebidos, seja da colega de sala, seja das colegas antigas ou das iniciantes do grupo de professoras. Nesse aspecto, apresentando a colaboração como ferramenta para lidar com os desafios, Alarcão e Roldão (2014, p. 112) argumentam que “a colaboração entre os colegas, quando existe, é geralmente o meio de ultrapassar as dificuldades num processo de socialização [...]”.

As professoras entrevistadas enfatizam a importância da parceria e do apoio dos colegas em seu processo de aprendizagem sobre si mesmas e sobre os conhecimentos a serem adquiridos em relação ao segmento em que atuam, considerando tanto os livros indicados por colegas como os documentos da Rede Municipal:

Eu acredito que as trocas foram fundamentais, porque eu tinha colegas que a todo momento iam me acrescentando. Então, a gente acaba se desconstruindo e se reconstruindo através do olhar do outro o tempo todo. Eu acho que eu busquei apoio muito mais nas colegas de trabalho do que no trio gestor [...].
(Professora Rio)

Das colegas. Eu sempre perguntava, questionava o que eu via de diferente, queria aprender, perguntava a questão de livros que pudessem me indicar e fui bem acolhida nesse sentido, porque eu tive o retorno delas, e foi de grande ajuda. (Professora Primavera)

O meu primeiro socorro veio dos documentos da rede. O segundo apoio que eu tive foi dos colegas, das minhas duas parceiras com quem eu trabalhei no ano passado. Eu fui meio que tentando filtrar o que eu quero, o que é ideal, o que eu posso adaptar para trazer para a realidade dos bebês. (Professora Bem-te-vi)

O maior suporte foi da minha parceira de sala. Ela tem me ensinado bastante coisa, então, o suporte nesse momento está sendo a minha parceira. Claro, também tem outros colegas das outras salas que a gente acaba observando, você troca ideias e você acaba, também, suprimindo e trazendo novas experiências. (Professora Garça)

Observa-se, pelos depoimentos das professoras, que cada uma carrega consigo necessidades, inquietações e expectativas iniciais. Para elas, os encontros e a busca por ajuda e apoio do “Outro” entrelaçam fazeres individuais e coletivos; assim, também foram acontecendo as primeiras trocas culturais, em que laços de identidade e pertencimento de grupo e subgrupos foram tecidos. Nesse movimento de conviver com o outro, é notório que as professoras ainda expressam os sentimentos de insegurança e cautela na construção de confiança nas pessoas, o que é natural nos estágios iniciais dessa convivência.

Em seus estudos, Almeida (2014) apresenta que, na teoria walloniana, a pessoa se desenvolve no viver social, e o seu processo de desenvolvimento caminha por meio da socialização, tornando-se um ser único nesse processo relacional “indivíduo-meio”, conceitos distintos e conexos como partes constitutivas da pessoa.

Compreende-se, portanto, que cada professora desempenhou, naquele contexto, um papel importante para seus pares, como seres em constante construção, promovendo a sociabilidade em espaços de trocas. A busca pelo contato e pela aproximação entre as pessoas foi acontecendo de maneira natural, como mencionado pelas participantes, primeiramente com seus pares (da mesma turma); o círculo aumenta na identificação das necessidades e dos desafios que encontram na caminhada, especialmente diante dos ritos de passagem vivenciados,

como o início docente em um novo segmento – exigindo acolhimento e apoio mútuo, como destaca a professora Rio: “[...]existiu essa troca, até a troca das inseguranças, a troca da falta de saberes”.

Ainda que se considere que as relações entre as professoras iniciantes/ingressantes foram sendo construídas de maneira gradativa, Silva, Rabello e Almeida (2017, p. 112) contribuem esclarecendo a importância do papel da gestão escolar para o fortalecimento e favorecimento do bom clima nas relações entre os professores e deixam isso claro ao afirmarem que: “o estilo de gestão adotado na escola influencia as interações [...]”.

Alinhados a essa perspectiva, Passos *et al.* (2020), com base nos estudos de Fullan e Hargreaves (2001), revelam que as culturas colaborativas nas escolas fomentam um ambiente propício à troca de saberes entre os professores, possibilitando o aprimoramento mútuo de suas práticas em contexto de grupos de forma colaborativa, mesmo diante os desafios atuais da realidade escolar.

As autoras ainda afirmam que “as escolas são espaços em que situações de incerteza e risco se apresentam com muita frequência, pois decisões são tomadas a todo momento pelos professores” (Passos *et al.*, 2020, p. 40). Nessa direção, indicam o quanto é importante a voz dos professores nos espaços das incertezas, das dúvidas, de modo que a colaboração entre os pares pode contribuir para melhor andamento e qualidade do espaço educativo.

Considerando as aprendizagens vivenciadas pelas professoras iniciantes, oriundas de suas experiências pessoais e profissionais, fica evidente que elas também utilizam de seus saberes experienciais adquiridos como professores atuantes em outros cargos ou segmentos para conseguirem lidar com os obstáculos que vão surgindo pelo caminho. É importante destacar que a prática cotidiana é amparada pela teoria, ambas andam juntas, com as intenções que norteiam e amparam os percursos trilhados pelas docentes, como abordados em seus depoimentos, enfatizando que sempre buscavam apoio dos documentos da rede e, a depender das necessidades identificadas, também fora das instituições.

Assim, como dito anteriormente, o contato com outros professores experientes no ambiente de trabalho é tão importante quanto os programas de formação e acompanhamento para os professores iniciantes (Vezub; Alliaud, 2012). Quando existe a parceria com o professor experiente, há contribuição para a construção da identidade docente, auxiliando o iniciante a se reconhecer como um membro importante da comunidade escolar, além de dar suporte e apoio em seu início profissional.

Os professores iniciantes que atuam com a faixa etária de zero a três anos ainda

enfrentam diversas dúvidas, incertezas e desafios no dia a dia em relação à sua prática docente, os quais discutiremos a seguir.

4.3 Prática docente na primeiríssima infância

Imergindo nos depoimentos das professoras iniciantes, foi possível identificar a presente dimensão. As professoras participaram das entrevistas com total entrega, demonstrando seu modo de ser e estar no mundo, compartilhando suas trajetórias, memórias pessoais e profissionais, que revelavam suas experiências, além de suas dificuldades e desafios. Bem-te-vi questiona o “dar aulas” para essa faixa etária:

Esse foi um início repleto de dúvidas. Porque, quando a gente fala que vai lidar com crianças de 0 a 3 anos, na nossa cultura, a gente fala que vai dar aula para essas crianças, quando, na verdade, a gente não dá aula. O que eu faço com crianças de 0 a 3 anos? (Professora Bem-te-vi)

O trecho acima nos convida a olhar os desafios da Professora Bem-te-vi, tecendo um panorama da sua trajetória profissional em suas vivências com estudantes do ensino fundamental I, contrastando com a sua realidade inicial na educação infantil. Como já mencionado, ao chegar à unidade educacional como professora iniciante, começou a atuar com o Berçário I (3 meses a 1 ano), e suas primeiras dúvidas e incertezas se manifestam juntamente com o seu desafio e a sua concepção de infância – “*Dar aulas para bebês?*” –, exigindo dela um início de aprimoramento específico e um repensar seu olhar de cuidado e atenção aos primeiros anos de vida de uma pessoa. Ao tratar dos primeiros contatos com o seu agrupamento, foi importante a construção gradativa das relações e do vínculo afetivo, o investimento dessa relação pessoal com os bebês, compreendendo que suas primeiras relações com o mundo estavam sendo construídas, o que foi visto por Bem-te-vi com outros olhares, dando significado para as suas ações e intencionalidades cotidianas.

Face às incertezas e dúvidas das especificidades da faixa etária e com a sensação de falta de habilidade com bebês, a Professora Bem-te-vi buscou apoio em documentos oficiais da rede municipal, conduzindo à reflexão sobre o processo de construção de conhecimento da autoformação e da importância do cuidado e do apoio na formação contínua do professor iniciante/ingressante, como evidencia em seu depoimento:

Diante dessas dúvidas, dessas indagações, eu procurei os documentos atuais que norteiam a educação infantil do município de São Paulo [...] e se nós, como professores ingressantes, tivéssemos esse período de curso de integração, eu acho que não teríamos tantas dúvidas como eu tive no meu início. Já que eu não dou aula, o que eu faço? (Professora Bem-te-vi)

Diante desse cenário, a Professora Bem-te-vi, demonstrando iniciativa investigativa e compromisso com o bem-estar de bebês e crianças bem pequenas, buscou, também, o apoio de colegas experientes e consultou, com atenção, os documentos disponíveis, tudo isso com a intenção de promover ambiente seguro, cuidados respeitosos, e de assegurar processos de desenvolvimento de maneira integral e individual em espaços coletivos. Em seus relatos, são perceptíveis os movimentos de mudanças que acontecem com a sua busca e a partir das relações que ocorrem com os bebês:

(...) e partindo deles é que eu comecei a entender que, realmente, eu, como professora de educação infantil de 0 a 3 anos, não dou aula, mas eu proponho, eu convido essas crianças a terem vivências e experiências. (Professora Bem-te-vi)

Em sua fala, também encontram-se reflexões sobre a construção de sua prática docente, principalmente quando destaca a importância de atender às necessidades do bebê em primeiro lugar.

É importante reconhecer que existem lacunas nos processos de formação inicial e continuada para os professores iniciantes deste segmento, visto que é notável que as professoras não passaram por um processo fortalecido de formação para compreender as peculiaridades pedagógicas desta faixa etária e a complexidade de sua realidade. Decerto, a literatura apresentada neste estudo destaca que as dificuldades sentidas pelos professores iniciantes ficam mais evidentes em confronto com a realidade nos seus primeiros anos de docência e nos embates de subjetividade.

A Professora Primavera apresenta dificuldades semelhantes e, frente à insegurança no que diz respeito à organização de trabalhos pedagógicos – gestão do tempo e do espaço – com as suas crianças do Mini Grupo I (2 e 3 anos), evidencia dificuldades no gerenciamento da sua turma, o que indica aspectos sobre “tempos de atenção” ante propostas e vivências:

Encontrei grande dificuldade na questão de fazer com que as crianças se concentrassem. Tive grandes dificuldades nesse sentido, de saber como fazer... talvez chamar a atenção para aquela atividade. Acho que isso foi um ponto que foi um pouco difícil para mim. (Professora Primavera)

O desafio que se coloca é de se pensar as intencionalidades docentes, suas intervenções diretas durante essa primeira fase do desenvolvimento, pensando em tempos de liberdades (Pikler, 2010), nos movimentos únicos e suas manifestações, nas escolhas e potencialidades de bebês e crianças em espaços coletivos das unidades educacionais. A partir dessa percepção, pode-se refletir: Em qual tempo estamos? Como se constroem essas ações e concepções na relação com as crianças? Tais questionamentos direcionam a olhar para os diferentes ritmos e para as microtransições na vida cotidiana e a sua temporalidade: os tempos e os ritmos das unidades de educação, dos professores e de bebês e crianças.

Nessa direção, Fochi (2023, p. 21) afirma que “pensar nas microtransições como parte da jornada educativa significa mobilizar outras estratégias para construir o fluir das situações do cotidiano, de modo que respeite as crianças e considere as experiências vividas por elas ao longo da vida cotidiana”. Os bebês e crianças bem pequenas, ao ingressarem no ambiente educacional, já carregam consigo percepções de mundo que se constroem gradativamente por meio das relações que estabelecem consigo mesmas, com os adultos, professores, com o meio e com as materialidades que os cercam. A partir da convivência, bebês e crianças vão compreendendo sua inserção social, fortalecidos pela relação pessoal que se constrói no cotidiano dos espaços que habitam.

Assim, ao pensar nos contextos de aprendizagem que integram espaços, tempos, interações e suas materialidades (São Paulo, 2022b), com o objetivo de atender aos direitos e às necessidades das crianças, percebe-se que o brincar permeia as múltiplas experiências e pesquisas infantis. Assim, reconhece-se o quanto as crianças investigam o mundo por meio de sensações, sentimentos, questionamentos e suas primeiras hipóteses, o que implica valorizar o papel do professor como um pesquisador provocativo, que se dedica a investigar as infâncias.

Quando se trata do início docente em um segmento tão específico, o acompanhamento pedagógico torna-se, portanto, indispensável. As professoras participantes destacaram questões que mobilizam a pensar na importância de, além da cultura de acolhimento ao novo ambiente, garantir e oferecer apoio específico às práticas docentes e documentações pedagógicas, no que diz respeito ao acesso aos documentos oficiais para o segmento da rede municipal, como elas

destacaram, e, ainda, à promoção de formação continuada para cada fase e faixa etária em que atuam.

Assim, destaca-se a essência do olhar atento para as necessidades das professoras iniciantes. Em consideração a essas questões levantadas, pode-se pensar: De onde surgem as necessidades formativas dos iniciantes e como minimizá-las? Pode-se destacar que o apoio se manifesta de forma singular e plural, pensando tanto em um “mentor” para acompanhamento individualizado quanto em uma jornada compartilhada, com redes de estudos e práticas.

Na sequência, a Professora Garça compartilha o seu processo de iniciação à docência e os desafios com a prática cotidiana:

*Faz um ano que eu estou na educação infantil. Então, **a gente chega, fica muito perdida**. A gente **não sabe exatamente quais propostas** você vai dar para as crianças, o que de fato vai funcionar.* (Professora Garça)

Os trechos em negrito revelam o sentimento de insegurança da professora em relação ao primeiro contato com o agrupamento, evidenciando sua falta de experiência e a falta de apoio, sentimentos carregados de incertezas e dúvidas quanto ao seu desafio: a realização e organização das propostas pedagógicas para a faixa etária.

Como mencionado, no contexto da iniciação à etapa da educação infantil, observam-se desafios quanto aos repertórios de intenções e propostas pedagógicas direcionadas a bebês e crianças bem pequenas. Alguns autores argumentam que a simples justaposição dos termos “cuidar” e “educar”, embora importante, não é suficiente para traduzir a riqueza e a complexidade do início das relações entre ambos.

Garcia (2012, p. 62) aborda a interação do professor com as crianças e propõe uma ação sensibilizadora e um olhar atento às fases do desenvolvimento: “A atenção, o cuidado, o olhar e a sensibilidade devem ser constantes na ação dos professores que atuam com os bebês, pois estes precisam sentir-se acolhidos de forma que sejam considerados em sua singularidade e particularidade”. Ele traz a ideia de como se pode iniciar os primeiros olhares diante das ações de cuidados e intenções nesta etapa tão singular da educação básica em articulação com os fazeres pedagógicos.

Da mesma forma, nesse intenso fazer do cotidiano, a Professora Rio compartilha, em seu depoimento, um pouco das dúvidas e inseguranças quanto à organização das propostas pedagógicas e à autorreflexão diante sua prática: “quando eu me deparei, para mim, era tudo

novo. O olhar era novo, a maneira de atender era nova e o fazer pedagógico”. Ela exprime muito bem seu olhar, fazendo se lembrar de que, durante um certo período de vivências com a sua turma de Minigrupo II (3 e 4 anos), começou a entender que o protagonismo não era somente dela e que a observação era fundamental, de modo que foi desconstruindo e se constituindo, como fica evidente em seu depoimento:

[...] a maior dificuldade nesse segmento foi entender que eu não posso determinar o planejamento sem antes passar dias observando o que está pulsando naquele agrupamento. Eu aprendi, principalmente, a observar. Compreender esse lugar de observador. Mas não é um observador inativo, é observador ativo, porque ele age sobre a observação dele o tempo todo. E, quando você vai para educação infantil, o seu olhar vai se voltando para outras questões, as da afetividade, do vínculo, de um olhar que tem que ser muito mais cuidadoso [...]. (Professora Rio)

Sobre esse aspecto, Fochi (2015, p. 109) aponta que “o adulto é uma figura fundamental na vida da criança, pois ela precisa da presença, do interesse, do afeto, da segurança e, especialmente de alguém que crie as condições adequadas para ela se desenvolver”. O autor ainda afirma que os conteúdos das aprendizagens emergem do cotidiano, surgem das relações e do olhar atento que viabilizam as ações das crianças, garantindo, assim, direitos, gestos respeitosos de cuidados, investimento das relações pessoais e intencionalidade do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral de bebês e crianças.

Evidenciam-se, no documento Currículo da Cidade: Educação Infantil, contribuições na constituição do professor da primeiríssima infância diante as singularidades de cada bebê e criança: “É importante a intencionalidade pedagógica, que se expressa na organização dos tempos, espaços, materiais, dos artefatos culturais e das interações que favoreçam e ampliem as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças” (São Paulo, 2022b, p. 131).

Isso é reforçado no documento Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil, que indica que os professores devem anunciar intenções pedagógicas pensando em experiências individuais e coletivas, ante as observações cotidianas junto a bebês e crianças: “Planejar o trabalho pedagógico demanda o olhar antecipado [...] a partir da observação e da escuta direcionadas para os interesses, as curiosidades, os questionamentos, as necessidades de bebês e crianças, tanto individual quanto coletivamente” (São Paulo, 2022c, p. 32).

Por meio dos depoimentos, foi possível identificar, nesta dimensão, um dos desafios

enfrentados por elas: a prática pedagógica, a começar com a construção das relações de cuidado e suas intencionalidades no cotidiano com bebês e crianças.

O diálogo reflexivo se mostrou relevante nesse contexto, permitindo às professoras acionarem fragilidades, medos, inseguranças, dúvidas e sucessos, que são reveladores de aspectos comuns a outras pessoas do mesmo segmento.

Por instantes, a pesquisadora conseguiu rememorar os mesmos sentimentos e inseguranças no seu início como profissional e de suas responsabilidades como docente neste segmento, além dos atuais desafios que permeiam a educação e seus avanços, mesmo que morosos. Nesse contexto, a autorreflexão movimenta as necessidades por mais saberes, tornando-se um instrumento muito importante.

Assim, as professoras, ao identificarem suas próprias lacunas de conhecimento e dificuldades, buscam aprimorar sua prática docente por meio da formação continuada dentro das unidades e, como destacaram, procuram outras redes de apoio para além das instituições de educação em que atuam. Nesse movimento, as professoras conseguem garantir o processo de atualização, adquirindo novas informações e habilidades, contribuindo em sua formação e reverberando em melhor atendimento às especificidades da etapa da educação da primeira infância.

O depoimento da Professora Rio ainda convida a refletir sobre os desafios e as oportunidades que a educação infantil de zero a três anos apresenta, especialmente para as professoras que experienciaram outras etapas da educação, como em seu caso e de outras colegas. Seu depoimento foi carregado de emoção e voz embargada:

Eu acho que hoje, se eu tivesse que voltar para a sala de aula do ensino fundamental, eu seria uma professora melhor, porque eu entendi que o que emana deles tem muito mais valor do que o que emana de mim. (Professora Rio)

Entende-se, dessa forma, que a busca pela formação continuada se configura como um fator de grande importância aos professores que iniciam na primeiríssima infância. Para atuar nesta etapa da educação, exige-se um amplo domínio de diversos campos do conhecimento, e é essencial que o professor tenha um profundo conhecimento sobre o desenvolvimento infantil em suas diversas fases, incluindo aspectos motores, cognitivos, sociais e emocionais.

Reconhece-se, portanto, a importância de considerar as características culturais e as

individualidades de bebês e crianças para desenvolver, em conjunto com eles, o processo da construção das aprendizagens, zelando por uma educação respeitosa e equânime.

4.3.1 A prática docente e a educação especial na primeiríssima infância

Em consonância com essa dimensão, outro tema destacado foi a “Educação Especial na primeiríssima infância”. Os depoimentos das professoras iniciantes evidenciam a importância desta temática, que traz as dificuldades inerentes ao trabalho com crianças em fase inicial de desenvolvimento quanto aos cuidados e à implementação de práticas pedagógicas adequadas. Além disso, ressaltam as dificuldades em atender às necessidades específicas e individualizadas de crianças com necessidades educacionais especiais.

É perceptível, nos relatos das Professoras Rio e Primavera, o destaque a essa modalidade da educação básica, pois, durante o período letivo, contaram com crianças em suas turmas que necessitavam de cuidados e atenção especiais.

A gente tem que ter um olhar muito refinado para essas crianças, não é? O que eu tenho observado na educação infantil é que a maioria das ações médicas, dos requerimentos médicos para investigação de autismo, TDAH [Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade], acontecem nesse período. Então, a gente precisaria ter uma formação para isso, e não é que o professor não busque formação [...]. (Professora Rio)

Mediante essa questão, evidencia-se a importância da formação continuada dos professores para o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais. O percurso formativo deve ser contextualizado à realidade dos seus estudantes – bebês e crianças – e ter foco nas dificuldades apresentadas pelos professores e em conhecimentos específicos a essa modalidade de educação.

Sabe-se que existem documentos oficiais que norteiam a temática em questão. É fundamental ter acesso a eles e, ainda mais importante, que sejam discutidos à luz das realidades vividas pelas unidades educacionais, a fim de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Sekkel (2003, p. 27) argumenta que, nesse cenário, “a criação dos caminhos para a superação das barreiras de exclusão, se dá em presença das dificuldades [...] que habitam o

espaço escolar”. Assim, pensando nos desafios do cotidiano e na demanda por atender crianças com necessidades especiais, de modo semelhante a Professora Primavera se sentiu insegura e reconheceu a necessidade de aprofundar seus conhecimentos e buscar formação específica:

Então, eu vejo... por exemplo, aqui, nós estamos num ambiente em que nós recebemos crianças que têm suas questões individuais [...] então, acredito que eu preciso ter mais... A gente recebe muita criança hoje em dia com necessidades especiais, e nós não estamos preparados para isso. Se a gente não for buscar a formação, infelizmente, a gente não tem como lidar com essas questões. (Professora Primavera)

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a, p. 17), “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”. Diante dessa declaração, como garantir a formação continuada dos professores que, nos contextos das unidades educacionais, sentem-se despreparados para atuar com os estudantes que constituem o público do Atendimento Educacional Especializado¹²?

Com base nos documentos norteadores da educação especial em vigor, a rede municipal instituiu a Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (São Paulo, 2016). Essa política visa assegurar direitos e garantir formações contínuas, adaptações físicas, tecnológicas e mobiliárias para a efetiva participação plena de todas as pessoas com necessidades educacionais especiais. Para tanto, garantido por lei, oferece obrigatoriamente a dupla matrícula (ensino regular e Educação Especial) ao público-alvo em turmas do ensino regular da rede pública.

Cabe salientar que, conforme a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, “o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, em creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial [...]” (Brasil, 2001, Art. 1º, Parágrafo Único). Como já

¹² O Decreto n.º 7.611/2011 define o Atendimento Educacional Especializado como um serviço de apoio articulado ao ensino regular que visa promover a inclusão e o desenvolvimento pleno dos estudantes, respeitando suas especificidades. Em seu Art. 3º, destacam-se os objetivos do atendimento educacional especializado: “I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino” (Brasil, 2011, Art. 3º).

mentionado, desde a primeiríssima infância, é direito garantido que essas crianças participem de maneira integral nos espaços coletivos das instituições de educação. Assim, as unidades, em parceria com as famílias e, quando necessário, com os serviços de saúde, devem garantir o melhor acolhimento e atendimento às especificidades de todos.

Amparada em mecanismos legais, Mantoan (2015) comenta que as instituições educacionais necessitam se organizar, estabelecendo novas práticas de ensino para contemplar as diferenças nas salas de aula, bem como cumprir o que está previsto na legislação, uma vez que o acolhimento a cada estudante exige cuidados e atenção especial e é assegurado e direito resguardado e inalienável por lei. A autora afirma que todas as crianças podem aprender de acordo com suas capacidades, pois cada pessoa é única; quanto ao professor inclusivo, ele não leciona sem saber o que os estudantes já sabem e oferece a todos várias possibilidades. Ainda nesse sentido, Mantoan (2015) alerta para as profundas necessidades quanto à organização curricular e ao trabalho pedagógico e acrescenta que essas mudanças acontecerão durante os percursos de formação de pessoas para o ensino inclusivo.

Os depoimentos das professoras participantes indicaram aspectos sobre a falta de conhecimentos e dúvidas com algumas leis que norteiam e garantem o direito ao ensino inclusivo. Essa realidade evidencia a precariedade da formação inicial e continuada. Nota-se a forte presença da autocobrança entre as professoras, que, mesmo com formações para atuar e lidar com crianças com necessidades educacionais especiais, ainda relatam sentir-se menos preparadas em algumas situações vividas.

É perceptível que as participantes são professoras preocupadas e comprometidas com as necessidades e individualidades de bebês e crianças que atendem em seus agrupamentos. Elas buscaram incessantemente aprimorar suas práticas e vencer os desafios que surgiam durante o caminho, sempre com o objetivo de garantir experiências e aprendizagens significativas para todos nessa fase tão singular da infância.

Nesse contexto, reconhece-se a formação em serviço como um disparador de inquietações e construtor de conhecimentos, em que os professores podem apresentar seus desafios, suas dúvidas e dificuldades, movimentando novas buscas e reflexões críticas.

Por fim, a discussão sobre educação inclusiva no ambiente escolar evidencia a importância de aprofundar essa temática em todos os níveis e modalidades de educação, ainda que o foco desta análise tenha se concentrado no cotidiano das Professoras Rio e Primavera.

Dessa forma, com base nos autores aqui utilizados (Sekkel, 2003; Mantoan, 2015) e nos documentos oficiais nacionais e do município de São Paulo, converge-se com a defesa de que

as ações devem se fundamentar em leituras das realidades, as quais podem ser aprofundadas e analisadas em seus contextos histórico e atual.

4.4 Percepções das professoras iniciantes na parceria e relação com as famílias

A partir dos depoimentos, pode-se destacar a importância atribuída ao fortalecimento das relações entre as famílias, os professores e as unidades educacionais. Os relatos indicam que as interações e construções relacionais iniciais se basearam em vivências e perspectivas subjetivas.

Os excertos a seguir elucidam as percepções:

[...] Eu precisava criar vínculo com as famílias, porque o sucesso do meu trabalho, o sucesso daquela construção depende das famílias também.

Eu acho que o trato com as famílias parte do respeito, de você tratar aquelas pessoas que estão ali com o mesmo respeito que você gostaria de ser tratado. Então, quando você trata as pessoas com respeito, dificilmente as pessoas vão ser desrespeitosas com você. (Professora Rio)

Na primeira reunião com as famílias [...] por ser a primeira reunião de tudo para mim, não só da escola, eu senti dificuldade, porque não sabia muito bem o que falar, o que eu deveria fazer ali. Acredito que hoje tenho mais segurança, sei como me posicionar com as famílias, o que realmente necessita falar, e a escuta do que eles têm para nos dizer. Isso é muito importante, porque é onde a gente vai poder desenvolver, também, o nosso trabalho e ter um bom relacionamento com a família. (Professora Primavera)

Não senti dificuldade em manter um relacionamento saudável e adequado e comunicativo com as famílias. Mas a gente encontra algumas barreiras, sim [...] complicado quando uma criança vem de transporte escolar e volta de transporte escolar, e a família não tem um tempo para ver a agenda dessa criança, não vê se tem algum recado para que a gente possa realmente se comunicar. Quando eu tento me comunicar com uma família, principalmente uma família que a criança vai de transporte escolar, eu não quero comunicar somente que ela se machucou, que ela não comeu, que ela está enjoadinha, não passou o dia bem. Não. Eu quero compartilhar com essa família aqueles

avanços e conquistas que eu percebi ao longo daquela semana. E, muitas vezes, isso acaba meio que sendo desvalorizado só pelo fato de eles serem bebês. (Professora Bem-te-vi)

Então, acho que a parte mais difícil mesmo é você conquistar a confiança dos pais. Você conquistando, eu acho que as coisas ficam mais fáceis de serem resolvidas no dia a dia quando vem algum questionamento. Agora, quando a família não confia no professor, é difícil. Aí, o trabalho fica mais difícil de fazer no decorrer do ano. Até hoje eu me sinto assim, um pouco insegura, mas, na área da educação, experiências anteriores têm me ajudado bastante nessa questão da minha insegurança. (Professora Garça)

Como evidenciaram as interações e concepções iniciais das relações com as famílias, os depoimentos das professoras permitem identificar alguns pontos que sinalizam singularidades diante das convivências no cotidiano educacional.

A Professora Rio destaca a leveza em sua interação com os responsáveis e enfatiza a participação das famílias como parceiros essenciais para o sucesso do seu trabalho e dos projetos e pesquisas infantis realizadas com a sua turma. Para ela, a construção do vínculo e o respeito são as bases fundamentais para o início desse relacionamento. Ela ainda revela que, ao tratar as famílias com respeito, aumenta a possibilidade de ser tratada da mesma maneira em troca, gerando um ambiente de colaboração mútua. A professora propõe maior participação dos pais nas propostas pedagógicas, reconhecendo seu papel ativo e contributivo, mas sente que nem todos conseguem participar, de modo que, aos poucos, busca envolvê-los, respeitando as realidades de cada família.

A Professora Rio também apresenta que as famílias participam ativamente dos eventos e reuniões do CEI, indicando que há esforços por parte dos professores e da gestão em criar canais para envolver os familiares nas ações e propostas cotidianas, como expressa no excerto:

algo que a gente merece ser parabenizada é que a gente trouxe as famílias para dentro da escola. Eu senti muito isso, de uma participação maciça das famílias todas as vezes que elas foram requisitadas. Então, foi o vínculo que nós criamos [...]. (Professora Rio)

É importante destacar que as estratégias estão em consonância com os preceitos legais

que conferem ao professor e às unidades a função de elaborar procedimentos e mecanismos que promovam a participação dos responsáveis nos aspectos pedagógicos da instituição, conforme observado na LDBEN (Brasil, 1996). Nesse sentido, é importante investir em estratégias e projetos que aproximem as famílias não somente em ações burocráticas.

O relato da Professora Primavera deixa claras suas primeiras inseguranças ao lidar com os familiares. Assim que chegou à unidade, teve que enfrentar a reunião de pais logo no início do ano letivo, em seu primeiro dia como professora iniciante. Percebe-se que o desafio do primeiro dia foi duplo: lidar com a inexperiência e a responsabilidade da reunião. Esse dia se tornou como um momento marcante na trajetória da professora e o início da construção da relação com as famílias.

O excerto da fala da Professora Primavera, em que relata a apreciação desfavorável de uma mãe quanto a sua experiência e iniciação à docência na primeiríssima infância – *“inclusive, teve até uma mãe, quando eu falei a questão da experiência, ela me falou assim: ‘Ah, mas só isso?’. Fiquei mais insegura ainda do que eu estava”* –, revela o profundo desamparo da professora. Esse depoimento evidencia a falta de preparo das instituições de educação para acolher e integrar novos professores, confirmando que a ausência de acolhimento, apoio e formação adequada afeta todas as áreas do desenvolvimento profissional do docente.

A Professora Primavera, sentindo-se mais segura ao longo do ano, percebeu que, por parte dos responsáveis, com a passagem no ano, também existia insegurança em relação às mudanças de agrupamentos e aos novos professores. Aos poucos, ela buscou a colaboração e a parceria das famílias, compreendendo a importância do trabalho conjunto para garantir aprendizagens significativas para as crianças em suas trocas afetivas e culturais. Essa busca e a construção da relação aconteceram de forma gradativa e respeitosa.

Moreira (2019), em sua pesquisa, aponta que a interação entre a família e a escola está efetivamente compreendida como meio de garantir o cumprimento dos objetivos da Educação Infantil a partir do momento em que se estabelece a corresponsabilidade de ambas as instituições.

Por sua vez, a relação da Professora Bem-te-vi com as famílias é estabelecida a partir de sua percepção sobre o que ela acredita que os pais pensam sobre a educação da primeira infância, por atuar com bebês de 3 meses a 1 ano no Berçário I. Sinaliza certa desvalorização das conquistas no desenvolvimento dos bebês por parte dos responsáveis e ainda afirma que, quando os familiares buscam informações no CEI, o foco está mais direcionado aos cuidados básicos. Para ela, a preocupação dos responsáveis não estaria na ação do cuidar e educar, mas

apenas na assistência aos filhos.

Sendo Bem-te-vi professora iniciante no segmento, compreende-se, pelos seus relatos, que já está constituído o seu olhar relacional aos cuidados e às ações educativas. É notável, ainda, que sente falta de reconhecimento e maior envolvimento por parte das famílias e que busca, com empenho, essa parceria, acolhendo as necessidades dos seus bebês e familiares.

A Professora Bem-te-vi conclui seu relato expressando que acredita que esses comportamentos dos familiares acontecem “*por uma questão cultural, que ainda está muito enraizada dentro da nossa sociedade, em relação à educação infantil*”. O seu depoimento movimenta o olhar para a importância da constituição da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica.

Como já mencionado neste estudo, essa trajetória da Educação Infantil no Brasil é relativamente recente, marcada por sua oficialização na LDBEN de 1996, de modo que acredita-se que, sim, a cultura que a Professora Bem-te-vi apresenta ainda está sendo constituída pelas pessoas, pela sociedade no geral, de um olhar para essa etapa como um direito garantido a bebês e crianças bem pequenas, pensando em seu desenvolvimento integral, em habitar ambientes coletivos de trocas afetivas e culturais, e não apenas estar em ambientes educacionais pelas necessidades dos familiares.

O papel e as contribuições das famílias cada vez mais consolidam-se na formação integral de estudantes, bebês e crianças, em conjunto com a atuação docente. Diante dos desafios que essas mudanças apresentam, novas abordagens são necessárias. Isso se concretiza por meio da comunicação, colaboração e construção de vínculos entre famílias, professores e comunidade escolar.

Cabe salientar que, nessa construção, deve-se levar em consideração as realidades territoriais das famílias, das crianças e de seus professores, demonstrando cuidado e sensibilidade às vivências e necessidades de todos os envolvidos.

Ao refletir sobre as trajetórias das professoras iniciantes, questiona-se: como suas percepções influenciam no envolvimento das famílias na vida cotidiana dos bebês e crianças?

Em relação à participação e ao envolvimento das famílias nos ambientes educacionais, Moreira (2019) aponta que essas relações e trocas contribuem para que os familiares e a comunidade local compreendam a Educação Infantil como um espaço educacional, e não assistencial.

Por fim, a Professora Garça menciona que sente a necessidade de garantir a confiança dos pais para a realização de um trabalho mais efetivo e tranquilo. Acredita que os familiares

de crianças bem pequenas apresentam mais insegurança, exigindo, por isso, maior confiança nos professores. Ela revela que seu contato com as famílias é diário, na entrada e na saída das crianças, apontando que os familiares da sua turma, de alguma maneira, são presentes quando convidados para reuniões e eventos.

Nesse contexto, ela ainda faz comparações com os familiares da sua turma do ensino fundamental I. No excerto, expressa sua percepção: *“eu acho que os pais [nas Emei] são mais seguros, e o contato que o professor tem com a família não é tão próximo quanto na educação infantil”*.

A Professora Garça, em seu depoimento, apresenta insegurança quanto à relação e ao trato com as famílias. Identifica-se que ora ela reconhece a importância do apoio e das contribuições familiares para um trabalho mais seguro e prazeroso com as crianças, ora demonstra insegurança com essa proximidade. Por ser professora iniciante no segmento, pode-se afirmar que ela apresenta uma relação em desenvolvimento, impulsionada pelo amadurecimento e crescimento profissional.

Considerando os relatos desta dimensão, compreendemos que a formação das crianças se dá em todos os ambientes – família, sociedade e escola – e nesse entrecruzamento de culturas. A construção dessas relações entre família-professores-instituições educacionais está diretamente ligada ao desenvolvimento integral de bebês e crianças. Assim, destaca-se a necessidade de se pensar em processos formativos, incutidos de conhecimentos em relação à temática, em que os professores possam não apenas conhecer e consolidar suas práticas baseadas em documentos legais, como também explicitar as situações desafiadoras e complexas, traçando suas vivências com autenticidade e refletindo criticamente sobre suas concepções e percepções.

Dessa forma, os processos formativos poderão auxiliá-los a superar obstáculos, dificuldades e dilemas que enfrentam em seu cotidiano e, assim, fortalecer os saberes adquiridos durante essa trajetória.

4.5 Formação e memórias: as perspectivas sobre a formação inicial e a vida cotidiana

Com base nos depoimentos, esta dimensão apresenta as perspectivas e contribuições do curso de formação inicial das professoras participantes para a efetiva docência com bebês e crianças bem pequenas.

Embora a formação inicial tenha demonstrado relevância para os professores, seus

impactos na construção da identidade profissional docente e na prática pedagógica cotidiana nas instituições de educação infantil de zero a três anos apresentaram-se, em certa medida, limitados, conforme evidenciado pelas análises dos depoimentos.

A partir da escuta das participantes, destacam-se sentimentos vivenciados pelas professoras em seus percursos iniciais na primeiríssima infância, trazendo seus impactos em relação à formação inicial:

Eu senti falta de não ter feito um estágio... mais tempo de estágio, e entrei assim, só com a faculdade. Eu acho que isso foi o que eu mais senti falta, e é o que eu digo até hoje: se eu tivesse antes feito um estágio, isso teria sido de grande ajuda para mim [...] só a formação em Pedagogia, só a Pedagogia não dá esse suporte para que você possa enfrentar os desafios com as crianças. (Professora Primavera)

No depoimento da Professora Primavera surge uma questão importante: a ausência de um programa de estágio que passe por todos os segmentos e modalidades da educação. Outro ponto a se destacar é a baixa carga destinada a ele pelos programas. A Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, define o estágio como:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008b, Artigo 1º).

A referida lei menciona, ainda, que o estágio deve ser parte integrante do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

O estágio curricular, de natureza prática, assume um papel fundamental na aproximação dos estudantes à realidade do contexto das instituições educacionais, contemplando tanto a esfera pública quanto a privada. Dessa forma, os estudantes experimentam, diretamente, no cotidiano, a atmosfera do ambiente escolar, incluindo a interação – primeiros contatos com os educandos de cada segmento – com bebês e crianças, pensando na primeira infância.

Considerando que o estágio se configura como etapa fundamental na formação do professor iniciante, promovendo seu desenvolvimento e qualificação, cabe questionar: será que os percursos de estágios oferecidos garantem o processo de revisão, aprofundamento e contextualização dos saberes adquiridos na graduação?

No que diz respeito à formação inicial e aos percursos de estágios, Pimenta (1996) aponta que, em sua maioria, existe o distanciamento da realidade social das instituições de educação, de modo que os estágios são realizados em uma perspectiva mais burocrática. A autora salienta, ainda, que os projetos de estágios “não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma identidade do profissional docente” (Pimenta, 1996, p. 5).

Ao conhecer a trajetória profissional de Bem-te-vi, ela discute a formação inicial e a vida cotidiana no ambiente escolar com crianças pequenas. Ela sente que a formação inicial não a preparou suficientemente para os desafios do dia a dia na sala de aula, destacando a sua realidade nas instituições de educação na rede pública. Ainda assim, a professora inspira com sua mensagem de que, com determinação e dedicação, foi possível alcançar seus objetivos, mesmo diante de lacunas e fragilidades ao tornar-se professora da rede pública municipal, como menciona:

Eu tive uma formação em que os professores nos ensinavam uma realidade muito diferente da que a gente vive. Eu fui formada em uma universidade com práticas, com falas, com vivências, direcionadas para uma “escolinha particular”. Então, na verdade, o que me foi apresentado durante os estágios era algo muito maior do que eu tive na faculdade. Eu acho que tem uma defasagem muito grande, desde a formação inicial do professor. E isso me faz refletir um pouco sobre... É claro que a minha formação foi importante: sem ela, eu não poderia ingressar na rede, mas é triste eu pensar que ela não me agregou tanto na minha prática diária. (Professora Bem-te-vi)

Pimenta (1996, p. 6) traz a reflexão sobre a finalidade da formação inicial do professor ao afirmar que:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer, que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.

Ao abordar a formação inicial e os percursos e programas formativos para o desenvolvimento do professor, especialmente na etapa da educação da primeiríssima infância, há grande sensibilidade nas palavras de Pimenta (1996). Nesta pesquisa, compartilha-se da

visão da autora e acredita-se que o currículo da grade de formação na graduação deve garantir as possibilidades de encontros com as realidades da escola e dos educandos, a partir de um percurso formativo e reflexivo. Quanto aos estágios, a vivência prática em todos os segmentos, fases, etapas e modalidades da educação é imprescindível para o adequado aproveitamento no início da atuação e formação docente, pensando em sua integralidade.

A Professora Garça, por sua vez, corrobora as questões do enfraquecimento das propostas de estágio que experienciou e dos percursos da graduação ao pensar os seus desafios atuais, pois destaca não serem suficientes, principalmente, diante da atuação docente e das especificidades da educação da primeira infância.

A gente faz quatro anos de faculdade, e, quando você entra numa sala de aula, você parece: “Ué, mas eu não aprendi?”. A gente aprende, claro, você está aprendendo nos quatro anos, mas quando você vai para a educação infantil, você fica com um ponto de interrogação. Então, acho que a formação na faculdade ajuda? Ajuda. Mas ainda deixa muito a desejar, porque, quando você está lá, na prática mesmo, é bem diferente de quando você está aprendendo na faculdade. (Professora Garça)

Voltarelli (2013) aponta uma lacuna nos cursos de Pedagogia em relação à abordagem da atuação docente para as particularidades das infâncias. Segundo a autora, os currículos desses cursos não preparam adequadamente os professores para lidar com as diversas realidades, conforme aponta a autora: “Faz-se necessário que os cursos de pedagogia preparem os futuros profissionais para o trabalho com a infância, de modo a oferecer conhecimentos próprios da área, para que eles não se sintam ‘perdidos’” [...] (Voltarelli, 2013, p. 66).

A Professora Rio completa em pontuar, em seu relato, que a busca por formação e mais conhecimento é contínua, pois o que recebeu na fase inicial não é suficiente, como expressa no excerto: “e a gente está sempre buscando mais formação – a maioria busca, acredito eu – só a formação não é suficiente para as nossas atribuições”.

Os depoimentos revelam sentimentos, reflexões e inquietações e trazem uma questão de muita relevância sobre a formação inicial de professores para a educação infantil: até que ponto a formação dos professores garante a qualidade do trabalho docente frente aos desafios emergentes no cotidiano das instituições da primeiríssima infância?

Nono (2011) lembra que as fragilidades em domínios específicos da educação

determinam que outros componentes do conhecimento também se tornem frágeis, destacando que o desenvolvimento dos professores é um processo influenciado por diversos fatores, como a formação inicial e continuada, as experiências que acompanham a vida e trajetória de cada professor e a busca constante por aprimoramento e conhecimento.

É importante considerar a visão de Marcelo García (2008, p. 10) em relação às diferentes fases vividas pelo professor iniciante: “As fases de formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional devem estar muito mais interligadas para criar um sistema coerente de aprendizagem e desenvolvimento para os professores”. Ainda para o autor, prolongar a formação inicial não garante melhores resultados. Ele propõe que se busquem soluções mais eficazes, como investir na inserção dos professores à carreira e no seu desenvolvimento profissional contínuo.

Reavivar memórias junto às professoras participantes leva a refletir sobre a fundamental importância da formação inicial e continuada, com ênfase na relevância do período de estágios, o qual contribui significativamente para a atuação e a prática docentes. Esse processo formativo e seu acompanhamento constituem etapas fundamentais na jornada para tornar-se professores especialistas em educação infantil, ainda que sejam acompanhados por desafios durante toda a caminhada.

Nesse sentido, destaca-se o PEA como ferramenta valiosa para compreendermos as diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento profissional dos professores nas unidades educacionais.

Ao mergulhar nas vivências das professoras iniciantes e atentando para seus depoimentos, buscou-se compreender quais fatores contribuem significativamente para a qualificação da formação continuada em contexto de trabalho e quais as principais questões apresentadas pelas professoras em seus primeiros percursos formativos.

4.6 Formação continuada em contexto de trabalho

Um dos objetivos desta pesquisa foi investigar as ações de formação desenvolvidas na unidade educacional e pela Secretaria Municipal de Educação. Além disso, buscou-se analisar como esses processos formativos contribuem para que os professores iniciantes da primeiríssima infância superem os desafios encontrados em seus primeiros anos de docência.

A dimensão explorada emergiu das expectativas das professoras ao ingressarem na educação infantil, reveladas em seus depoimentos sobre os primeiros momentos de formação

continuada.

Ressalta-se que a formação em contexto de trabalho, como já mencionado neste estudo, é um direito garantido por lei e foi constituído pela rede municipal nas unidades educacionais como espaço democrático, permeado por concepções, visando aprimorar as práticas e a qualidade da educação.

Ao analisar cada depoimento, foi possível sensibilizar-se com os percursos vividos ao observar que as inquietações e os desafios enfrentados pelas professoras iniciantes quanto à formação continuada provocam sentimentos e desencadeiam diferentes estratégias para lidar com as dificuldades encontradas na vida cotidiana.

Vale pontuar que as necessidades de formação contínua mudam em cada etapa da carreira docente (Marcelo García, 1999), visto que, nas múltiplas realidades das professoras, como ao mudar de segmento, cada viver e experienciar da profissão é atravessado por diferentes demandas e seus desafios. Além disso, as persistentes dúvidas e inseguranças das professoras são, também, em grande parte, resultado das lacunas presentes na formação inicial, as quais permeiam suas experiências e vivências profissionais, como destacado na dimensão anterior.

Para Nóvoa (1992), o professor é uma pessoa, referindo-se a sua inteireza ao atuar na docência. Nesse contexto, entende-se que, tanto no exercício da docência quanto em seus percursos formativos, deva existir o processo inicial da formação humanizada, que acolha as fragilidades dos professores e suas experiências anteriores, para, assim, garantir uma formação fortalecida, com o acompanhamento de qualidade e consequente desenvolvimento profissional gradativo e específico para cada etapa da educação.

A Professora Rio elucida uma questão sobre a formação continuada de professores no espaço do PEA e fala dos projetos e iniciativas da SME. Ela aponta para uma possível carência de programas e percursos formativos, especificamente para aqueles que estão iniciando suas carreiras na educação infantil de zero a três anos:

Participo do PEA [Plano Especial de Ação] e participo da Formação da Cidade¹³ também, que é um grande movimento da Rede Municipal. Então, a

¹³ O Projeto Formação da Cidade “tem a centralidade na pesquisa do cotidiano na perspectiva de reflexão e análise crítica, que possibilitem compreender o vivido à luz dos documentos curriculares da rede, anunciando seus princípios e concepções, além de orientar as práticas pedagógicas” (São Paulo, 2024a, Art. 1º). “Nas EMEFs, EMEFMs, EMEBS e nos CIEJAs, o Projeto Formação da Cidade será realizado durante os horários coletivos, terá caráter obrigatório para os professores em Jornada Especial Integral de Formação - JEIF e caráter optativo para os professores em Jornada Básica Docente - JBD. Parágrafo único. Os professores optantes pela participação no Projeto serão remunerados, conforme o cargo, a título de TEX, em conformidade com a legislação vigente” (São Paulo, 2024a, Art. 5º).

Formação da Cidade trabalha normalmente com grandes eixos bimestrais. Ela é online, o que acaba tirando um pouco da pessoalidade da formação – ela é bem impessoal. Porém, é claro que tudo se aproveita, né? Tudo o que é dito, mesmo que seja para uma reflexão crítica, é proveitoso, né? Porque se te levou a refletir, já te levou para algum lugar. Eu acredito que o PEA seria a ferramenta que poderia impactar mais a vida dos professores iniciantes, porque ele é mais pessoal, ele surge ali, do grupo [...]. (Professora Rio)

A Professora Garça complementa:

A Secretaria Municipal de Educação deixa um pouco a desejar na questão da formação. Tem muitos cursos que as DREs [Diretorias Regionais de Educação] oferecem para o professor, porém, para você conseguir, por exemplo, se inscrever em um desses cursos é uma dificuldade enorme. As vezes que não é no horário da formação, acaba não dando certo pela quantidade mesmo de pessoas. Então, acho que eu sinto falta, sim, de mais formações, que a SME poderia proporcionar para os professores da rede em maior quantidade. Por exemplo, de manhã, eu estou no CEI e eu quero participar de um curso sobre crianças de zero a três anos, que fala sobre Educação Infantil. Então, eu não consigo, porque é no horário do meu trabalho. Então, são questões que acabam dificultando bastante. (Professora Rio)

O depoimento da Professora Garça revela um cenário vivido na rede municipal de educação diante da oferta de formação continuada. Embora exista a presença de excelentes cursos, com metodologias atrativas, percebe-se que tanto professores iniciantes/ingressantes quanto os mais antigos enfrentam desafios que dificultam o acesso e a participação de qualidade.

Pensando na realidade da Professora Garça com a dupla jornada, o seu primeiro desafio é a incompatibilidade de horários dos cursos com a sua jornada de trabalho, já que alguns cursos ocorrem durante o período em que ela está no CEI. Outro obstáculo elencado é a quantidade de vagas em temáticas do seu interesse, como, por exemplo, da Educação Infantil de zero a três anos.

Considerando a realidade do corpo docente da rede municipal, caracterizado por alguns

professores com dupla jornada e a presença de professores iniciantes e ingressantes em vários segmentos, torna-se imprescindível a oferta de programas formativos consolidados e flexíveis, capazes de atender às diversas demandas e as reais necessidades dos professores.

A Professora Garça ainda relembra seus primeiros dias de formação no CEI Manoel de Barros:

A gente não teve as formações no CEI, porque a gente está tendo algumas reuniões ainda, mas a formação, esse ano, nós não tivemos. Mas tem as formações que eu procuro, que eu vou atrás, porque eu sempre estou procurando me aprimorar. Mas são coisas que, por enquanto, estão acontecendo fora da unidade. (Professora Garça)

Garça revela, em sua narrativa, o que parece ser uma falta de compreensão e, ao mesmo tempo, falta de esclarecimentos sobre a dinâmica de organização e construção coletiva do PEA nas Unidades Educacionais¹⁴, tendo em vista que está em processo de adaptação, sendo iniciante há apenas três meses neste CEI após um concurso de remoção. Em sua percepção, ainda não estavam acontecendo as formações pedagógicas, limitando-se a reuniões informativas e orientações, o que indica a ausência de estudos e acolhimento para os professores iniciantes e ingressantes no início do ano letivo. Ela ainda esclarece que busca complementar sua formação em outros ambientes, evidenciando necessidades emergentes de qualificação para atuar no segmento.

É importante ressaltar que a construção coletiva do PEA nas unidades educacionais demanda um período considerável de discussões, iniciadas geralmente no final do ano letivo anterior e aprofundadas no início do ano seguinte. No entanto, considerando a entrada de novos professores na equipe, torna-se fundamental retomar e alinhar as discussões com todo o grupo, a fim de garantir a compreensão e o engajamento de todos. Esse processo de construção coletiva, pertencente à formação continuada em contexto de trabalho, deve ser claro e

¹⁴ “**Art. 10** O PEA deverá ser apresentado, discutido e avaliado com o Conselho de Escola/ CEI/CEMEI e CIEJA, ocasião em que será demonstrada sua pertinência com a formação dos educadores e o aprimoramento das práticas educativas, articulação com o Projeto Político-Pedagógico e o Currículo da Cidade. (...) **Art. 12.** A avaliação do PEA, contínua ou final, entendida como momentos de tomada de decisão com vistas à continuidade, redimensionamento ou extinção do Projeto, sendo realizada coletivamente pelos participantes, Equipe Gestora e Supervisor Escolar, assim como pelo Conselho de Escola/CEI/CEMEI/CIEJA e registrada pela Equipe Gestora da Unidade. **Parágrafo único.** A avaliação de que trata o “caput” deste artigo deverá pautar-se em parâmetros que contribuam para o redimensionamento do trabalho desenvolvido no ano e contribuir para o PEA do ano subsequente” (São Paulo, 2022a).

significativo para todos os envolvidos.

Na sequência, a Professora Primavera compartilha seu percurso formativo como iniciante na unidade educacional, focando, principalmente, nas dificuldades que enfrentou:

Eu acho que poderia ter outros temas, que pudesse ficar mais claro o que se exige de um professor, tanto na sala de referência como nas propostas, como documentação. Inclusive, nas documentações pedagógicas... Porque, às vezes... como eu entrei, sou nova na educação infantil e não sabia de nada, é muito difícil. (Professora Primavera)

Nesse caminho da experiência atrelada à prática, a Professora Bem-te-vi indica, em seu depoimento, a necessidade de uma formação continuada em serviço mais específica e consistente. Ela aponta para a importância de que essa formação esteja ancorada nos documentos oficiais que norteiam a educação da primeiríssima infância paulistana, considerando os desafios e as peculiaridades encontradas pelos professores em cada agrupamento.

Somente a formação que nós temos dentro da unidade não é satisfatória para um bom trabalho. Porque, muitas vezes, essas formações são baseadas em leituras de textos, não necessariamente os documentos norteadores da educação infantil, mas existem alguns outros textos que vão de encontro com os documentos. O que eu considero satisfatório: os momentos que nós, professores, lemos um texto e compartilhamos de nossas vivências fundamentados, ali, naquele texto. Isso é bastante enriquecedor. (Professora Bem-te-vi)

Ainda sobre o depoimento da Professora Bem-te-vi, nos destaques encontram-se reflexos dos seus momentos formativos e, sobretudo, a indicação de que a abordagem atual possivelmente não seja suficiente para solucionar as diversas questões que transcendem o âmbito formativo e o trabalho do docente iniciante, especificamente como em seu caso, atuando em sala do Berçário I. Isso evidencia o alto grau de complexidade do trabalho pedagógico diante das especificidades das infâncias, exigindo estudos mais aprofundados.

Com suas palavras, a Professora Rio oferece um olhar único sobre alguns encontros formativos vivenciados na unidade educacional. Ela ainda traz a sugestão de utilizar recursos

“lúdicos” e adaptar os formatos dos encontros, evidenciando a busca por uma prática formativa mais participativa, como aponta em seu depoimento:

Então, eu acho que a didática, a maneira com que o PEA acontece é que não é bacana, porque, pensa um professor que passou cinco horas na sala de aula, pensando o que a educação infantil exige do professor, o desgaste físico e mental, porque você tem os cuidados da faixa etária. E, aí, você vai para um PEA e você está fisicamente, mentalmente... porque você já disponibilizou todas as suas energias esgotadas e você passa uma hora lendo [...] o PEA poderia ser organizado de uma maneira que fosse mais “lúdica”. (Professora Rio)

Ao valorizarmos os diferentes olhares e experiências das participantes, ampliamos as possibilidades de construção desse ambiente de estudos e trocas. Nesse sentido, a formação continuada, como defendida por Pimenta (1996), emerge no cotidiano, e os professores podem transformar suas realidades em um movimento em que a teoria e a prática se complementam e se transformam mutuamente.

Para tanto, é preciso que o processo de construção da formação em contexto de trabalho seja precedido de estudos para identificar interesses, particularidades e necessidades formativas do grupo de professores, levando em questão o território educacional e bebês e crianças. Logo, o percurso formativo se tornará mais significativo e garantirá o desenvolvimento profissional, com ações que impactem diretamente a prática docente e a qualidade do trabalho realizado.

Nesse aspecto, Nóvoa (2002, p. 40) defende que a formação contínua dos professores deve estar numa perspectiva crítico-reflexiva “finalizada nos problemas a resolver, e menos em conteúdos a transmitir”, sugerindo estratégias de formação-ação.

Como **ponto positivo na formação e na vida cotidiana no CEI**, as professoras iniciantes destacam a importância da reflexão sobre a prática compartilhada e das trocas entre pares, considerando-as fortalecedoras para o aprimoramento das experiências e vivências com bebês e crianças. Elas relatam subjetivamente:

*Em relação à prática, eu costumo dizer que os **melhores momentos que nós tivemos no PEA** foram os momentos em que a gente **compartilhou práticas**, porque observar a prática do meu colega me constrói, traz um olhar que talvez eu não tenha tido naquele momento, sabe? Então, observar a prática*

*do meu colega me constrói o tempo todo. **Compartilhar as práticas entre os meus colegas** faz uma grande rede de formação quase que espontânea, traz novas perspectivas.* (Professora Rio)

Eu procurei conversar com outras professoras**, aceitei sugestões de como elas trabalhavam, do que eu poderia implementar, outras formas de realizar as propostas que eu preparei [...]. Através das sugestões que me foram dadas, eu comecei a colocar em prática e vi os resultados. **Então, a partir dali, eu comecei a ter segurança no meu trabalho.** Porque, até então, **eu me sentia insegura**, achava que, talvez, estava errado. E, através disso, passou a me dar segurança para desenvolver outras propostas, **ampliando meu repertório. (Professora Primavera)

[...] eu comecei a conversar com professoras que já atuavam na rede há um certo tempo, perguntando, pesquisando como é que eu poderia fazer em algumas situações. (Professora Bem-te-vi)

*Se não fossem **as contribuições das parceiras** [...] aquele **compartilhamento dos relatos das práticas** em sala de aula, eu acho que se não fosse isso, seria **mais difícil** ainda. A prática do dia a dia vai fazendo com que a gente tenha mais experiência. **No começo, é bem difícil. É bem desafiador, tem momentos que você até pensa em desistir [...].*** (Professora Garça)

Os relatos das Professoras Rio, Primavera, Bem-te-vi e Garça são carregados de sentimentos, angústias, incertezas, inquietações e pedidos por mudanças. Eles evidenciam a importância do compartilhamento de práticas no percurso formativo cotidiano. Além disso, mostram que, embora os cursos e as formações realizadas sejam válidos e contribuam em seus percursos, a atuação de colegas “mentores”, como propõe Marcelo García (2010), configura-se como uma estratégia colaborativa fundamental para o desenvolvimento docente, especialmente em períodos de acolhimento e apoio pessoal. Nesse sentido, Vezub e Alliaud (2012) destacam a importância de criar programas específicos para professores iniciantes, visando a colaboração entre os mais experientes e os iniciantes/ingressantes.

No mesmo sentido, a investigação de Nóvoa (2002, p. 39) esclarece que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel formador e de formando”.

Dessa forma, os dados evidenciaram a urgente necessidade de implementar novas estratégias para a formação continuada de professores iniciantes, com foco no acolhimento e suporte personalizado e na construção de uma rede de apoio mútuo com partilha de saberes, de forma que se acolham as inseguranças e fortaleçam a caminhada, garantindo o desenvolvimento de competências e pesquisas pedagógicas para o enfrentamento dos desafios específicos da primeira etapa da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo constituiu-se em um percurso significativo na minha trajetória profissional, exigindo uma profunda imersão em minhas experiências como professora da primeira infância. A investigação das minhas práticas pedagógicas, ao longo dos anos, permitiu uma análise crítica dos meus desafios e a identificação de novas perspectivas. Esse processo de resgate e análise representou um dos maiores desafios até o momento, exigindo um mergulho profundo em memórias e a construção de novos olhares e saberes diante a prática.

Durante o processo de pesquisa, tive o privilégio de contar com uma rede colaborativa, incluindo minha orientadora, colegas pesquisadores, as professoras participantes, o próprio ambiente de estudo, a literatura e os estudos correlatos. Essas interações foram fundamentais para a análise aprofundada e interpretação dos dados coletados.

Dessa forma, considerando a importância do início da carreira docente na primeiríssima infância, a pesquisa investigou os desafios enfrentados por professores iniciantes em seus primeiros anos de atuação. A análise dos dados, provenientes de entrevistas com as quatro professoras, permitiu uma maior aproximação das experiências iniciais vivenciadas.

Foi possível constatar que, ao descreverem suas trajetórias profissionais, as professoras estabelecem as primeiras conexões entre suas experiências educacionais e âmbitos pessoais, trazendo os impactos da formação inicial e continuada, revelando concepções, valores e perspectivas ante a atuação com bebês e crianças bem pequenas.

Diante do exposto, identificou-se que as professoras iniciantes vivenciam dificuldades em suas práticas pedagógicas e desafios nas questões organizacionais e institucionais. Assim, evidencia-se que a subjetividade das professoras influencia significativamente a forma como percebem e interpretam os aspectos comuns do exercício docente, a qual foi valorizada durante o percurso desta pesquisa.

Conforme salientam Huberman (1992) e Marcelo García (1999), essa fase da carreira não é vivenciada exatamente da mesma maneira por todos os professores. As formas como cada professora lida com os aspectos que caracterizam o início da docência podem variar, sendo que cada período é encarado a partir de perspectivas, conhecimentos e vivências anteriores.

Nesse contexto, os depoimentos revelaram a importância de aprofundar os conhecimentos teóricos, as documentações oficiais da rede municipal, como o Currículo da Cidade: Educação Infantil, e os estudos sobre as atribuições do cargo, articulando-os às experiências práticas do fazer docente. Entende-se que essa busca pela integralidade contribui

para a constituição de um percurso formativo específico nos espaços do PEA, tornando-se mais significativo para professores que estão iniciando.

É importante destacar que a parceria colaborativa e o compartilhamento de saberes, que envolveu professores experientes e iniciantes e os pares das turmas/salas, fortaleceram as professoras participantes, proporcionando-lhes ferramentas importantes para superar e enfrentar alguns desafios encontrados. Essa estratégia, como apontaram os depoimentos, revela-se fundamental para o processo de acolhimento e apoio nessa fase tão delicada de iniciação à docência.

As implicações deste estudo reforçam a importância de políticas públicas que priorizem a formação inicial e continuada para professores da primeiríssima infância, que respondam à “[...] a concepção de que a formação de professores é contínua” e “que tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional” (Marcelo García, 1999, p. 119), e que estejam aliadas às ações de acolhimento, acompanhamento e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, indica-se a importância da articulação entre a unidade educacional e a SME para a implementação de iniciativas mais fortalecidas.

Retoma-se, assim, o percurso desta pesquisa, sublinhando a importância de compreender como os professores iniciantes/ingressantes experienciam o processo de iniciação profissional no contexto educacional da primeiríssima infância e quais desafios enfrentam.

Assim sendo, reconhece-se que são fundamentais investimentos em formação continuada específica e especializada que abarquem as conjunções emergentes da prática docente. Considerando as especificidades deste estudo, indica-se a relevância das seguintes temáticas: A construção das relações sociais e o desenvolvimento de cada fase de bebês e crianças; Territorialidade: a relação e a colaboração das famílias – comunidade local; A documentação pedagógica; Registros na educação infantil e planejamento de intenções que permeiam o brincar com intencionalidade; Relatório do Acompanhamento da Aprendizagem e práticas colaborativas no contexto educacional.

Reitera-se, ainda, que a participação de gestores, coordenadores pedagógicos e professores experientes como “mentores” é fundamental para garantir a qualidade do desenvolvimento dos programas formativos.

Também convém destacar que o presente estudo revelou-se um processo de fortalecimento das professoras iniciantes participantes, promovendo momentos de trocas, reflexão crítica sobre suas realidades, responsabilidades, expectativas e o olhar sensível para compreender o período de iniciação à docência e a transição na profissão, em especial para

aquelas que mudaram de segmento. Isso impulsiona movimentos de autoformação, qualificação da educação e fortalecimento da identidade da professora da primeira infância.

Durante a fase final desta pesquisa, a SME divulgou o Comunicado n.º 415/2024 (São Paulo, 2024b) estabelecendo uma formação inicial obrigatória para todos os professores ingressantes em 2024. É importante ressaltar que os professores participantes deste estudo ingressaram na rede municipal entre o final de 2022 e início de 2023.

A dedicação à pesquisa, o aprofundamento da literatura, a escuta ativa de cada história das professoras iniciantes e o olhar reflexivo para a minha experiência me mostraram que a fase de iniciação é um marco na vida de qualquer professor, independentemente do estágio da carreira. Ao longo da trajetória, estamos sempre em processo de ressignificação, desconstrução e reconstrução, vivenciando novos saberes e experiências e em constante desenvolvimento, sendo assim, é de grande importância que, durante esses percursos e estágios, todos sejam acolhidos, respeitados e valorizados.

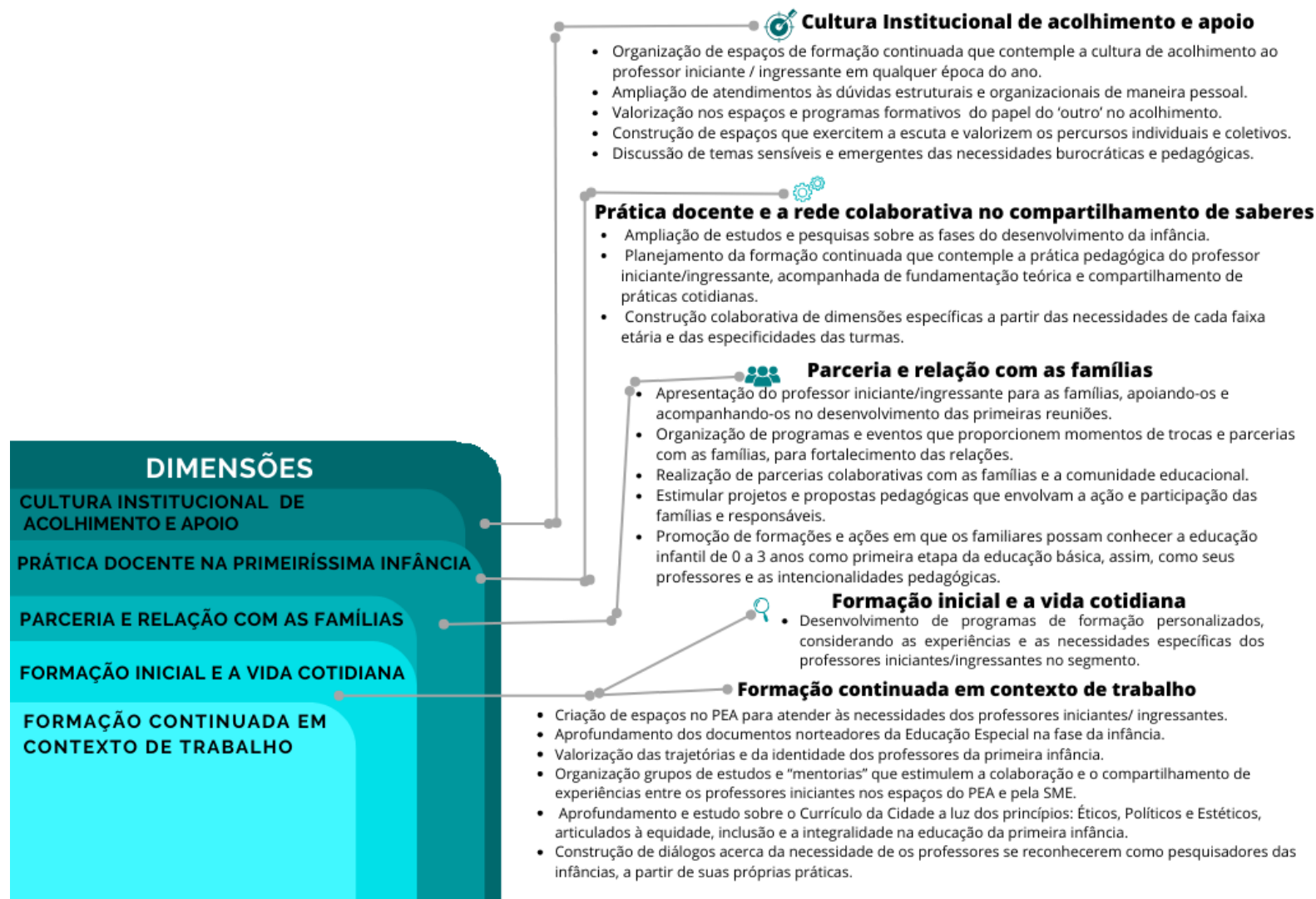
Para finalizar, esta pesquisa aponta a importância de dedicar atenção especial aos professores iniciantes nas instituições de educação infantil, mesmo considerando os que têm experiência em outros segmentos. No Brasil, há uma escassez de pesquisas sobre o acolhimento e a formação de professores desse segmento, bem como sobre a oferta de formações continuadas específicas para a educação da primeira infância. Nesse sentido, o resultado deste estudo possibilitou a construção de um produto final, como indicativo de possibilidades de formação continuada.

PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA UMA PROPOSTA FORMATIVA

Com base na análise dos dados coletados, provenientes dos depoimentos das professoras que atuam no CEI Manoel de Barros, e considerando os documentos norteadores e o referencial teórico desta pesquisa, constatou-se que o viver cotidianamente e o experienciar, nesse contexto, envolvem desafios e potencialidades.

Dessa forma, a partir dos desafios enfrentados pelas professoras nas diferentes áreas de atuação da primeiríssima infância, como discutido nas dimensões, foram acolhidas as necessidades apontadas, e um ciclo formativo foi sugerido a fim de contribuir com percursos e construções coletivas de projetos de formação continuada para professores iniciantes/ingressantes. A seguir, a proposta na Figura 2:

FIGURA 2 – Proposta Formativa



REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Orgs.). **Dossiê Sociologia da Infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 109–126, 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/108>. Acesso em: 26 jun. 2024.
- ALMEIDA, L. R. de. A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 31, n. 4, p. 595–604, out. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000300013>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- ALMEIDA, M. I. DE .; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 187–206, nov. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RVf6F5s9DNwybqcZsVvdX5D/#>. Acesso em: 28 mai. 2024.
- ANDRADE, L. B. P. de. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significados: Algumas questões análise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66 –71, 1983.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, 42(145), p. 112-129, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>. Acesso em: 22 out. 2023.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 27 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Infantil. Brasília: MEC/SEMT, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP,

Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1ª de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 6 out. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Volume 2. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

CANCHERINI, Â. **A socialização do professor iniciante**: um difícil começo. 2009. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2009. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/172/1/Angela%20Cancherini.pdf>. Acesso em: 6 out. 2023.

CAPUZZO, D. de B.; ARAÚJO, D. S. PNE 2014-2024 e as políticas de formação do professor da Educação Infantil: conquistas e tensões. **Formação Docente**, v. 8, n. 1, p. 11-32, 2016.

CARDOSO, S. **Professoras iniciantes da Educação Infantil**: encantos e desencantos da docência. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3291/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20ProfessorasIniciantesEduca%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 6 out. 2023.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Aprendendo com a criança de zero a seis anos**. São Paulo: Cortez, 2012.

CISTERNAS LEON, T. E. Professores iniciantes da Educação Básica: dificuldades docentes em contextos escolares diversos. **Estudar pedagógico**, Valdívia, v. 42, não. 4, p. 31-48, 2016. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000500003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 13 set. 2023.

CIRÍACO, K. T.; BARROS, B. C.; MARINI, C. Professoras iniciantes na Educação Infantil e as necessidades formativas reveladas em teses e dissertações Paulistas (2009-2019). **Colloquium Humanarum**, [S. l.], v. 17, p. 169–187, 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3707>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CÔCO, V.; ZUCOLOTTI, V. M. Docência da Educação Infantil: desafios do início da carreira. In: GIRIGLIO, J. A. (Org.) **A iniciação à docência na educação básica: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais**. Curitiba: Appris, 2020, p. 150-156.

CONSTANTIN JUNIOR, J. C. **Professores Iniciantes do Estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150086/constantinjunior_jc_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 6 out. 2023.

CREPALDI, R. O cotidiano da integração da rede de creches da Secretaria Municipal de Assistência Social ao sistema Municipal ao sistema de ensino. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

DI GIORGI, C. A. G.; MORELATTI, M. R. M.; FÜRKOTTER, M.; MENDONÇA, N. C. G.; LIMA, V. M. M.; LEITE, Y. U. F. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/f8pnb/pdf/di-9788579831065.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

FRANCO, D. de S. **Gestão de creches para além da Assistência Social: transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004**. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERREIRA, A. D. P. **Professores iniciantes na Educação Infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades**. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté, 2016. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2014/dissertacoes/mpe/Andreia-Dias-Pires-Ferreira.pdf>. Acesso em: 08 de jan. 2024

FIDELIS, S. N. S.; NOGUEIRA, E. G. D.; RIBEIRO, L. S. Os professores da Educação Infantil e sua inserção profissional: desafios e contribuições. In: GIRIGLIO, J. A. (Org.) **A iniciação à docência na educação básica: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais**. Curitiba: Appris, 2020, p. 125-129.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 38 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FOCHI, P. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015

FOCHI, P. **Vida cotidiana e microtransições: Narrativas pedagógicas das escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI**. São Paulo: Editora Diálogos Embalados, 2023.

GARCIA, R. A. O lugar do cuidado da ação pedagógica com os bebês. In: COUTINHO, A. S.; DAY, G.; WIGGERS, V. (Orgs.). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: diálogos**

possíveis a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos Editora; Nova Petrópolis: Nova Harmonia Editora, 2012, p. 56-69.

GIOVANNI, L. M. A opinião de alunos sobre seus professores como campo de observação do trabalho escolar. In: FREITAS, M. C. (Org.) **Desigualdade social e diversidade cultural na Infância e na Juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 301-332.

GRAUE, M. E.; WALSH, J. D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora 1999.

MARCELO GARCÍA, C. **Políticas de inserción a la docência: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Barcelona: Editorial Octaedro, 2008, p. 7-57.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, dez. 2010. Disponível em: <https://oa.mg/work/2295855588>. Acesso em: 24 jul. 2023.

MELLO, S. A. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. **Revista Magistério**, São Paulo – SME/DOT, n. 3, p. 46-53, 2014. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Magisterio_3.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

MOREIRA, A. M. **A escola que educa as famílias: percepções e ações sobre a educação em um espaço de desenvolvimento infantil**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019. Disponível: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tAmanda%20Morganna%20Moreira.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

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

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, J. (coord.). **Realidades e Perspectivas - Formação Contínua de Professores**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. 2 ed. Lisboa: Ed. Educa, 2002.

OLIVEIRA, M. O. de. **A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil**. 2018. 300 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20927/2/Midi%c3%a3%20Olinto%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024

OLIVEIRA, R. C. T. **Inserção profissional em escola de passagem na visão de professores iniciantes e profissional gestor de um CEI do município de São Paulo**. Dissertação. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2020.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

PANIZZOLO, C. E as Crianças? Notas sobre a história das creches de São Paulo. **Revista Magistério**: edição especial – 15 anos de Centro de Educação Infantil, São Paulo – SME/DOT, n. 3, p. 7-10, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/revista-magisterio-das-creches-aos-ceis-ed-especial/>. Acesso em: 21 dez. 2023.

PASSOS, L. F.; ALMEIDA, P. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M. Coordenadores Pedagógicos: reflexões e práticas de apoio e de acolhimento ao docente iniciante. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, p. e6453014, 2024. DOI: 10.14244/198271996453. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6453>. Acesso em: 09 ago. 2024.

PASSOS, L. F.; ANDRADE, M. de F. R. de; APARICIO, A. S. M.; COSTA, E. C. dos S. Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4261115, 2020. DOI: 10.14244/198271994261. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4261>. Acesso em: 29 ago. 2024.

PÉREZ-GOMÉZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre, 2001.

PERRENOUD, P. **Ensinar na urgência, decidir na incerteza**: saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, USP, v. 1. n. 1, p. 72-89, jul/dez., 1996.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PIKLER, E. **Moverse en libertad**: desarrollo de la psicomotricidad global. Madrid: Marcea, 2010.

RODRIGUES, Â.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

SANTOS, A. Você se sente professora? De pajem à ADI, de ADI à professora. **Revista Magistério**: edição especial - 15 anos de Centro de Educação Infantil, São Paulo, n. 3, p. 29-34, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/revista-magisterio-das-creches-aos-ceis-ed-especial/>. Acesso em: 26 dez. 2023

SÃO PAULO (município). **Lei nº 10.430, de 29 de fevereiro de 1988**. Dispõe sobre a reorganização dos Quadros de Pessoal da Prefeitura e do Tribunal de Contas do Município de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, 1988. Disponível em: [SÃO PAULO \(município\). **Decreto n.º 40.268, de 31 de janeiro de 2001**. Dispõe sobre a efetivação de diretrizes de integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo, 2001a. Disponível em: \[SÃO PAULO \\(município\\). **Decreto n.º 41.588, de 28 de dezembro de 2001**. Transfere os Centros de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social - SAS para a Secretaria Municipal de Educação - SME, e dá outras providências. São Paulo, 2001b. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-41588-de-28-de-dezembro-de-2001>. Acesso em: 23 nov. 2023.\]\(https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-40268-de-31-de-janeiro-de-2001/detalhe#:~:text=Detalhes%20da%20Norma%20\(DECRETO%20N%C2%BA,31%20de%20Janeiro%20de%202001\)&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20efetiva%C3%A7%C3%A3o%20de,Ensino%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 23 nov. 2023.</p>
</div>
<div data-bbox=\)](https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-10430-de-29-de-fevereiro-de-1988#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.430%2C%20DE%2029%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201988.&text=%2F1987%20%2D%20EXECUTIVO)-,Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20reorganiza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20quadros%20de%20pessoal%20da%20prefeitura,paulo%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 23 nov. 2023.</p>
</div>
<div data-bbox=)

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Lei n.º 14.660, de 26 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/28_-

CURRICULO INTEGRADOR DA INFANCIA PAULISTANA.pdf. Acesso em: 6 out. 2022.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n.º 57.379, de 13 de outubro de 2016**. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57379-de-13-de-outubro-de-2016>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME n.º 14, de 04 de março de 2022a**. Reorganiza o Projeto Especial de Ação – PEA elaborado pelas unidades educacionais da rede municipal de ensino e dá outras providências. São Paulo, 2022a. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-14-de-4-de-marco-de-2022/detalhe>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SÃO PAULO (cidade) Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. 2 ed. São Paulo: SME/COPED, 2022b.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil**. 2 ed. São Paulo: SME/COPED, 2022c.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME n.º 2.309, de 17 de março de 2023**. Estabelece diretrizes para a instituição e desenvolvimento do Programa de Formação para Professores Ingressantes na Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-sme-2309-de-17-de-marco-de-2023>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME n.º 4, de 1 de fevereiro de 2024**. Reorganiza o Projeto Formação da Cidade, destinado aos docentes das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, 2024a. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-4-de-1-de-fevereiro-de-2024/detalhe>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SÃO PAULO (cidade). Comunicado SME n.º 415. Sobre realização de formação inicial obrigatória para os professores ingressantes no ano de 2024. **Diário Oficial da Cidade**, 26/04/2024, São Paulo, 2024b.

SILVA, W. M. da. **Necessidades formativas do professor iniciante no Centro de Educação Infantil**: apontamentos para a formação. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SILVA, J. M. S.; RABELLO, K. M.; ALMEIDA, L. R. **As relações interpessoais nos contextos escolares**: as várias faces do jogo coletivo. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

TARDOS, A.; SZANTO-FEDER, A. O que é autonomia na primeira infância. In: FALK, J. (org.) **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira &

Marin, 2011.

SUÁREZ, D. **Documentación Narrativa e Experiencias y Viajes Pedagógicos**. Fascículo2. ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología. Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires, 2007.

SUÁREZ, D. H. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. **Revista Teias**, [S. l.], v. 18, n. 50, p. 193–209, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/30500>. Acesso em: 28 out. 2023.

SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência** Tese de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1170301>. Acesso em: 01 ago. 2023.

YAMASHIRO, C. R. C.; LEITE, Y. U. F. A emergência da análise de necessidades de formação de professores: pesquisas afins. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 9. 2012. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/787/558>. Acesso em 19 de fev. 2024.

VEZUB, L.; ALLIAUD, A. **El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles**. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Informe final: 26 de julio de 2012. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura (MEC), 2012.

VOLTARELLI, M. A. **Aprendizagem profissional da docência: que saberes o (a) professor (a) tem para atuar em creches?** 2013. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ZEVALLOS, M. B. Programa de acompañamiento a profesores principiantes en la Provincia de Buenos Aires, República Argentina. In: MARCELO GARCÍA, C. (coord.). **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Editorial Octaedro, 2009, p. 211-240.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

NOME: _____

Doc de identidade: _____ Doc. CPF Nº: _____

Data de nascimento: _____ Telefone: _____

DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do protocolo de pesquisa: O PROFESSOR INICIANTE DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO

Pesquisadora/mestranda: Reiniane de Sousa Silva Alves

CARGO/FUNÇÃO: Professor de Educação Infantil

UNIVERSIDADE: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

DURAÇÃO DA PESQUISA: 6 meses

ASSINATURA DO TERMO DE CONSENTIMENTO: O termo deverá ser assinado em duas vias, uma com o pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

Este é um convite especial para você participar voluntariamente do estudo: O PROFESSOR INICIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO que tem como objetivo compreender como os professores iniciantes que atuam no Centro de Educação Infantil junto às crianças de zero a três anos têm enfrentado os desafios que se apresentam em seus primeiros anos de docência e, o seu processo de iniciação e formação em contexto de trabalho, considerando os seus primeiros três anos de carreira/atuação no Sistema Municipal de Ensino. Marcelo Garcia (1999) segue os mesmos preceitos de Huberman (1992) ao afirmar que o início da carreira se dá nos três primeiros anos, em seu enfrentamento do choque com a realidade mediante inúmeros dilemas e tensões ao iniciar suas atividades docentes.

Inicialmente, será aplicado um questionário para caracterização dos participantes. As entrevistas semiestruturadas serão realizadas individualmente.

É preciso afirmar que a pesquisa em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas,

atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016. Os participantes terão a garantia de anonimato e privacidade. As informações e discussões que serão apresentadas terão como premissas o respeito, o acolhimento e a parceria, fazendo com que se construa um ambiente seguro para compartilhar as práticas e reflexões. Ao final da pesquisa, compartilharemos com os participantes os resultados.

Eu, _____ declaro que participo por livre e espontânea vontade da pesquisa. Declaro também não possuir nenhum grau de dependência profissional ou educacional com os pesquisadores envolvidos na pesquisa.

Assinatura do Participante

Pesquisadora

APÊNDICE B – Questionário de caracterização dos participantes

QUESTIONÁRIO
Eixo I- Caracterização dos participantes da pesquisa
Formulário (online) caracterização dos professores iniciantes que optarem em participar do estudo
<p>1. Dados pessoais</p> <p>Gênero dos participantes: _____</p> <p>Faixa etária dos participantes: <input type="checkbox"/> 18 a 25 <input type="checkbox"/> 26 a 35 <input type="checkbox"/> 36 a 45 <input type="checkbox"/> 46 a 55 <input type="checkbox"/> 56 a 60 <input type="checkbox"/> acima de 60 anos</p>
<p>2. Formação acadêmica</p> <p>Você fez Magistério? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Você fez Pedagogia? <input type="checkbox"/> Outra(s): _____</p> <p>Em que ano fez pedagogia? _____</p> <p>Modalidade da graduação: <input type="checkbox"/> presencial <input type="checkbox"/> Semipresencial <input type="checkbox"/> a distância</p>
<p>3. Trajetória profissional</p> <p>Tempo de experiência no magistério: _____</p> <p>Tempo de atuação na Educação Infantil de zero a três anos: _____</p> <p>3.1 Situação funcional:</p> <p><input type="checkbox"/> Concursado (servidor público)</p> <p>Ano de ingresso na rede municipal de São Paulo: _____</p> <p>Tempo na Instituição Atual: _____</p>
<p>4. Faixa etária de atuação</p> <p>Berçário I <input type="checkbox"/> - (bebês de 0 a 1 ano 5 meses) Berçário II <input type="checkbox"/> – (bebês de 1 e 5 meses a 2 anos)</p> <p>Mini Grupo I <input type="checkbox"/> - (crianças de 2 anos a 3 anos) Mini Grupo II <input type="checkbox"/> – (crianças de 3 anos a 4 anos)</p>

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista

Roteiro de entrevista

EIXO I: CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	
QUESTÕES	INTENÇÕES
Questionário	
2 - Formação	Analisar o percurso formativo dos professores iniciantes/ingressantes da Educação Infantil de zero a três anos, desde a formação inicial até a formação continuada.
3 - Experiência profissional – (Questionário online)	Especificar a experiência a trajetória profissional na educação
EIXO II: PERÍODO DE ACOLHIMENTO – APOIO	
QUESTÕES	INTENÇÕES
4 - Conte como foi seu ingresso na Unidade Educacional. Quais lembranças têm dos primeiros dias de trabalho?	Conhecer os impactos das estratégias de acolhimento e integração da escola atual e da rede SME, no percurso dos professores ingressantes, tanto de forma individual quanto coletiva.
5 - Considerando os fazeres do cotidiano escolar, seus colegas de trabalho lhe dão apoio/ suporte em algum aspecto? Que tipo de apoio?	Identificar os reflexos da integração, socialização e resolução dos acontecimentos do dia a dia dos professores antigos em relação aos iniciantes.
6- Durante seu percurso de iniciante à nova escola, onde buscou apoio? Sentiu falta de algo?	Conhecer os caminhos traçados pelos participantes da pesquisa ao longo da sua trajetória de iniciação à nova instituição ou à docência e, se buscou algum apoio.
EIXO III: ATUAÇÃO PROFISSIONAL E DESAFIOS NO INÍCIO DE CARREIRA	
QUESTÕES	INTENÇÕES
7 - Quais desafios você enfrenta em sua prática cotidiana na Educação Infantil de zero a três anos?	Identificar os desafios específicos da atuação docente na Educação Infantil com crianças de zero a três anos, em relação às demandas do Cuidar e o Educar, solicitações pedagógicas e suas condições de trabalho.
8 - Quais estratégias utiliza para enfrentar os desafios?	Compreender as experiências, pesquisas e vivências que os professores iniciantes consideram relevantes e eficazes para lidar com os desafios de sua atuação pedagógica com a primeiríssima infância e a integração na comunidade.
9 - Em quais situações de sua prática você sentiu segurança? A que atribui?	- Conhecer os sentimentos, motivações e os impactos com a cultura escolar.

EIXO IV: PARCERIA E CONFIANÇA COM A FAMÍLIA	
QUESTÕES	INTENÇÕES
10 - No que se refere ao relacionamento com as famílias e/ou responsáveis, você sentiu dificuldades? Comente.	Compreender como as formas de trabalho, parceria e conhecimento sociocultural das famílias influenciam o cotidiano e o fazer pedagógico do participante da pesquisa
11 - Você teve experiências anteriores em outras escolas em relação ao trato com as famílias? Quais contribuições para sua prática atual.	Verificar quais ações vividas em outros contextos têm contribuído ou não na relação do professor iniciante no trato com as famílias.
EIXO V: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR INICIANTE	
QUESTÕES	INTENÇÕES
12 - Você tem participado das formações na escola? Fale sobre essas formações.	Identificar relações entre teoria, reflexão e prática em sua atuação, cotidiano e a formação de professores realizada em sua unidade educacional.
13 - O que sente falta em sua formação para que possa enfrentar os desafios?	Identificar conhecimentos e aprendizagens significativas que possam contribuir com a formação e o acompanhamento de cada profissional.
14- Se um colega iniciante dissesse que estava indo para essa Unidade Educacional, o que você destacaria de importante? – considerando pontos positivos e negativos.	Conhecer os percursos que os participantes do estudo trilharam na escola e colaborando com novos professores iniciantes no compartilhamento de suas vivências e experiências.

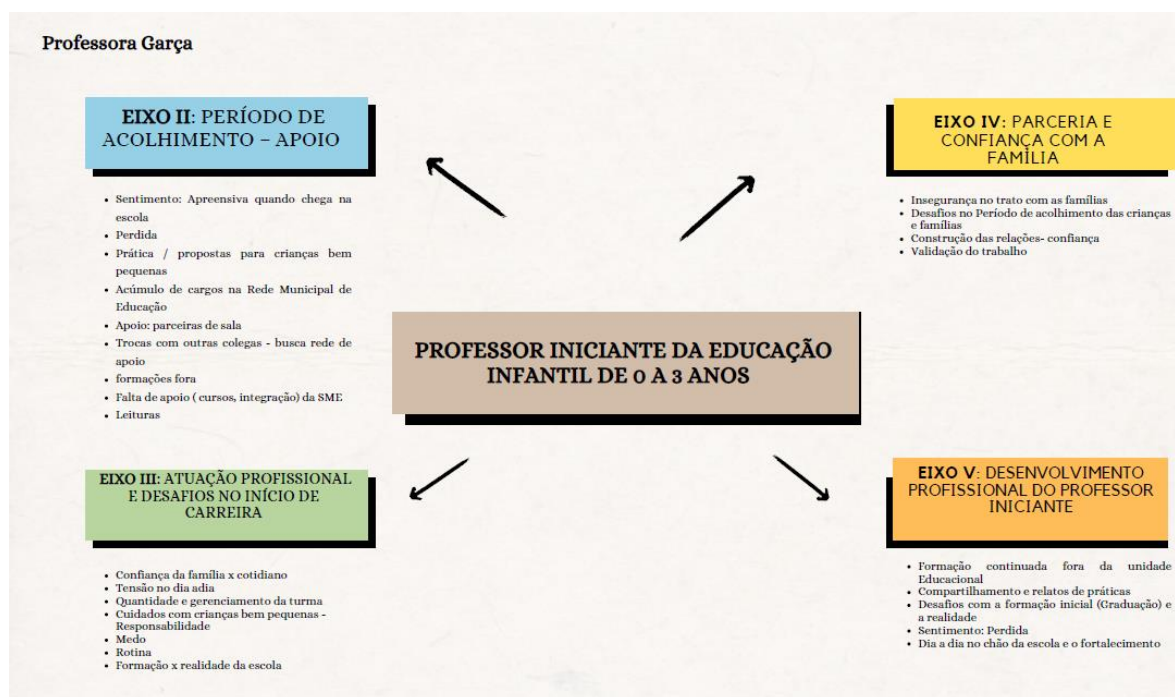
APÊNDICE D – Mapas mentais



Professora Bem-te-vi



Professora Garça



ANEXOS**ANEXO A – Autorização de Pesquisa****SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO CAMPO LIMPO****Interessado: REINIANE DE SOUSA SILVA ALVES****Assunto:** Solicitação de Autorização para Pesquisa Acadêmica

DRE Campo Limpo – Gabinete

Prezada Diretora Regional de Educação,

O presente expediente trata do pedido de autorização para realização da pesquisa acadêmica “**O PROFESSOR INICIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO A TRÊS ANOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO**”, por **REINIANE DE SOUSA SILVA ALVES**, com professores de CEIs da Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo.

O estudo tem como objetivo geral analisar os desafios do professor iniciante da Educação Infantil em sua atuação junto às crianças de zero a três anos, com base na coleta de dados feitas por meio de questionário e entrevista semiestruturada.

A interessada apresentou: pedido de autorização para pesquisa; síntese do projeto de pesquisa com cronograma; comprovante de matrícula; modelo de autorização que será endereçado aos pesquisados; termo de compromisso para pesquisa institucional.

Orientamos que a pesquisadora desenvolva seu trabalho de acordo com o estabelecido no Art. 7º, inciso IV da Lei nº 13.709/2018 (Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD), de "anonimização" conforme descrito pelo inciso XI, do Art. 5º, da mesma legislação e a Alínea "i" do inciso III.1, de forma a garantir "procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros".

Atendidas estas orientações, s.m.j., somos de parecer favorável ao desenvolvimento da pesquisa.

São Paulo, 07 de novembro de 2023.

Atenciosamente,

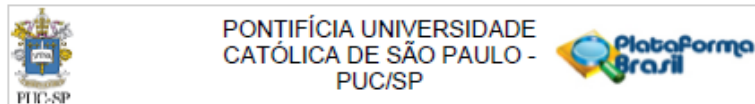
Roseli Helena de Souza Salgado

RF 620.461.9/ v. 2

Diretora da Divisão Pedagógica

DRE Campo Limpo

ANEXO B- Parecer Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O professor iniciante da educação infantil de zero a três anos: desafios e perspectivas de atuação

Pesquisador: REINIANE DE SOUSA SILVA ALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77367624.1.0000.5482

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.729.803

Apresentação do Projeto:

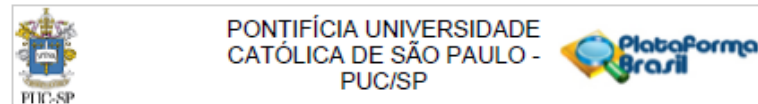
Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Reiniane de Sousa Silva Alves, sob a orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2277421.pdf" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que (...) Esta pesquisa tem a intenção de conhecer o processo de inserção profissional docente da primeiríssima infância da rede pública municipal de São Paulo e a constituição do professor diante suas necessidades e potencialidades em serviço, a partir dos aparatos teóricos e práticos, mediante os seus viveres e fazeres do cotidiano. Para tanto, serão elaborado princípios formativos ante as necessidades, reflexões e observações dos professores em pesquisa. Como instrumento de

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 53C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 6.729.803

produção de dados, entrevistas semiestruturadas e uma roda de conversa com três professores iniciantes no segmento da Educação Infantil (zero a três anos) serão realizadas. As questões centrais do trabalho são: Como são organizados os processos de inserção do professor iniciante nos CEI? As formações que recebe atendem suas demandas formativas? Qual é o suporte que o professor iniciante recebe da SME? Para responder a estas perguntas, o objetivo geral foi assim definido: compreender como os professores iniciantes que atuam no CEI junto a crianças de zero a três anos têm enfrentado os desafios que se apresentam em seus primeiros anos de docência. Como objetivos específicos:

¿Identificar quais são os desafios que os professores vivenciam.

¿Investigar se e como são desenvolvidas ações de formação no ambiente escolar e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

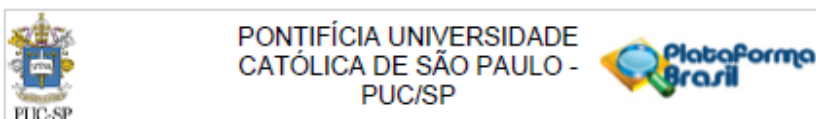
¿Analisar como os professores iniciantes enfrentam os desafios e do que sentem falta para enfrentá-los.

¿Elaborar princípios para processo formativo de professores iniciantes no segmento de zero a três anos a partir das necessidades identificadas. A busca de respostas a tais questões será feita por abordagem qualitativa. Os dados serão obtidos por meio de entrevistas individuais semiestruturadas com três participantes, professores iniciantes (em seus três primeiros anos de atuação no segmento) de crianças de zero a três anos. Os referenciais teóricos a serem utilizados Huberman (1992), Veenman (1984) e Marcelo García (1999, 2010), além de documentos oficiais que regem a Educação Infantil (Brasil, 1998, 1999, 2013; São Paulo, 2015) e a formação de professores na rede municipal de São Paulo (São Paulo, 2007, 2023).

Introdução:

Em meu percurso profissional, há dez anos somente na Educação Infantil com crianças de zero a três anos, meus maiores desafios foram as fases como professora iniciante, com ou sem experiência profissional, e com a apropriação da documentação pedagógica. Percebi que ambos os desafios estão articulados a processos formativos, abordagens, concepções, metodologias e culturas institucionais. Poucas unidades de ensino por onde passei prezam por cuidar do acolhimento dos profissionais iniciantes e de suas reais necessidades com ações formativas. Partindo desse olhar, de pensar na minha própria inserção e na ausência de um acompanhamento sistemático e organizado de apoio ao professor iniciante, e afetada por minha experiência profissional, destaco a importância de cuidar da inserção dos professores iniciantes da Educação Infantil que atuam com crianças da primeiríssima infância. Dessa forma,

Endereço: Rua Ministro Godói, 969 - sala 53C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 6.729.803

trago alguns questionamentos: Como são organizados os processos de inserção do professor iniciante no Centro de Educação Infantil (CEI)? Como o professor que atua no CEI compreende sua formação em serviço? As formações que recebe atendem suas demandas formativas? Qual é o suporte que o professor iniciante recebe da Secretaria Municipal de Educação (SME)?

Metodologia Proposta:

Inicialmente, será aplicado um questionário para caracterização dos participantes. As entrevistas semiestruturadas serão realizadas individualmente. Posteriormente, a partir de cenas e contextos dos fazeres do cotidiano dos participantes trazidos nas entrevistas, será marcada uma roda de conversa. Estes encontros serão realizados em horário e data definidos em conjunto com cada participante. Cada entrevista deve durar cerca de 30-40 minutos, podendo haver variações de acordo com as contribuições de cada entrevistado; da mesma forma, a roda de conversa também pode ter sua duração estendida, a depender da participação e interação entre os participantes.

Metodologia de Análise de Dados:

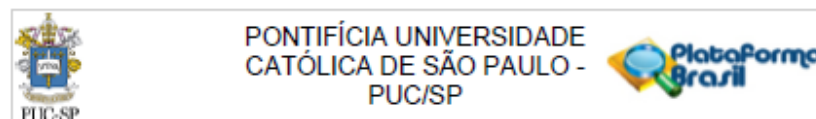
Para a análise dos dados, será utilizada a Análise de Prosa (André, 1983, p. 68), visto que o método de análise permita a identificação de tópicos e temas principais na situação estudada, possibilitando momentos de interação e novas possibilidades e alternativas durante o percurso investigativo. Como destaca a autora, a Análise de Prosa é uma ferramenta flexível, que pode ser adaptada às necessidades específicas de cada pesquisa.

Dentro dessa perspectiva, os temas serão gerados a partir da contextualização e problematização do estudo, tornando o processo interativo e reflexivo, refinado e reformulado à medida que a análise se desenvolve.

Desfecho Primário:

Acredito que após os encontros propostos, será possível compreender a importância da inserção, formação e do acompanhamento do professor de zero a três anos em serviço, evidenciando dimensões em seus fazeres pedagógicos. Além disso, pode-se ter indicações sobre as necessidades formativas dos docentes, para que todos os setores envolvidos nesse segmento possam refletir sobre novos programas e/ou ações formativas de iniciação à docência, visando futuras aplicações em outros contextos.

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 6.729.803

Tamanho da Amostra no Brasil: 3;

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como os professores iniciantes que atuam no CEI junto a crianças de zero a três anos têm enfrentado os desafios que se apresentam em seus primeiros anos de docência.

Objetivo Secundário:

- Identificar quais são os desafios que os professores vivenciam.
- Investigar se e como são desenvolvidas ações de formação no ambiente escolar e na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
- Analisar como os professores iniciantes enfrentam os desafios e do que sentem falta para enfrentá-los.
- Elaborar princípios para processo formativo de professores iniciantes no segmento de zero a três anos a partir das necessidades identificadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

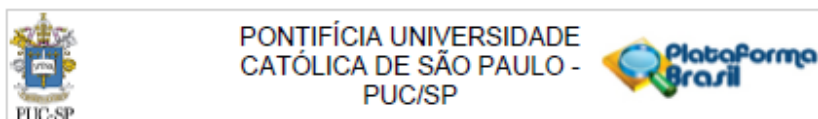
Riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que a pesquisa em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer constrangimento poderá optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere desconforto ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

Esta pesquisa trará como benefícios para os participantes e ao contexto escolar a possibilidade de discussão e reflexão sobre práticas de inserção, formação e acompanhamento dos docentes iniciantes, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Os participantes poderão explorar as teorias e práticas propostas para as trocas de saberes e aprendizagens, como possibilidades de ação do professor para uma educação de qualidade. Além disso, espera-se

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 8.729.803

contribuir para a discussão sobre estratégias formativas reflexivas em serviço, que atendam às especificidades de cada professor ante a sua realidade atual e respeitem os seus percursos trilhados e experienciados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A lista de documentos obrigatórios necessários a análise e revisão ética de seu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP) é a seguinte:

1. Folha de Rosto - OK;

1.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

2. TCLE - OK

2.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

3. Ofício de Apresentação - OK

3.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

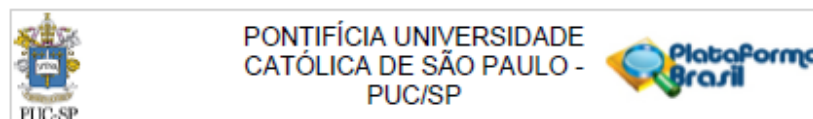
4. Projeto de Pesquisa - OK

4.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

5. Autorização para realização da Pesquisa - OK

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 8.729.803

5.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

6. Parecer de mérito acadêmico - OK

6.1 DETALHAMENTO DA PENDÊNCIA:

STATUS = APROVADO

Esta lista está disponível no site: www.pucsp.br/cometica/documentos-obrigatorios

Observação: aconselhamos que antes de qualquer procedimento de submissão na Plataforma Brasil, seja consultado o referido site, onde há vídeos tutoriais indicando o correto processo de submissão do projeto de pesquisa de acordo com as orientações do CEP-PUC/SP.

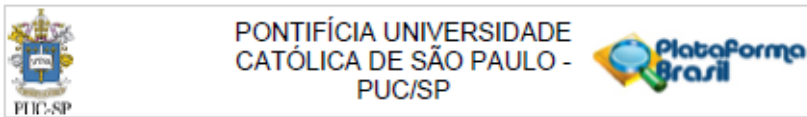
Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2277421.pdf	28/02/2024 19:51:25		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tole.pdf	28/02/2024 19:51:13	REINIANE DE SOUSA SILVA ALVES	Aceito
Outros	oficio.pdf	23/01/2024 16:22:08	REINIANE DE SOUSA SILVA ALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	23/01/2024 16:21:16	REINIANE DE SOUSA SILVA ALVES	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	23/01/2024 16:21:04	REINIANE DE SOUSA SILVA ALVES	Aceito
Declaração de concordância	autorizacao_pesquisa.pdf	23/01/2024 16:20:49	REINIANE DE SOUSA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 6.729.803

Declaração de concordância	autorizacao_pesquisa.pdf	23/01/2024 16:20:49	ALVES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	23/01/2024 16:19:18	REINIANE DE SOUSA SILVA ALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 27 de Março de 2024

Assinado por:
Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
UF: SP Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br