



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGPE)

CRISLAINE VARGAS BASSO

O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DO ACOLHIMENTO
DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ERECHIM

2024

CRISLAINE VARGAS BASSO

**O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DO ACOLHIMENTO
DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Educação da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre
Profissional em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lidiane Limana Puiati Pagliarin

ERECHIM

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Basso, Crislaine Vargas

O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DO
ACOLHIMENTO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL /
Crislaine Vargas Basso. -- 2024.

185 f.:il.

Orientadora: Doutora Lidiane Limana Puiati Pagliarin

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2024.

I. Pagliarin, Lidiane Limana Puiati, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

CRISLAINE VARGAS BASSO

**O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: UM OLHAR A PARTIR DO ACOLHIMENTO
DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lidiane Limana Puiati Pagliarin

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 1º/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **LIDIANE LIMANA PUIATI PAGLIARIN**
Data: 17/07/2024 15:45:39-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dra. Lidiane Limana Puiati Pagliarin (Orientadora/UFFS)

Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **MAEVI ANABEL NONO**
Data: 17/07/2024 18:50:23-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dra. Maévi Anabel Nono (Membro externo – UNESP)

Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA SALETE LOSS**
Data: 18/07/2024 09:33:47-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dra. Adriana Salete Loss (Membro interno – UFFS)

Avaliadora

AGRADECIMENTOS

“Agradecer é reconhecer a participação de outras pessoas diante de um resultado. Mas, esse resultado é diferente... é um sonho, um grande objetivo, é parte de uma história de vida e por isso, não se trata de qualquer agradecimento, mas um agradecer verdadeiro, que parte do coração e que intensifica memórias”.

Primeiramente, agradeço à Deus por me permitir estar aqui! Por me permitir a vida, por iluminar meus projetos e sonhos e por abençoar a minha família!

Agradeço à minha orientadora e professora Dra. Lidiane Limana Puiati Pagliarin pela atenção, dedicação e orientação desta escrita, como também, as orientações de vida. Obrigada, por me acolher, me incentivar em minhas escolhas, por me acompanhar em toda a trajetória do Mestrado, nas disciplinas e no estágio de docência. És minha inspiração! Obrigada por contribuir com minha formação!

Agradeço à Prof.^a Dra. Adriana Salete Loss e Prof.^a Dra. Maévi Anabel Nono, por fazerem parte da construção desta pesquisa, pelas importantes contribuições desde a banca de qualificação e por me acompanharem até o momento de defesa.

À minha Mãe Elaine e ao meu Pai Claudir, os quais, sempre me incentivaram na caminhada de estudos e constituem meus principais exemplos de força e persistência. Vocês me ensinaram à não desistir!

Ao meu esposo e grande companheiro Giovani, por compartilhar sonhos comigo e sempre me incentivar.

À minha filha Daniela, por ser minha principal fonte de esperança, minha alegria, minha companheira e meu maior motivo de coragem! Mesmo diante dos desafios, estar ao seu lado me faz ser forte!

Às minhas colegas e amigas Diuliana e Edina por compartilharem comigo muitos momentos durante o curso, os intervalos das aulas, as conversas, as trocas, as construções conjuntas de escritas... as alegrias, conquistas, medos e anseios.

Agradeço ao PPGPE - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, pela oportunidade de ser bolsista do Programa e as inúmeras possibilidades de aprendizado nas reuniões de colegiado, na elaboração e divulgação de artes e na organização de eventos.

À Universidade Federal da Fronteira Sul (*Campus Erechim*), lugar que me acolheu desde a Graduação e onde hoje, compõe parte da minha história. Tenho enorme gratidão pela oportunidade de ter realizado a Graduação, Pós-Graduação e Mestrado nesta instituição, em uma caminhada, pela qual, já se passaram dez anos.

Aos professores da Universidade Federal da Fronteira Sul que fizeram parte de minha caminhada acadêmica, especialmente: Dra. Sandra Simone Höpner Pierozan, Me. Sylvania Regina Pellenz Irgang e Dr. Robson Olivino Paim (*Im Memoriam*), por me orientarem e incentivarem na continuidade dos estudos.

Às professoras iniciantes de Educação Infantil participantes desta pesquisa, por aceitarem compartilhar parte de sua trajetória profissional.

O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente (Freire, 1996, p.56.).

RESUMO

Um momento repleto de situações adversas, um ponto de ruptura e, ao mesmo tempo, de encontro entre o deixar de ser aluno e o experimentar ser professor. Assim como o início da carreira é um período importante em que o docente depara-se com um novo papel, ele também apresenta variados desafios. Por isso, a forma como os professores são recebidos, acolhidos e acompanhados pela instituição de ensino influencia o seu desenvolvimento profissional, quanto à escolha pela permanência ou não na carreira. A partir dessa conjuntura, este trabalho compreende uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Campus Erechim), o qual faz parte da Linha de pesquisa “Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional”. A temática do estudo está direcionada à referida linha no que tange a investigar políticas educacionais que refletem sobre o contexto pedagógico. Considerando tal contexto, esta pesquisa apresenta como objetivo geral: Investigar ações de Acolhimento voltadas às professoras iniciantes na carreira que atuam na Educação Infantil em redes públicas municipais de ensino. O presente estudo classifica-se como uma pesquisa qualitativa de tipologia exploratória. A pesquisa de cunho bibliográfico sustenta-se, principalmente, em autores da área da formação e início da carreira docente, tais como: Marcelo Garcia (1999), Nono (2011), Huberman (1995), Tardif (2014), entre outros. Além das bibliografias, a pesquisa de campo constituiu um grande diferencial para análise, a qual abrangeu quatro escolas públicas municipais de Educação Infantil da região norte do estado do Rio Grande do Sul. Justifica-se este estudo pelo fato de que ações e políticas voltadas para o acolhimento de professores em início de carreira serem ausentes em muitas instituições de ensino, o que é muito preocupante, principalmente, quando se trata da etapa que compreende as especificidades da primeira infância em que o acolher é essencial. Conhecer a percepção de professores iniciantes sobre suas necessidades quanto às ações e iniciativas direcionadas ao acolhimento pode contribuir com a escola no planejamento de propostas adequadas de integração e acompanhamento desses profissionais. A presente pesquisa teve como proposta de Produto Educacional a criação de um *e-book* digital (livro eletrônico); esse material serve de apoio aos gestores escolares e seus pares com possíveis ações de orientação para o acolhimento e acompanhamento de professores de Educação Infantil em início de carreira. O livro-produto da pesquisa de mestrado traz proposições para que gestores das secretarias de educação e instituições de Educação Infantil compreendam a relevância do acolhimento para os professores em início de carreira, bem como (re) pensem formas e tempos para que esse acolhimento e acompanhamento ocorram. Como conclusão, a pesquisa apontou que as professoras de Educação Infantil que atuam em escolas da rede pública municipal da região norte do Estado do Rio Grande do Sul sentem a necessidade de um acolhimento mais efetivo no momento de ingresso na carreira.

Palavras-chave: Professor Iniciante; Educação Infantil; Acolhimento.

ABSTRACT

A moment characterized by adverse situations marks a crucial transition from being a student to beginning the teaching experience. The initiation of a career is a significant period during which teachers encounter a new role, along with various challenges. Consequently, the manner in which educational institutions receive, welcome, and support novice teachers significantly influences their professional development and their decision to remain in or leave the profession. This research, conducted within the Professional Master's Degree in Education Program at the Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Erechim Campus), is part of the "Research in Pedagogical Processes, Policies, and Educational Management" research line. The study focuses on investigating educational policies that impact the pedagogical context. The primary objective is to explore welcoming actions directed at novice teachers in Early Childhood Education within municipal public-school networks. The study adopts a qualitative, exploratory research design. The literature review draws on key authors in the field of teacher training and early career development, including Marcelo Garcia (1999), Nono (2011), Huberman (1995), and Tardif (2014). Additionally, the field research, conducted in four municipal public Early Childhood Education schools in the northern region of Rio Grande do Sul, provides a critical component for analysis. This research is justified by the lack of actions and policies aimed at welcoming novice teachers in many educational institutions, which is particularly concerning given the specific needs of early childhood education. Understanding the perceptions of novice teachers regarding their needs for welcoming actions and initiatives can inform the planning of appropriate integration and support strategies by schools. The outcome of this research includes the creation of a digital e-book as an Educational Product. This resource aims to support school managers and their colleagues with practical guidance on welcoming and supporting novice Early Childhood Education teachers. The e-book underscores the importance of effective welcoming practices and encourages education managers and Early Childhood Education institutions to rethink and improve their approaches to welcoming and supporting new teachers. In conclusion, the research indicates that Early Childhood Education teachers in municipal public schools in the northern region of Rio Grande do Sul feel a significant need for more effective welcoming measures when they enter the profession.

Keywords: Novice Teacher; Early Childhood Education; Welcoming.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Definições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – (Brasil, 2010).....	29
Figura 2 - Princípios - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – (Brasil, 2010).....	31
Figura 3 – Fases da carreira docente proposta por Huberman (2014).....	35
Figura 4 – Etapas da carreira docente estabelecidas por Marcelo García (1999).....	36
Figura 5 - Fases de entrada na carreira profissional docente - Tardif e Raymond (2000).....	39
Figura 6 - Página inicial no site da BDTD.....	63
Figura 7 - Categorias de Análise e Unidades Temáticas (1)	86
Figura 8 - Categorias de Análise e Unidades Temáticas (2).....	86
Figura 9 - Categorias de Análise e Unidades Temáticas.....	87
Figura 10 - Objetivos específicos associados às Categorias de Análise.....	92
Figura 11 - Objetivos e Categorias de Análise.....	92
Figura 12- Atividades dos Programas de Iniciação apresentados por Marcelo García (1999)..	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades presentes em programas de iniciação (Marcelo García, 1999).....	37
Quadro 2 - Principais conclusões encontradas nas análises de Mariano (2012).....	51
Quadro 3 - Principais conclusões encontradas nas análises de Mariano (2012).....	52
Quadro 4 - Principais conclusões encontradas nas análises de Mariano (2012).....	53
Quadro 5 - Pesquisa por Descritores.....	63
Quadro 6 - Momentos da Metodologia.....	74
Quadro 7 - Principais autores que fazem parte da pesquisa.....	76
Quadro 8 - Critérios de Inclusão e Exclusão	80
Quadro 9 - Apresentação das Unidades de Registro.....	87
Quadro 10 - Necessidades identificadas na relação do iniciante com o mentor (Marcelo Garcia, 1999).....	100
Quadro 11 - Apresentação detalhada das Respostas dos Questionário	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAU	Associação de Municípios do Alto Uruguai
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CA	Categoria de Análise
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EC	Estado do Conhecimento
EI	Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PRP	Programa de Residência Pedagógica
RH	Recursos Humanos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UR	Unidade de Registro
UT	Unidade Temática

SUMÁRIO

MEMORIAL	13
1 INTRODUÇÃO	18
2 UM OLHAR A PARTIR DO ACOLHIMENTO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	26
2.1 AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	28
2.2 INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: UM ESTÁGIO DE “SOBREVIVÊNCIA E	
DESCOBERTA”	35
2.3 PROFESSORAS INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO ACOLHER SEM	
SENTIR-SE ACOLHIDA?	43
3 UMA ANÁLISE SOBRE O ACOLHIMENTO DE PROFESSORAS INICIANTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	49
3.1 PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM INÍCIO DE	
CARREIRA: QUE POLÍTICAS? QUAIS PROBLEMAS?	50
3.2 ACOLHIMENTO DE PROFESSORAS INICIANTES DE EDUCAÇÃO	
INFANTIL: ANÁLISE DE ESTADO DO CONHECIMENTO	58
3.2.1 Acolhimento docente: um olhar para quem acolhe e educa a infância	59
3.2.2 Estado do Conhecimento: uma análise sobre o acolhimento de professores iniciantes na educação infantil	62
4 PERCURSO METODOLÓGICO	74
4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	75
4.2 PESQUISA DE ESTADO DO CONHECIMENTO	76
4.3 PESQUISA DE CAMPO	78
4.4 ANÁLISE DOS DADOS	82
4.5 PRODUTO EDUCACIONAL	83
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	85
5.1 APRESENTAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO.....	85
5.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS	90
5.2.1 Ações desenvolvidas pelos gestores para professores de Educação Infantil que ingressaram no serviço público municipal	93

5.2.2	Percepções de professores da Educação Infantil quanto ao acolhimento recebido nos primeiros anos de atuação.....	105
5.2.3	Desafios encontrados pelos professores de Educação Infantil no início da carreira.....	111
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS.....	128
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	140
	APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO DETALHADAS DAS UNIDADES DE REGISTRO	

MEMORIAL

Era apenas um sonho...

Quando pequena, desde meus cinco anos de idade, já tinha algumas tarefas, como cuidar da casa e de meus dois irmãos mais novos. Minha mãe precisava acompanhar meu pai na lavoura e, como eu era a filha mais velha, as responsabilidades da casa eram minhas. Morávamos no interior do município A¹ e, ao completar a idade pré-escolar, ingressei em uma escola de Educação Infantil. A infância na escola sempre foi algo maravilhoso para mim, os momentos brincantes marcaram muito o meu ser. E assim, fui crescendo, dividindo as tarefas de casa e da escola.

Então chegou um dos momentos mais angustiantes de minha vida...

Havia concluído o ensino fundamental e, a partir de então precisaria decidir se continuaria estudando. Afirmo isso porque, a partir daquele instante, a opção seria apenas uma: ficar em casa ajudando minha família ou estudar. Quantas vezes chorei, pois, seguir nos estudos era um sonho que gostaria muito de realizar. No entanto, para que isso acontecesse, era necessário que me mudasse para a cidade, já que não havia transporte ou outro meio disponível. Essa mudança significava que minha mãe perderia seu principal alicerce de ajuda, pois meus irmãos ainda eram pequenos. Foi uma decisão dolorida. Então, optei por ir ao primeiro dia de aula e sabia que, depois disso, teria que escolher. Durante uma conversa de *acolhida*² por parte de uma das professoras do curso, ela havia manifestado que se talvez alguém da turma precisasse de um lugar para ficar (morar naquela cidade), ela conhecia uma pessoa, senhora de idade, que estava procurando uma menina para fazer companhia. Essa foi minha luz! Morei com aquela senhora em torno de oito anos e dividia o meu tempo entre os estudos e as tarefas do novo lugar. Meus pais sempre ajudavam com o que podiam e, para conseguir pagar os gastos com material para o curso, acabava fazendo faxina em outras casas também. Era uma rotina muito cansativa, entre o trabalho nas casas, o curso, os estudos, os estágios, até terminar o Curso Normal em 2012.

¹ Os municípios que fazem parte desta pesquisa serão identificados por meio das letras: A, B, C, D e E, como forma de manter a privacidade das informações.

² Destaca-se esta palavra com o propósito de demonstrar o quanto ela constitui uma ação de grande potencial nos diversos ambientes de ensino e espaços sociais.

Minha atuação como Professora

Conclui o Curso Normal no município A no ano de 2012 e minha carreira na docência iniciou em 2014, neste mesmo município. Atuei como professora contratada nos anos iniciais do ensino fundamental, em um segundo ano. Após, fui contratada em uma escola privada de Educação Infantil no município E, como auxiliar de desenvolvimento infantil. Em 2015, realizei concurso público no município B, sendo, logo após, nomeada para assumir o cargo de Professora de Educação Infantil (EI). No ano de 2021, assumia mais uma nomeação naquele mesmo município e escola.

Trajetória Acadêmica

Realizei minha primeira Graduação em Geografia - Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus-Erechim* (2013-2017). Decidi por um curso de licenciatura ao final de meu estágio no Curso Normal, em 2012. Considero que tive um excelente aproveitamento das disciplinas, pois sempre buscava relações com minha área de atuação profissional. Mais proveitoso ainda foi o momento de conclusão de meu curso, quando consegui aproximar a Geografia com a Educação Infantil, o que, para mim, foi maravilhoso. Acredito que, assim, formei um olhar diferenciado, tanto em relação ao ensino da Geografia, quanto para minha atuação na Creche e Pré-escola. No final de minha formação, apresentei o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Construção das noções espaciais na Educação Infantil a partir de jogos e brincadeiras propostos pela Revista Nova Escola (2010-2016)” (Basso, 2017). Neste, tive uma enorme contribuição de excelentes docentes, como o orientador: Dr. Robson Olivino Paim (*Im Memoriam*) e professora Me. Silvania Regina Pellenz Irgang. Esse estudo aproximou-me de trabalhos voltados à Educação Geográfica na Educação Infantil. Durante os quatro anos e meio de duração do Curso de Geografia, realizei algumas atividades extracurriculares que ajudaram bastante na minha formação profissional. Fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID sob a orientação do Prof. Dr. Robson Olivino Paim. Participei de vários eventos locais sobre Educação, de encontros Estaduais e Nacionais. Os estágios que realizei no decorrer do curso, igualmente, foram muito significativos. Após, ao final da primeira graduação, decidi continuar buscando outros conhecimentos. Então, escolhi um curso voltado para minha área de atuação profissional, o curso de Pedagogia. Ingressei em uma segunda Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter (2018- 2019). Também realizei uma Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil - Faculdade de São Luís (2017-2018). Em 2019, ingressei na

Especialização em Gestão Escolar: direção, coordenação e supervisão escolar – UFFS, *Campus Erechim* (2019-2022).

Algumas mudanças...

Sempre fui apaixonada pela escola de Educação Infantil em que trabalhei por alguns anos, mas precisei tomar uma decisão. No início de 2022, fui nomeada no Município C, uma oportunidade para ficar mais próxima de minha família. Então, aventurei-me... deixei um município em que tinha duas nomeações e uma escola em que gostava muito de trabalhar. Decidi experienciar novos ares, acredito que isso faz parte do ser professor. Esse processo de deixar um pouco de si enquanto profissional e levar um pouco do outro (experiências anteriores) é fundamental para a reflexão do fazer pedagógico. Tenho certeza que parte de mim, enquanto educadora, é resultado do conhecimento que adquiri com as escolas e municípios onde passei. Entre nomeações e exonerações, as mudanças de municípios e escolas proporcionaram-me um olhar diferenciado sobre as diversas realidades educacionais, principalmente, sobre as escolas de Educação Infantil. Nesse cenário de mudanças, surgiram muitas inquietações relacionadas ao início da carreira docente, as quais fizeram nascer a pesquisa intitulada “O início da carreira docente: um olhar a partir do acolhimento de professores de Educação Infantil”.

Entre nomeações e exonerações: o medo...

Estar nomeado é um sinônimo de segurança para muitas pessoas. Talvez, eu tenha sido aventureira em deixar de lado algo que me proporcionasse uma certa estabilidade profissional e financeira. Afinal, a frase tão conhecida de largar o “certo” pelo “duvidoso” que eu muito escutei é a explicação do medo que torna distante de tantas realidades a concretização de um ideal. Não fui irresponsável, não troquei de emprego sem ter motivo, mas por grandes objetivos. Primeiro, por estar mais próxima da família e, segundo, por ter a possibilidade de realizar um sonho, o mestrado.

Entre nomeações e exonerações, nos últimos dez anos, estou pela quarta vez iniciando minha experiência como docente em uma nova escola e município. O que eu posso descrever desse processo? Existem consequências positivas e negativas. Vivenciar essas mudanças me fez crescer muito enquanto profissional. A cada novo município e escola, foram contextos completamente diferentes que me mostraram as qualidades e necessidades que emergiam de cada lugar. Conheci muitas pessoas e estabeleci muitas relações profissionais e pessoais. Vivenciei diferentes práticas pedagógicas e pude interpretar gestões escolares com direções-administrações completamente opostas.

O início da carreira docente sempre é desafiador e passar por essa fase mais de uma vez é extremamente complexo. É perceber a própria identidade profissional sendo atravessada por dúvidas, construções, desconstruções, ilusões, desilusões, saberes e não saberes. Mesmo com o passar do tempo, desenvolvendo uma certa segurança sobre a profissão docente, ao adentrar em um novo espaço, uma escola diferente ou outra etapa de ensino, o professor precisa passar por inúmeras provas. Além das avaliações respectivas ao estágio probatório, as avaliações ou olhares do grupo de profissionais em relação àquele que está iniciando é sempre diferente, um olhar “julgador” sobre o profissionalismo do professor que está iniciando na carreira. O professor iniciante precisa inteirar-se sobre todas as questões relativas à escola. Precisa estabelecer relações com a nova turma em que irá atuar, com o grupo de trabalho, as famílias e a comunidade em que a escola está inserida. A todo tempo é analisado pelas suas iniciativas, pelo seu trabalho pedagógico e seu processo de socialização profissional.

Neste sentido, é interessante salientar que a fase inicial da carreira docente destaca-se entre as demais como sendo uma das etapas mais desafiantes e que necessita de um melhor acompanhamento.

Continuação de um sonho...

Assim, surge a continuação de um sonho. Sempre foi um dos meus principais objetivos dar continuidade aos estudos. Preparei-me para participar do processo seletivo para o Mestrado Profissional em Educação da UFFS - *Campus Erechim* no ano de 2022 e, para minha alegria, fui selecionada. Partindo de minha trajetória de mudanças escolares, de minha relação com a Educação Infantil emergiu o tema para meu Projeto de Pesquisa: Acolhimento das professoras iniciantes de Educação Infantil. Estar no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul-*Campus Erechim* é um privilégio para mim. A aproximação entre a pesquisa e a prática é de fundamental importância no contexto educativo. A realização das Disciplinas e Seminários foram momentos de significativos conhecimentos. Durante o Curso, a possibilidade de ser bolsista também se constituiu um grande diferencial em minha formação. A oportunidade de realizar estágio de docência durante o Mestrado é uma experiência única. Além disso, pesquisar sobre uma realidade que nasce também de meu ser enquanto professora, de minhas inquietações, faz buscar incansavelmente por propostas que trazem o acolhimento e o acompanhamento enquanto ações necessárias com os professores iniciantes.

Assim, esta breve biografia objetivou demonstrar como a pesquisa intitulada “O início da carreira docente: um olhar a partir do acolhimento de professoras de Educação Infantil”

constituiu-se e ainda constitui-se diante de minha trajetória profissional e acadêmica. Ressalto que a preferência pelo termo no gênero feminino “professoras”, justifica-se pela predominância desse público na atuação da etapa de Educação Infantil. Além disso, é uma forma de realizar o chamamento de um grupo e enaltecer a sua importância, já que as mulheres ainda sofrem com a pouca valorização em sociedade. O tema parte de minha vivência enquanto professora de EI iniciante em alguns espaços de ensino e reflete realidades que também fazem parte da carreira profissional de muitos docentes. Entendendo sobre a significância deste estudo, as escritas a seguir trazem discussões sobre a temática do acolhimento direcionada às professoras iniciantes.

1 INTRODUÇÃO

“É na essencialidade do ato de acolher uma criança, que o professor de Educação Infantil também precisa ser acolhido, em um movimento de acolher quem acolhe a infância” (Poema autoral).

Como acolher sem sentir-se acolhido? O início da carreira docente é um momento de muitos medos e inseguranças, assim sendo, como a instituição de ensino pode facilitar esse processo de integração? A forma como os professores são recebidos e acolhidos pela gestão escolar, secretarias de educação e a própria escola, facilita a atuação desse novo professor? Como pensar o acolhimento direcionado aos professores iniciantes? Como pensar, especialmente, o acolhimento para os professores de Educação Infantil? Como pensar o acolhimento para aqueles que acolhem as crianças? E a pergunta final: é possível acolher uma criança sem sentir-se acolhido?

Este estudo originou-se da própria vivência da pesquisadora como professora iniciante na Educação Infantil em mais de um momento. Mas é possível passar pela fase de início de carreira mais de uma vez? A iniciação à docência ou inserção pode acontecer também quando um professor muda de escola ou etapa de ensino. Assim, é possível experimentar esse processo mais de uma vez. Dessa forma, mesmo a pesquisadora tendo atuado na EI por um período aproximado de 10 anos, foi possível que a mudança de escolas lhe proporcionasse a possibilidade de passar pelo processo de inserção docente em torno de quatro vezes. Essa oportunidade de perceber e vivenciar o processo de integração docente em diferentes ambientes escolares e o conhecimento de relatos pessoais de colegas de trabalho também iniciantes motivaram o interesse pelo tema: “acolhimento de professoras iniciantes de Educação Infantil”.

Entre os diferentes momentos da carreira profissional, a primeira formação; o início da docência; a etapa de estabilidade; o momento próximo da aposentadoria, o professor passa por diferentes desafios, necessidades, perspectivas e vai construindo o seu conhecimento sobre a profissão (Nono, 2011). Mesmo reconhecendo os enfrentamentos constantes durante a carreira docente, a fase de entrada na profissão é a mais desafiadora. É justamente na fase de entrada na carreira, um período que se estende de um a cinco anos que os professores acumulam a sua experiência fundamental. Nesse momento, mergulhados na prática, os professores precisam provar a si mesmos e aos outros que são capazes de ensinar (Tardif, 2014). Desafiador, não é mesmo? A partir dessa experiência inicial, que tende a transformar-se, o professor vai criando traços de sua personalidade profissional.

Afinal, ter experiência na carreira docente é tão importante? Para autores como Tardif (2014), os saberes experienciais constituem-se como núcleo vital entre os saberes docentes. Além disso, eles são diferentes dos demais, pois, são formados de todos os demais. Nesse processo de experiência, os demais saberes vão sendo polidos durante a prática diária dos professores.

Essa primeira fase é caracterizada como um período de sobrevivência e descoberta. Trata-se de sobrevivência porque se refere ao primeiro impacto ao ter que enfrentar diversas situações até então desconhecidas, o chamado “choque de realidade”, em que a situação real do trabalho vem à tona. A descoberta compreende a indiferença, a serenidade e a frustração ligadas ao fato de experimentar estar com uma turma e sentir-se parte de um grupo de profissionais (Huberman, 2014). O ciclo vital do professor não é algo homogêneo, mas que deve ser interpretado em função das dimensões pessoal e organizacional. É pessoal porque existem diversos fatores que exercem influência sobre a atuação docente, como as questões familiares, os problemas pessoais etc. Sobre o ambiente organizacional, de outro modo, exerce influências na carreira profissional por meio da regulação da profissão, os modelos de gestão, as expectativas sociais, entre outros (Burke, 1990 *apud* Marcelo Garcia, 1999). Percebe-se o quanto a escola precisa ser um ambiente acolhedor diante dos desafios colocados aos profissionais que atuam nela. Assim, como pensar a escola enquanto um espaço acolhedor para os professores e, principalmente, para os iniciantes?

Sentir-se parte de um todo, sentir-se reconhecido e acolhido é uma necessidade do ser humano. A criança chora quando sente-se insegura, quando precisa de aconchego, de acolhimento. Na fase adulta, embora mentalmente e emocionalmente “maduros”, todos procuram por um reconhecimento e inserção social, tudo o que o acolhimento pode oferecer. Neste sentido, é primordial pensar ações que possibilitem essa integração enquanto ser humano ao ambiente social, neste caso, a escola.

Por isso, desde a primeira etapa da educação básica, é preciso reconhecer o ato de acolher como essencial. Na EI, o acolhimento é uma ação indispensável para a integração das crianças ao ambiente escolar. Da mesma forma, esse movimento deve estender-se para outras etapas da educação, inclusive na sociedade em geral, pois, para que as crianças sejam acolhidas, também é fundamental que pessoas acolham e que, ao mesmo tempo, sejam acolhidas. Nesse processo, encontram-se os professores. Por que acolher o Professor? Ou por que não o acolher? E, principalmente, por que não acolher o professor que está iniciando sua carreira? O acolher pode facilitar o processo de inserção na carreira.

O acolhimento apresenta-se como princípio ético e como uma das formas mais inteligentes do cuidado. Desse modo, ao refletir sobre a importância do ato de acolher na Educação Infantil, é fundamental compreender a potência que existe nessa ação. A relação entre o professor de Educação Infantil e a criança sob a perspectiva do acolhimento é incomparável, é um processo que se constitui a partir do respeito, o que é essencial. Essa relação fortalece ainda mais os objetivos de promover para as crianças momentos acolhedores e cheios de significados.

A motivação pelo acolhimento também parte da centralidade dessa ação na etapa da Educação Infantil, o que reforça ainda mais a sua importância quando também direcionada ao educador que acolhe. Assim, a proposta anunciada nesta pesquisa apresenta como problemática: De que forma o processo de acolhimento exercido pela rede municipal de ensino pode influenciar no desenvolvimento profissional do(a) professor(a) iniciante na Educação Infantil? Existe uma crescente preocupação com a abordagem do acolhimento às crianças da Educação Infantil, o que é, de fato, essencial e inquestionável porque por muito tempo a infância não foi considerada em nossa sociedade. Consequentemente, a etapa de ensino que mais precisa ser acolhida também precisa de professores que acolhem e sintam-se acolhidos. No entanto, como será possível acolher sem se sentir acolhido? Esse questionamento precisa fazer parte da escola de Educação Infantil, mais especificamente de seus gestores.

Ao ter consciência da necessidade do apoio, da formação, da integração e acolhida direcionada aos docentes que estão iniciando na carreira, será possível pensar em iniciativas e políticas de acolhimento, que valorizem o “ser” professor. Estudos que tratam sobre ações e iniciativas de acolhimento direcionadas aos docentes iniciantes são extremamente limitadas, sendo ainda mais irrisória a produção que retrata sobre a fase inicial da docência na Educação Infantil. Basso e Pagliarin (2024), a partir da realização de uma pesquisa de Estado do Conhecimento, tendo como fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os descritores: Professor iniciante, Educação Infantil e acolhimento, demonstram, a partir do referido recorte, uma escassa produção sobre o tema. A urgência de novas pesquisas que focalizem especificamente os primeiros anos de docência na etapa da Educação Infantil também é evidenciada por Nono (2023). Por isso, a centralidade da primeira etapa da educação básica neste estudo.

Existem dois aspectos principais que demonstram uma dupla desvalorização dos profissionais docentes que atuam na primeira etapa da Educação Básica em relação aos demais. Primeiro, porque a EI, por muito tempo, foi negligenciada pela sociedade, como também o próprio conhecimento construído pelas crianças durante essa fase parece não ter sido priorizado.

Segundo, porque também existe uma exclusão de gênero presente entre o público de profissionais da EI, que é majoritariamente feminino, o que acentua o processo de desvalorização docente.

Considerando tal contexto, esta pesquisa apresenta como objetivo geral: Investigar ações de acolhimento voltadas às professoras iniciantes na carreira que atuam na Educação Infantil em redes públicas municipais de ensino. Por sua vez, os objetivos específicos compreendem: Caracterizar ações desenvolvidas pelos gestores para professoras de Educação Infantil que ingressaram no serviço público municipal nos últimos anos; analisar as percepções de professoras da Educação Infantil que ingressaram no serviço público municipal quanto ao acolhimento recebido nos primeiros anos de atuação; identificar os principais desafios encontrados pelas professoras de Educação Infantil iniciantes na carreira; como também elaborar material de apoio destinado aos gestores escolares e seus pares com possíveis ações de orientação para o acolhimento e acompanhamento de Professoras de Educação Infantil em início de carreira.

O estudo justifica-se porque a presença de ações e políticas voltadas para o acolhimento de professoras em início de carreira são quase inexistentes, o que é muito preocupante, principalmente, quando se trata da etapa da Educação Infantil, quando o acolher é essencial. Conhecer a percepção das docentes iniciantes sobre suas necessidades quanto às ações e iniciativas direcionadas ao acolhimento podem ajudar a gestão da escola e secretarias de educação no planejamento de propostas adequadas de integração e acompanhamento desses profissionais. Assim, este estudo envolverá as professoras de Educação Infantil e suas avaliações sobre alguns elementos fundamentais, entre eles: as impressões no primeiro contato com a rede municipal, momentos desafiadores, falta de organização, contato com Recursos Humanos (RH), acompanhamento do estágio probatório, momentos de integração e acolhimento, acompanhamento na escola, a recepção pela equipe administrativa e colegas, abertura por parte da equipe de gestão.

Pelo delineamento da pesquisa, surge a aproximação com o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFFS - *Campus Erechim*, que apresenta, como área de concentração, as práticas educativas associadas aos objetos de investigação que dizem respeito a processos pedagógicos, políticas e gestão educacional e educação não formal. O eixo estruturante articula-se com: o planejamento e a execução dos processos pedagógicos no cotidiano escolar; os processos de formação de docentes para a educação básica; a qualificação das práticas dos gestores da educação básica junto aos sistemas de ensino e unidades escolares; a intervenção e mobilização da educação não formal; as experiências dos movimentos sociais;

as experiências e saberes históricos, políticos e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo de emancipação humana³. Neste sentido, a pesquisa intitulada “O início da carreira docente: um olhar a partir do acolhimento de professoras de Educação Infantil” está amplamente correlacionada à Educação, aos processos formativos e com a busca de qualificação das práticas dos gestores direcionadas ao acolhimento dos professores iniciantes.

Esta Dissertação faz parte da Linha 1 (um) de Pesquisa, que discute: a Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional que compreende a investigação, planejamento e execução dos processos pedagógicos no cotidiano escolar e dos processos de formação de professores para a educação básica. Metodologia de Ensino e Aprendizagem. Sistema Educacional Brasileiro: Políticas e Gestão Educacional.

Em síntese, esta pesquisa busca ser uma contribuição para a área de formação de professores, sobre o início da carreira docente, com destaque para os que atuam na EI, primeira etapa da Educação Básica. Além disso, objetiva potencializar as ações de acolhimento direcionadas aos professores de EI, de modo que este estudo pode contribuir em ações de acolhimento voltadas aos professores, em geral. Ainda poderá ser um alicerce para estender o ato de acolher àqueles que constituem a figura central do processo educativo, o aluno, afinal, um professor que se sente acolhido, também será acolhedor.

Além da contribuição temática da pesquisa, o Produto Educacional (*e-book*) elaborado é um importante instrumento de apoio aos gestores escolares e seus pares com sugestões de ações de orientação para o acolhimento e acompanhamento de professoras de Educação Infantil em início de carreira. O livro-produto da pesquisa de mestrado traz proposições para que gestores das secretarias de educação e das instituições de Educação Infantil compreendam a relevância do acolhimento dos professores em início de carreira, bem como (re)ensem formas e tempos para que esse acolhimento e acompanhamento ocorram. A intencionalidade desse produto é possibilitar a intervenção da realidade com propostas de acolhimento e acompanhamento dos professores iniciantes plausíveis de serem executadas.

A bibliografia do presente estudo baseou-se em materiais já publicados, como livros, artigos, revistas, dissertações e teses. Dessa forma, buscou-se embasamentos possíveis de responder à pergunta inicial: De que forma o processo de acolhimento exercido pela rede municipal de ensino pode influenciar no desenvolvimento profissional da professora iniciante na Educação Infantil? Assim, no desenvolver da pesquisa também foram necessários

³ Informações extraídas no site do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/apresentacao>. Acesso em 26 de maio de 2023.

aprofundamentos de conceitos abordados por autores como: Marcelo Garcia (1999), Nono (2011) e Huberman (1995), Tardif (2014) e outros.

O presente estudo classifica-se como uma pesquisa qualitativa de tipologia exploratória. É qualitativa porque apresenta algumas características, entre elas, buscar entender as condições reais de vida das pessoas; representar opiniões de quem participa do estudo; envolver o contexto em que as pessoas vivem; revelar conceitos que podem explicar alguns comportamentos humanos e sociais, ademais, baseia-se em múltiplas fontes para as análises (Yin, 2016). Além disso, considerando o seu objeto principal em análise, “O Acolhimento direcionado às professoras de EI em início de carreira”, este trabalho retrata uma pesquisa de tipologia exploratória, já que compreende um tema ainda pouco conhecido no meio acadêmico. Marconi e Lakatos (2003) descrevem a pesquisa exploratória com três finalidades: “desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos” (Marconi; Lakatos, 2003, p.188).

Após a análise bibliográfica, em um segundo momento, realizou-se a pesquisa de Estado do Conhecimento (EC). Este consiste em um estudo que possibilita o pesquisador inteirar-se sobre seu campo de observação e o que já foi produzido até um determinado momento, inclusive compreender se o assunto possui relevância ou constitui algo demasiadamente pesquisado. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p.155), o Estado do Conhecimento colabora na “identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Assim, considerando sua importância como estratégia de levantamento de pesquisas, delinea-se esta investigação partindo da fonte de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A partir da realização do EC, foi possível constatar a grande importância do tema em análise, já que são raras pesquisas sobre o que se delimita.

Por fim, a pesquisa de campo se estabeleceu enquanto um grande diferencial para análise. Neste caso, abrangendo escolas públicas municipais de EI ao norte do Rio Grande do Sul. A análise compreendeu quatro municípios da região da AMAU- Associação de Municípios do Alto Uruguai e a escolha destes considerou sua proximidade (municípios com confrontações limítrofes) e características demográficas semelhantes. Na oportunidade, foram realizados questionários eletrônicos (Google Formulários) e aplicados aos participantes da pesquisa, com perguntas abertas e fechadas. Os dados foram analisados, interpretados e articulados com a teoria especificada neste trabalho. Para responder o questionário, convidou-se professores que

atuam na rede municipal de ensino e que estão iniciando sua carreira na EI. Neste estudo, compreende-se, por início da carreira docente, o período entre o primeiro e o quinto ano de atuação docente em que são construídas as bases dos saberes profissionais (Tardif, 2002). Assim, o momento inicial da carreira do professor abrangerá o ingresso, a mudança para outra etapa de ensino, de escola ou região. Nesse recorte, a amostra obtida foi de 15 professoras, abrangendo contratos temporários e nomeações. Justifica-se a abrangência dos contratos temporários, além das nomeações em razão de que existe uma forte tendência presente em várias regiões do Brasil na diminuição de concursos direcionados ao magistério e consequente aumento de contratos temporários. Dessa maneira, a análise conseguiu abranger o olhar de professores que atuam em municípios que não realizaram mais concursos públicos nos últimos anos.

Considerando o que foi exposto sobre a pesquisa, destacam-se os passos seguintes, compostos pelas seções nas quais a dissertação está organizada. Essas seções representam mais do que uma escrita, mas a continuidade de uma caminhada que teve seu início marcado pelas minhas primeiras experiências profissionais enquanto professora. Assim, representam não somente o prosseguimento de uma pesquisa qualquer, mas de uma análise que se acha correlacionada entre pesquisa e prática vivenciada, o que também é fundamental para um Mestrado Profissional em Educação.

O primeiro capítulo, intitulado “Um olhar a partir do acolhimento de professoras de Educação Infantil”, problematiza o início da carreira docente e a essencialidade do acolhimento nessa fase de entrada na profissão no contexto da Educação Infantil. O segundo capítulo “Uma análise sobre o acolhimento de professoras iniciantes de Educação Infantil”, contextualiza algumas pesquisas já realizadas por outros autores; como também, traz um enfoque mais atualizado a partir de uma análise de Estado do Conhecimento⁴. Na sequência, apresenta-se o “Percurso metodológico”, onde ressalta-se o caminho percorrido ao decorrer do desenvolvimento da pesquisa, o direcionamento teórico, bem como os cuidados éticos necessários. No último capítulo “Apresentação e análise dos dados”, interpreta-se os materiais obtidos (aplicação dos questionários/respostas/dados), correlacionando-os com a teoria proposta. A análise envolveu a constituição de categorias através da identificação e agrupamentos de aspectos relacionados ao início da carreira docente. Para concluir, as

⁴ O capítulo “Acolhimento de professoras iniciantes de educação infantil: análise de Estado do Conhecimento” encontra-se publicado na íntegra pela Revista Olhares, do Departamento de Educação da Unifesp. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/14995>

considerações finais indicam o entrelaçamento entre os objetivos propostos e os principais resultados encontrados ao decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

2 UM OLHAR A PARTIR DO ACOLHIMENTO DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O Acolhimento é uma ação potente, um ato de respeito e uma das formas mais convenientes de cuidar o outro” (Poema autoral).

A crescente falta de investimentos na educação e consequente despreocupação com a formação e condições de trabalho dos professores demonstra a desvalorização da profissão docente. Mesmo diante de constantes lutas e buscas por melhorias relacionadas à formação e ao trabalho docente ao longo da história no Brasil, poucas mudanças aconteceram. A prova para esse descaso é as raras iniciativas de valorização ao trabalho dos educadores e o progressivo desinteresse de procura pela profissão. O aumento de contratos temporários em relação aos profissionais efetivos em alguns estados, o arrocho salarial, a ausência ou inadequação de planos de carreira e salários, como também a perda de direitos trabalhistas decorrentes de reformas previdenciárias são alguns exemplos de descaso aos professores (Oliveira, 2004).

Ao defrontar-se com a dura condição contextualizada, os professores iniciantes precisam adaptar a imagem ideal que possuíam sobre a profissão às limitações impostas pela realidade nas instituições de ensino. Segundo André (2012), dados coletados em diferentes países apontam que as maiores taxas de evasão de professores acontecem no momento de entrada na docência. Conforme Gold (1996, apud Tardif; Raymond, 2000), a porcentagem de professores iniciantes que abandonam a profissão é de 33% (dados americanos). Assim, o alto índice de desistências tem causado enorme preocupação e tem conduzido alguns países à adoção de políticas que, além de atrair, possam contribuir na formação de bons profissionais e criar condições adequadas de permanência e acompanhamento na profissão.

Para Nono (2011), alguns fatores, como a formação do professor iniciante, as dificuldades, os interesses, a colaboração por parte dos colegas nos primeiros anos de ingresso, o acompanhamento e formação recebida, além do ambiente de trabalho, os aspectos de origem social, cultural e político causam inferências no desenvolvimento profissional docente. Esses elementos evidenciam a extrema necessidade de um olhar diferenciado para os professores iniciantes, já que o momento de conhecimento do trabalho docente tem sido decisório na escolha pela permanência ou não na carreira.

Esse processo inicial pode acontecer de uma forma mais tranquila quando há suporte por parte das instituições de ensino, quando a escola oportuniza programas de apoio aos professores para inseri-los na profissão. Assim, o modo que os profissionais de educação são acolhidos e acompanhados está diretamente relacionado ao seu trabalho, entretanto, são raras as políticas públicas voltadas para o acolhimento dos que iniciam na profissão (Nascimento; Reis, 2017). A busca pelo reconhecimento e valorização é uma necessidade presente entre os professores e, principalmente, na fase inicial em que mais se precisa de apoio.

Durante a primeira etapa da Educação Básica, os professores enfrentam desafios ainda maiores. A EI é marcada pela especificidade em contemplar dois princípios fundamentais, o cuidado e a educação. A garantia desses direitos foi uma conquista político/social e que ainda é alvo de muitos debates, especialmente porque a sua concretização em muitos espaços ainda é falha. A visão de que se tinha em tempos passados era de que os espaços de cuidados para a infância tivessem, como profissional, a figura materna da mulher. Ainda hoje, a EI possui majoritariamente seu grupo de profissionais representado pelo público feminino. Para Kishimoto (2002), essa concepção trouxe ainda mais desafios sobre os aspectos do feminino e o profissional:

Princípios como a maternagem, que acompanhou a história da educação infantil desde seus primórdios, segundo a qual bastava ser mulher para assumir a educação da criança pequena, e a socialização, apenas no âmbito doméstico, impediram a profissionalização da área (Kishimoto, 2002, p.07).

Além disso, a exclusão da mulher da sociedade traz seus reflexos até hoje, os quais são perceptíveis nos próprios salários em relação ao gênero masculino. Neste sentido, o cenário de desvalorização dos professores de Educação Infantil carrega consigo a herança de uma história marcada por lutas. Desses esforços, fazem parte o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos e a própria inclusão da EI como etapa da Educação Básica. Em consequência, há uma conjuntura que ainda traz consigo muitos resquícios da exclusão social, que busca políticas e ações que reconheçam, valorizem e acolham os professores de EI é intensamente necessário.

2.1 AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil compreende a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, segundo a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Neste sentido, o atendimento em creches e pré-escolas é entendido como um direito social das crianças, que se firmou com a Constituição de 1988, reconhecendo a EI como um direito que deve ser garantido pelo Estado. Essa conquista foi resultado de muitas lutas, principalmente, de movimentos sociais (mulheres, trabalhadores, profissionais da educação, entre outros). A partir daquele momento,

o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2010, p.7).

O atendimento aos bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), esteve por muito tempo associado somente às práticas de cuidado e proteção. A compreensão sobre o trabalho docente na EI de hoje “é fruto de um percurso extenso de busca pelo caráter educativo do atendimento às crianças pequenas, como direito de todas elas, considerando os aspectos intrínsecos ao cuidado nos primeiros anos de vida das crianças” (Zucolotto, 2014, p.38). Mesmo assim, entendendo a indissociabilidade entre o educar e cuidar nessa fase, ainda há um grande caminho a ser percorrido para que, de fato, possa-se promover uma aprendizagem significativa que contribua com o desenvolvimento da criança.

Cada vez mais, tem-se pensado na vivência que é oportunizada às crianças em instituições de Educação Infantil, sendo um dos indicadores básicos para um bom desenvolvimento. No entanto, o reconhecimento dessa importância precisa conviver com as dificuldades de ampliação de vagas, especialmente quando se refere à creche, além de recentes definições de antecipação da entrada no Ensino Fundamental aos 6 anos e a matrícula obrigatória na pré-escola de crianças com 4 e 5 anos. Todas essas questões interferem na organização e planejamento das instituições que atendem a primeira infância. Em resposta às ausências do equipamento público para atender a demanda de crianças nas faixas etárias da creche e pré-escola, há a ampliação de serviços alternativos e não regulamentados, o que constitui mais um fator de preocupação quanto à vivência oferecida às crianças. Para garantir

esse acesso à Educação Infantil, mais ações precisam efetivadas na esfera das políticas sociais (Oliveira *et al*, 2019).

Com o objetivo de melhor orientar as propostas pedagógicas direcionada às crianças, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil compõem uma série de normas e definições. Entre tais definições, considera-se importante elucidar alguns conceitos principais, pois as concepções apresentadas pelas Diretrizes são relevantes para pensar o trabalho docente na Educação Infantil.

Figura 1 – Definições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – (Brasil, 2010).



Fonte: adaptado de Brasil (2010).

Segundo a LDB, a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental pode ser exercida por professores habilitados em nível médio ou superior. O que representa uma grande mudança nesse campo, já que, anteriormente, não havia a exigência de formação em nível médio ou superior. Campos (2008) recorda que, tradicionalmente, grande parte das creches estavam associadas ao serviço de assistência social, em que não eram adotados requisitos mínimos de escolaridade. Inclusive, alguns termos eram empregados a quem realizava o trabalho com as crianças nessas instituições, como, por exemplo: pajem, atendente, auxiliar e babá. Esses são alguns vestígios que retratam um passado de desvalorização da etapa da EI e dos profissionais que atuavam nela:

Em algumas cidades, as prefeituras chegavam a recrutar pessoas empregadas como merendeiras e até como varredoras de rua para assumirem as tarefas de cuidado e educação junto às crianças. Trazer esse atendimento para a área de educação, incluí-lo na primeira etapa da educação básica e estender à sua profissional as mesmas exigências definidas para professores da pré-escola e das primeiras séries do ensino fundamental, representou uma enorme mudança, ainda não plenamente traduzida para a prática (Campos, 2008, p. 123).

A partir desse momento, visualiza-se outro cenário para a Educação Infantil, um cenário composto por uma nova “identidade” docente, então com outra imagem de profissional da EI. Embora mesmo com o reconhecimento da importância da formação em nível superior e da qualificação do trabalho docente na primeira etapa da educação básica, ainda há resquícios de desvalorização docente, associados à imagem de uma cuidadora. Por isso, é importante que essa etapa estruture-se, considerando o cuidar e educar “como um único e indissociável ato promotor de seu desenvolvimento integral, de forma global e harmônica, nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo” (Nunes; Corsino; Didonet, 2011, p.9).

Outro aspecto importante a ser considerado sobre o trabalho docente na EI é a presença predominante de mulheres. É o que destaca Côco (2012, *apud* Zucolotto, 2014, p. 41):

no Espírito Santo esse quantitativo representa 97,3%. A exigência da formação em nível superior, todavia, associada à meta 6 de garantia progressiva de que o atendimento às crianças pequenas seja feito por profissionais formadas em nível superior, somada ao novo paradigma de docência na EI tem percorrido caminhos de supressão da ideia de desempenho de um “dom” ou através de um “amor fraternal”.

Estas compõem algumas das características que se relacionam com o trabalho docente na creche e pré-escola e tornam-no desafiador. Como observa Campos (2008), de uma maneira geral, a função do professor é tão mais polêmica, quanto menor for a idade da criança. Sendo que a identidade da professora que atua com a pré-escola parece estar mais consolidada e aproximada a dos professores que correspondem aos primeiros anos do ensino fundamental. Uma professora que se encarrega de um trabalho com diversos conteúdos.

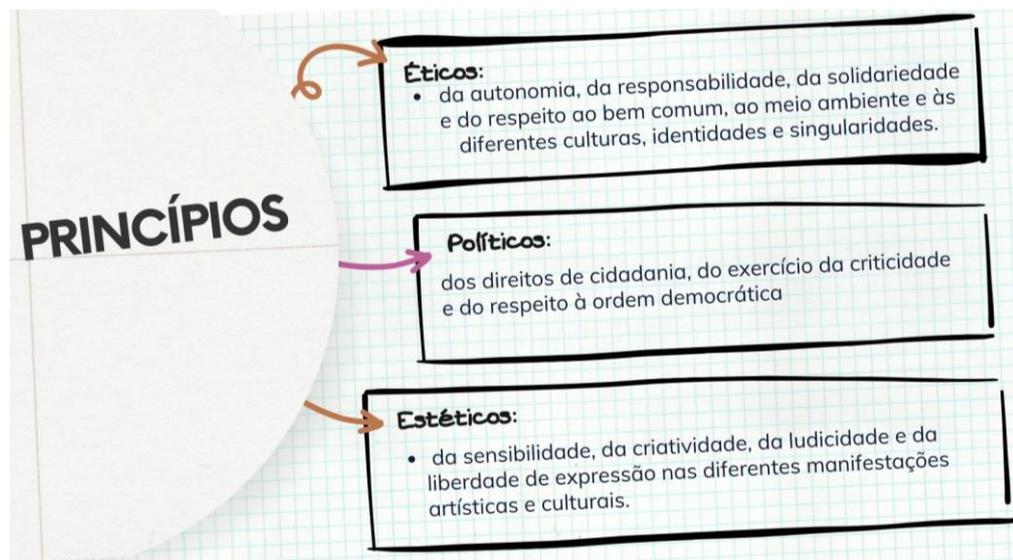
As mudanças no campo da Educação Infantil colocam os professores diante de um enorme desafio: de compreender que as instituições públicas ou privadas tenham como

principal foco as crianças, o seu direito de vivenciar boas rotinas, uma jornada diária planejada, acolhedora, com atividades que promovam o desenvolvimento e autoconhecimento. Esse aspecto representa também um desafio para a formação de professores, pois não há apenas a necessidade de uma formação específica, mas, principalmente, de um profundo conhecimento sobre a educação de crianças pequenas, além de um verdadeiro interesse e competência para o desempenho do papel de professor/professora na Educação Infantil. Modelos mais atuais de EI demonstram a essencialidade dos educadores serem sensíveis às necessidades da criança (pessoal e social). O professor precisa estar preparado para situações de adaptação, acolhimento, identificação de sentimentos, condução de conflitos e as diversas situações comuns da EI (Oliveira *et al*, 2019).

Além disso, na Educação Infantil, as crianças demandam um atendimento que não se encaixa no modelo escolar empregado. A forma de organização do tempo das aulas, geralmente, centradas na condução de um adulto; a função de cuidado que é tratada como especificidade do trabalho docente na creche. No entanto, existem outros aspectos que precisam ser considerados, como as vivências das crianças bem pequenas, que não se passa da mesma maneira que na escola. As situações vivenciadas na creche acontecem em um contexto mais informal, sem divisões nítidas que separem as atividades de ordem educativa das relacionadas ao cuidado e proteção (ambas transcorrem ao mesmo tempo). Esse modo integrado de organização do tempo e dos espaços precisa oportunizar às crianças o seu desenvolvimento, a socialização e a integração (Campos, 2008).

As práticas educativas realizadas com as crianças precisam buscar a autonomia das crianças em locomover-se pelo espaço, para exploração do mundo, interação com o outro e posicionamento diante dos conflitos. Desse modo, tanto na instituição quanto fora dela (na comunidade), intenciona-se o bem comum e o respeito na relação com o outro (Oliveira *et al*, 2019). Cabe salientar que as propostas pedagógicas na EI devem de guiar-se pelos princípios:

Figura 2 –Princípios - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – (Brasil, 2010).



Fonte: adaptado de Brasil (2010).

Esses princípios são destacados no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e servem como um guia para o planejamento pedagógico com as crianças. Os princípios éticos, políticos e estéticos devem ser “reconhecidos no investimento dos espaços, rotinas e vivências que ampliem a sensibilidade de crianças e adultos que convivem em uma instituição de Educação Infantil” (Oliveira *et al*, 2019). Percebe-se o que o trabalho docente na EI não é algo “simples”, mas complexo, por ser a base de constituição de outros saberes, além de abranger a indissociabilidade entre o educar e cuidar.

Na EI, as práticas pedagógicas que compreendem a proposta curricular devem ter, como eixos norteadores, as interações e as brincadeiras, promovendo experiências que possibilitem o desenvolvimento das crianças e a sua construção do conhecimento (Brasil, 2009). Para tanto, a criança torna-se a principal fonte de pesquisa para o professor com vistas à identificação do que ela deseja aprender, suas dúvidas, necessidades e anseios. Assim sendo, esses elementos podem indicar temas, problemas e curiosidades que podem ser investigados em conjunto pela professora e as crianças. Dessa forma, os projetos pedagógicos voltados para a experiência precisam partir das crianças e não de uma listagem de conteúdos ou currículos pré-estabelecidos. Por isso, cabe evidenciar que alguns documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta os campos de experiência para a EI, não devem ser interpretados como uma mera listagem de conteúdos a serem seguidos, com temas a serem transformados em projetos e atividades. Pelo contrário, os campos de experiências são

posteriores aos temas lançados pelas crianças (Souza; Loss; Vargas, 2019). Isso, contudo, não quer dizer que tais documentos devem ser desconsiderados pelo olhar do professor, pelo contrário, devem orientar o trabalho docente, porém, sempre respeitando, em primeiro lugar, a criança que é o centro do planejamento na EI. Neste sentido, cabe apresentar a definição sobre os campos de experiências caracterizada na BNCC:

considerando que, na educação infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da educação infantil na bncc está estruturada em cinco **campos de experiências**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2016, p.36)

A própria BNCC evidencia que os campos de experiências colocam-se como um arranjo curricular que acolhe as necessidades das crianças e, a partir delas (eu-criança), ampliam-se as possibilidades de conhecimento para o mundo (patrimônio cultural).

Esse olhar mais atento às especificidades da criança e da Educação Infantil demonstra o quanto é importante pensar o trabalho e o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nessa etapa, já que a qualidade da EI está diretamente relacionada com o trabalho desenvolvido por estes profissionais. No entanto, a responsabilização pela qualidade da EI não pode estar condicionada apenas à formação dos professores, pois ela também é somatório de vários aspectos, entre eles, investimentos na estrutura física das instituições, materiais de uso pedagógicos adequados, espaços planejados para atender as faixas etárias das crianças, participação do grupo familiar, ou seja, uma implicação conjunta de fatores (Cardoso, 2020).

Muitos dos obstáculos que impedem a construção de uma educação ideal durante a infância vão além das instituições escolares, pois estão condicionados pela própria lógica e interesses do mercado. O professor como qualquer outro trabalhador que presta seu serviço à sociedade, também não consegue fugir da lógica capitalista e vende a sua força de trabalho. Cardoso (2020, p.192) destaca que “por mais que o professor detenha o conhecimento sobre o processo de trabalho escolar, elabore metas e objetivos para o seu fazer pedagógico, ainda assim, sua prática

social permanece alienada”, visto que o conhecimento e o ensino são determinados por outros sujeitos do sistema.

O trabalho docente na Educação Infantil exprime algumas particularidades que retratam “encontros e desencontros”, que o professor (a) precisa percorrer durante a sua trajetória profissional. De acordo com Marcelo Garcia (2010), quando professores são questionados sobre os desafios que encontram em seu trabalho, muitos deles destacam não estarem satisfeitos com as condições de trabalho e, principalmente, com a falta de perspectiva na carreira. Em diversos países, a maioria dos docentes abandona a profissão ainda no início, sem visualizar outras oportunidades de ascensão de cargos, mudança de níveis, sem um desenvolvimento profissional consequente.

Considerando as especificidades da docência na EI, a relevância dessa etapa e os desafios encontrados na carreira docente, aponta-se a importância de ações/iniciativas/programas que apoiem os professores iniciantes que atuam em creches e pré-escolas. Nono (2023) apresenta algumas evidências a partir de um estudo realizado sobre as vivências docentes em início de carreira na EI, constatando que:

Tais evidências se constituem em contribuições essenciais para subsidiarem programas de apoio aos professores iniciantes da primeira etapa da Educação Básica. Dificuldades, desafios, dilemas, sentimentos de quem experimenta o início na docência nessa etapa educacional, em que o cuidado e a educação de bebês e de crianças bem pequenas e pequenas são a base da atuação, são revelados apontando necessidades formativas peculiares a serem consideradas nos cursos de formação inicial e nos programas de apoio ao ingresso na docência (Nono, 2023, p.18).

É por respeitar a criança e o seu direito ao conhecimento, reconhecendo a primeira etapa da educação básica como elementar e extremamente necessária, que precisa-se valorizar o trabalho docente na Educação Infantil. Isso nos faz pensá-lo em uma das fases mais importantes, o seu início. O professor que está ingressando na carreira precisa ser acolhido; a criança que está iniciando no sistema educativo também precisa ser acolhida; mas quem os acolhe?

2.2 INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: UM ESTÁGIO DE “SOBREVIVÊNCIA E DESCOBERTA”

Um momento repleto de situações adversas, um ponto de ruptura e, ao mesmo tempo, de encontro entre o deixar de ser aluno e o experimentar a ser professor. Assim como o início da carreira é um período importante em que o docente depara-se com um novo papel, ele também apresenta variados desafios, entre eles, as questões relacionadas à sala de aula, aos alunos, aos colegas, à gestão da escola e com os familiares. Entre tantas dificuldades, a incerteza, o medo, a expectativa, o encanto, enfim, um misto de sentimentos que evidenciam a necessidade de um olhar cuidadoso aos professores que estão iniciando. Repleto de contratempos, o início da docência em um novo contexto de ensino é uma passagem transitória cheia de significados que repercutem durante toda uma carreira. Por isso, a forma como os professores são recebidos, acolhidos e acompanhados pela gestão escolar e secretarias de educação influencia tanto em seu desenvolvimento profissional, quanto na escolha pela permanência ou não na carreira.

Considera-se que a fase iniciante do professor é a sua primeira aproximação com as situações de ensino, com os alunos, a sala de aula e o ambiente escolar. Porém, esse momento inicial do educador pode acontecer tanto ao ingressar na carreira quanto ao ser transferido para outra etapa de ensino, escola ou região. É um período permeado por incertezas e que necessita de um acompanhamento pedagógico adequado às necessidades de quem está ingressando na docência. Alguns autores compreendem o tempo de início da carreira entre um e três anos ou um e cinco anos. Para Tardif (2002, p. 82), esse período principal de constituição de saberes ocorre entre o primeiro e o quinto ano de atuação⁵:

[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de ‘choque com a realidade’, ‘choque da transição’ ou ainda ‘choque cultural’ noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho.

⁵ Mais adiante nesta pesquisa, é possível observar que esse tempo poderá ser estendido até os sete primeiros anos de ingresso na carreira, conforme Tardif e Raymond (2000).

Entre os principais desafios apontados em pesquisas sobre o início da profissão, encontram-se questões relacionadas ao planejamento, à relação teoria e prática, à solidão e isolamento, ao medo, à insegurança e à ansiedade. Professores iniciantes possuem necessidades específicas que são diferentes daqueles que estão atuando por mais tempo (Mariano, 2012). Esse confronto inicial com uma realidade repleta de obstáculos, totalmente diferente da imagem idealizada, é que coloca o iniciante em uma posição desvantajosa em relação aos professores que estão em outras fases da carreira. Assim, é importante conhecer as etapas que fazem parte da trajetória docente, não as entendendo enquanto fases estáticas e fechadas, mas enquanto um processo aberto em que se inter-relacionam e complementam-se.

Alguns autores explicam a carreira docente composta por diferentes fases. Entre eles, Huberman (2014) estrutura a carreira docente em cinco momentos com características específicas, conforme a figura 03:

Figura 3 – Fases da carreira docente proposta por Huberman (2014)



Fonte: Adaptado de Huberman (2014).

Embora com características específicas, essas fases não compreendem etapas fixas, mas um processo dinâmico. Ao descrever a primeira fase, Huberman (2014) caracteriza-a como um período de “sobrevivência e descoberta”. Os termos referem-se ao impacto inicial diante das novas situações e descobertas, o também chamado “choque de realidade⁶”. Nessa fase, o professor iniciante depara-se com uma situação real de trabalho e começa a perceber a distância que existe entre o que foi idealizado e a realidade da profissão docente. É natural o professor que está iniciando na docência sentir-se despreparado para enfrentar e superar os desafios, por isso a insegurança e a dificuldade ao exercer a profissão.

Existe uma grande diferença entre os professores iniciantes e aqueles mais experientes, embora compartilhem desafios semelhantes. Alguns problemas como a falta de estrutura física, materiais pedagógicos e indisciplina, por exemplo, são comuns em todas as fases da profissão docente. Porém, ao iniciar a carreira docente, os professores estariam em uma situação de maior fragilidade diante das dificuldades. Neste sentido, Vaillant e Marcelo (2012, p. 123) contribuem ao afirmar que: “[...] os professores principiantes experimentam os problemas com maiores doses de incertezas e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações”. Por isso, a primeira fase de inserção na docência necessita de olhar diferenciado e acolhedor para com o professor iniciante.

Percebe-se que as etapas de formação e as dificuldades relacionadas à vida profissional docente têm sido objetivo de estudo entre os pesquisadores. Marcelo García (1999)⁷ apresenta quatro etapas, sendo que a primeira delas é anterior ao ingresso na docência. Na figura seguinte, é possível analisar a sua classificação:

⁶ Autores que utilizam a expressão “choque de realidade”: Huberman (2013), Veenman (1988), Vaillant e Marcelo (2012), Tardif (2002), Marcelo (2009), Silva (1997) e Nono (2011).

⁷ Nesta pesquisa, os estudos de Marcelo García (1999) compreendem a referência principal de análise para as discussões sobre o início da carreira docente.

Figura 4 – Etapas da carreira docente estabelecidas por Marcelo García (1999).



Fonte: adaptado de Marcelo García (1999).

Marcelo García (1999) concebe a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado, abrangendo toda a carreira docente. Cada uma das etapas caracterizadas pelo autor retrata diferentes exigências de ordem pessoal, profissional, organizacional, contextual e psicológica. Essa fase do “aprender a ensinar” tem sido esquecida pelas instituições que se dedicam a formar professores. O período de iniciação ao ensino possui características próprias e compreende uma parte de um contínuo processo de desenvolvimento da profissão docente.

Existem alguns contextos educativos espalhados pelo mundo que possuem programas de iniciação ao ensino. Esses programas constituem-se como elos fundamentais entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente, o que é afirmado por Huling-Austin (1990 apud Marcelo García, 1999, p. 119):

como extensões lógicas do programa de formação inicial, e como portas de entrada num programa mais amplo de carreira docente. Os programas de iniciação reconhecem que os professores principiantes terminaram há pouco tempo o seu período de formação e que necessitam ainda de supervisão e apoio semelhante ao que receberam na sua fase de estudantes.

Esses programas de iniciação compreendem um exemplo de iniciativas de acolhimento e acompanhamento direcionadas às necessidades dos professores iniciantes. Cabe reforçar que

a formação deve ser vista como um processo contínuo e precisa ser ofertada de modo que seja adequada às necessidades específicas de cada momento da carreira profissional. Assim como qualquer outra atividade de formação, os programas de iniciação precisam abranger alguns componentes essenciais: um conceito sobre ensino e formação; conhecimentos considerados adequados às necessidades do professor iniciante; e uma ideia sobre como se constrói esse conhecimento (estratégias formativas) (Marcelo García, 1999). Entre os componentes de um programa desse tipo está presente uma série de atividades que é exemplificada no quadro seguinte.

Quadro 1- Atividades presentes em programas de iniciação (Marcelo García, 1999).

COMPONENTES DOS PROGRAMAS DE INICIAÇÃO
Materiais escritos sobre as condições de trabalho e as normas da escola
Reuniões e visitas prévias
Seminários sobre currículo e ensino eficaz
Sessões de treino por professores mentores e outro pessoal de apoio
Observações por supervisores, colegas, ou grupos e/ou gravação em vídeo dos professores principiantes nas classes
Entrevistas de acompanhamento com observadores
Consultas a professores com experiência
Apoio, assessoria por professores mentores
Oportunidade para observar outros professores (ao vivo ou em gravação)
Redução do tempo/carga horária docente para professores principiantes e/ou mentores
Reuniões de grupo de professores principiantes
Criação de situações de ensino em equipe
Curso específicos para professores principiantes na universidade
Publicações para professores principiantes

Fonte: adaptado de Marcelo García (1999).

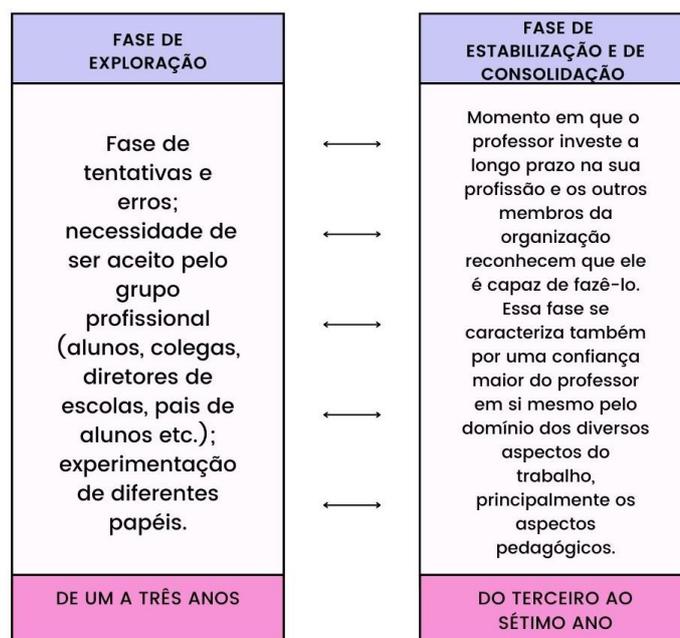
Os programas de iniciação precisam ter flexibilidade, no sentido de apresentarem propostas adequadas às particularidades de cada professor. Outra característica importante é a presença de um professor de apoio ou mentor em sala de aula, que atue juntamente com o

iniciante. Eis, portanto, alguns elementos que podem servir de base para a criação de ações ou iniciativas que valorizem o período de entrada na profissão.

É possível perceber que não existe um consenso entre autores quanto ao período de duração da fase de entrada na docência. Tardif e Raymond (2000), por exemplo, definem que a entrada na carreira possui uma duração aproximada de sete anos e dividem esse momento em duas fases:

Figura 5 – Fases de entrada na carreira profissional docente - Tardif e Raymond (2000).

Fases durante os primeiros anos de carreira:



Fonte: adaptado de Tardif e Raymond (2000).

De acordo com Tardif e Raymond (2000), na fase de entrada na profissão, os professores optam por abandonar a profissão e questionam-se sobre suas escolhas e a carreira. É notável que mesmo possuindo diferentes concepções sobre a duração da etapa de iniciação à docência, os autores: Huberman (2013), Marcelo García (1999) e Tardif e Raymond (2000) compartilham do mesmo pensamento ao enfatizar a importância da primeira etapa. Os primeiros anos de carreira são elementares na configuração das ações profissionais e na escolha pela permanência ou não na profissão.

Faz-se importante destacar que as etapas ou fases são vivenciadas de maneira diferente por cada professor, exercendo, inclusive, influência sobre a vida pessoal. Entende-se também que, para além do início de carreira, tais sensações podem voltar a ocorrer quando houver

mudanças de escola, segmento ou etapa de ensino. As aprendizagens provocadas em contextos desconhecidos geram tensões e aprendizagens intensas, que podem ser incorporadas pelo professor na constituição de sua identidade profissional (Marcelo García, 1999). Mas quais são esses desafios encontrados pelos professores iniciantes ao adentrar na carreira? Entre os principais dilemas apontados pelos autores que discutem o tema, Almeida *et al.* (2020) apontam:

- (i) o pouco domínio dos conhecimentos profissionais (específico, pedagógico e curricular dos conteúdos) que abrange: o conteúdo - objeto de ensino, prática do planejamento, avaliação, etc.;
- (ii) o pouco domínio da gestão da aula especialmente na inter-relação com os alunos e no atendimento às suas necessidades, considerando as etapas de desenvolvimento humano que abarca a compreensão dos processos de aprendizagem, das dificuldades dos alunos, disciplina, linguagem, diversidade, etc.;
- (iii) a falta de apoio da escola, que compreende questões burocráticas, orientações básicas de acolhimento na escola, orientações e acompanhamento pedagógico, trabalho coletivo/colaborativo, relação com a família etc.

O início da carreira docente pode parecer um momento avassalador e o professor precisa descobri-lo sozinho e, muitas vezes, sem apoio. No Brasil, não há política direcionada para esse momento de inserção na docência, nem mesmo um incentivo para o trabalho coletivo (Silveira, 2002). Como pensar o acolhimento como uma política de inserção docente, para além das “boas-vindas”? Uma política central para um dos momentos mais desafiadores da docência, o seu início? Talvez a única forma de acompanhamento direcionada ao professor iniciante seja a avaliação realizada por meio do estágio probatório (EP), que possui o objetivo de avaliar o desempenho do profissional, mas não de acompanhar no sentido de oferecer apoio às necessidades específicas de quem está iniciando.

O EP é obrigatório para todos os servidores que assumirem uma carreira no setor público por meio de concurso. Assim, quando os profissionais são contratados para funções temporárias ou para ocupar cargos de confiança em órgãos públicos, o estágio não é necessário. Neste sentido, a lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, da Presidência da República, determina que o tempo respectivo do EP é de dois anos, porém a Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998, alterou esse período para três anos. Para ser aprovado, é necessário ter uma boa avaliação sobre os aspectos de assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade. Percebe-se que o EP trata-se de uma avaliação de desempenho do trabalho do professor, mas não de um instrumento para levantar necessidades e a partir delas criar estratégias para apoio desse professor.

Ao sentir-se acolhido pela escola, o professor iniciante sente-se valorizado e esse reconhecimento favorece a construção de sua identidade profissional. Libâneo (2015) reconhece que a identidade relacionada com a profissão, “diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa. Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com a sua profissão”. Ainda segundo o autor, os sentimentos de baixa autoestima, mal-estar e frustração são algumas das consequências que podem resultar o fim da identidade profissional.

O momento de inserção na docência é uma etapa de aprendizagem sobre as próprias ações pedagógicas e de constituição da identidade profissional. Quando há uma equipe de apoio organizada para receber o novo professor e proporcionar um acompanhamento para além de questões organizacionais e burocráticas, o docente irá sentir-se acolhido e seguro em seu trabalho. Consequentemente, um acolhimento e acompanhamento efetivo irá transparecer nas próprias práticas de ensino dos professores iniciantes.

Dessa maneira, compreender a organização da escola, bem como entender sobre os seus princípios sociais e políticos, além de perceber as relações de poder que permeiam o sistema nas esferas administrativa e pedagógica, é fundamental para analisar de modo consciente o reflexo de tudo isso. A consequência de tal organização afeta as decisões e ações que a escola desenvolve e, inclusive, o contexto da sala de aula (Libâneo, 2015). Por isso, ao tratar de políticas e ações direcionadas aos professores iniciantes nas escolas, por exemplo, é necessário adquirir consciência dos pressupostos da gestão escolar.

Ao idealizar uma proposta ou política de acolhimento na escola é essencial, primeiramente, reconhecer a fundamental importância da gestão escolar e secretarias de educação das redes de ensino para a efetividade desse processo. Porém, cabe lembrar que:

Gestores, demais professores e famílias das crianças atendidas nas creches e pré-escolas precisam ser envolvidos nas ações de apoio aos iniciantes, na medida em que se relacionam diretamente com esses profissionais e influenciam suas vivências no ingresso na docência (Nono, 2023, p.19).

Para dar início a uma proposta acolhedora, a gestão escolar pode planejar, em conjunto com todos os envolvidos do ambiente escolar, ações que sejam plausíveis de serem realizadas e voltadas aos professores que estejam iniciando na carreira. São iniciativas pontuais em determinadas instituições de ensino, que podem servir de base para criação de programas e políticas efetivas no Brasil. Nono (2021) enfatiza que a própria atuação na gestão escolar na

etapa da Educação Infantil precisa ser planejada de acordo com as especificidades das crianças pequenas. Esses estudos reforçam mais ainda a urgência de repensar e criar políticas que focalizem o contexto da educação infantil, que priorizem os professores, gestores e, principalmente, as crianças. Afinal, “há que se considerar que os alunos são crianças de zero a cinco anos, com especificidades e necessidades peculiares a Primeira Infância” (Nono, 2021, p.199).

Almeida *et al.* (2020) destacam que a produção de estudos que trata sobre as potencialidades de ações de apoio direcionadas aos professores iniciantes, à formação e acompanhamento ainda são incipientes. Quase não se encontram materiais que apresentam iniciativas desenvolvidas por gestores, coordenadores pedagógicos ou redes de ensino direcionadas àqueles que estão adentrando na carreira. Trabalhos que trazem sobre processos formativos que podem contribuir para o aprendizado da docência e para a inserção profissional (narrativas, portfólios, casos de ensino, entre outros) também são escassos.

Cabe destacar que o acolhimento do professor iniciante não pode ser visto apenas como uma conduta inicial, mas como um processo contínuo de acompanhamento. Afinal, ninguém irá sentir-se acolhido em uma nova instituição de ensino apenas com um “seja bem-vindo”, justamente em uma das etapas mais desafiadoras da profissão. Mas como buscar o fortalecimento de ações de acolhimento e acompanhamento dos professores iniciantes? Que iniciativas são necessárias para que o acolhimento torne-se efetivo em uma escola? Essas são questões que serão discutidas a seguir.

2.3 PROFESSORAS INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO ACOLHER SEM SENTIR-SE ACOLHIDA?

A profissão docente diferencia-se das demais ao comportar um conhecimento pedagógico que é específico. Para além disso, constitui-se em um compromisso ético e moral, apresentando a necessidade de compartilhar a responsabilidade com os demais agentes sociais, já que exerce uma forte influência sobre os seres humanos. O conhecimento pedagógico compreende a especificidade da profissão, sendo que se trata de um saber que se constrói e reconstrói constantemente durante a trajetória do profissional docente em sua aproximação com

a teoria e a prática. Cabe lembrar que, ao situar a profissão docente, não se pode esquecer das condições em que ela desenvolve-se (Imbernón, 2011). Neste sentido, cabe refletir: em que conjuntura a profissionalidade docente vem sendo desenvolvida?

O modo como os profissionais estão sendo tratados, ou melhor, desvalorizados, acaba tornando a carreira de professor não atraente aos olhos dos que pensam iniciar na docência, uma vez que as condições em que os professores atuam nas escolas públicas brasileiras têm sido motivo de preocupação. Alguns fatores como os salários baixos, a carga excessiva de trabalho, a falta de perspectiva sobre a carreira, os problemas de infraestrutura que repercutem sobre a prática, são alguns dos elementos apontados como preocupantes. Esse cenário de desvalorização docente não é atual, sendo constituído e acentuado com o passar do tempo. As condições dos profissionais que atuam na educação básica passam por algumas variáveis no país, dependendo da rede e etapa em que trabalham, como também da própria formação que receberam (Oliveira, 2013).

Um dos principais elementos que apontam para a desvalorização do trabalho docente é a remuneração. Os professores da educação básica pública no Brasil apresentam uma média salarial muito abaixo de outros profissionais com uma formação equivalente, de ensino médio ou superior. Um professor com formação em nível superior chega a receber aproximadamente 58,6% a 61,2% menos que outros profissionais de nível superior, para uma jornada de 40 horas semanais (Jacomini; Alves; Camargo, 2016). Além da remuneração, outras questões transparecem o declínio da profissão docente, entre elas:

o ambiente de trabalho do professor, a tendência à rotina formal pelo desenvolvimento de um número limitado de esquemas práticos, a limitação das atribuições, seu incentivo profissional, a busca de indicadores de desempenho, a cultura pedagógica social, a solidão educativa, sua formação inicial muito padronizada, a hierarquização e burocratização crescentes, o baixo autoconceito profissional, a imaturidade do usuário, a falta de controle inter e intraprofissional e a possível desvalorização da ação pedagógica por parte das famílias (e da sociedade, portanto) e do próprio grupo profissional (Imbernón, 2011, p. 35).

Nesse contexto, as pesquisas evidenciam a degradação do trabalho docente e entre tantos aspectos, os estudos destacam sobre a perda de autonomia dos professores consequentes da massificação do ensino, os baixos salários atrelados às condições de trabalho e o aumento da feminização do magistério, que são algumas marcas das últimas décadas. As pesquisas também demonstram a intensificação do trabalho docente, a responsabilização com novas funções e com o contexto da escola. Essas razões fazem a questão da valorização docente no país adquirir centralidade (Oliveira, 2013).

O trabalho docente precisa ser repensado pelo seu valor humano, isso porque “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (Tardif; Lessard, 2011, p.31). A busca por esse valor implica (re) pensar alguns elementos que interferem na sua própria condição profissional, como a remuneração, a carreira e suas condições para o trabalho, a formação inicial e continuada do professor. É perceptível que existem poucas políticas que objetivam essa valorização e que, muitas vezes, não são efetivadas. Por isso, diante de tantos desafios, muitos professores acabam desistindo da profissão docente.

No contexto brasileiro, entre as políticas de valorização do trabalho docente, as iniciativas direcionadas aos estudantes em cursos de licenciatura ganham destaque. Alguns exemplos são o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica⁸ (PRP). Enquanto, no PIBID, o licenciando insere-se no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, no PRP, a imersão do estudante ocorre na segunda metade.

O objetivo do PIBID é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as escolas da rede pública. A partir dessa iniciativa, o programa intenciona articular a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Assim, existe um estímulo entre a observação e a reflexão sobre o trabalho docente. Na proposta, o licenciando é acompanhado por um professor da escola com experiência na mesma área de ensino e por um docente da instituição de ensino superior. É uma ação que promove o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a valorização dos cursos de licenciatura.

A proposta da Residência Pedagógica é uma importante iniciativa que possibilita o acompanhamento dos estudantes de cursos de licenciatura. O PRP possui a iniciativa de apoiar instituições de ensino superior na implementação de projetos que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. O objetivo principal é melhorar a qualidade da formação inicial e a avaliação dos futuros professores a partir de um acompanhamento constante.

Esses programas possuem boas iniciativas, principalmente, para inserção dos licenciandos nas instituições de ensino, porém, não são todos os estudantes que têm acesso. Existe um número limitado de bolsas por curso e, apesar de ter aumentado o valor da bolsa em 2023, ainda é equivalente a meio salário-mínimo. Em consequência, grande parte dos licenciandos não consegue aderir aos programas porque são trabalhadores e precisam de um valor mais alto do que a bolsa oferece para sobreviver. Tal conjuntura demonstra o quanto ainda

⁸ As informações sobre os referidos programas são encontradas no site do Ministério da Educação.

são necessárias políticas e ações eficientes que sejam direcionadas à atenuação das dificuldades encontradas no início da inserção da carreira.

A inexistência de um processo adequado de acolhimento e acompanhamento do professor iniciante pode desencadear situações inconvenientes, como a sensação de sentir-se sozinho e excluído do ambiente escolar, refletindo sobre o desempenho e a qualidade do trabalho docente. Além dos sentimentos provocados pela insegurança, a falta de apoio pode interferir na própria permanência do professor na escola e na profissão docente. Neste sentido, promover iniciativas de acolhimento e acompanhamento voltadas aos professores que estão ingressando na profissão, valorizando a sua formação continuada e permanente por meio de propostas específicas e apropriadas às necessidades do grupo é extremamente necessário. A qualidade do ensino está amplamente relacionada e condicionada pela qualidade de vida profissional desenvolvida pela instituição de ensino.

Em programas de inserção à docência que têm sido implantados em diferentes países a partir da instauração de políticas públicas, é perceptível a necessidade de oportunizar aos docentes iniciantes uma formação que atenda a suas necessidades e das instituições de ensino. Os resultados de várias investigações apontam sobre a eficiência e o impacto positivo de tais programas de iniciação. Inclusive, em alguns países, os programas de iniciação à docência surgem diante da necessidade de evitar a desistência e manter os professores no sistema educativo. É o caso, por exemplo, dos Estados Unidos, Inglaterra e Chile, em que as taxas de abandono, principalmente, nos primeiros cinco anos de carreira, são muito altas. Cabe destacar que a prioridade de diversos países é encontrar respostas que atendam às necessidades de buscar entender o desenvolvimento profissional docente como um processo que precisa ser acompanhado em todas as suas etapas (Carlos Marcelo, 2022).

Um acolhimento efetivo oportuniza a socialização e inspira um sentimento de pertencimento ao lugar, ao grupo de profissionais e à escola de que o professor iniciante faz parte. Esse sentimento está amplamente relacionado ao desenvolvimento do trabalho docente, pois pode influir sobre a própria motivação e comprometimento do professor. O acolhimento é uma ação potente com o objetivo de humanizar relações.

Estudos na área da saúde trazem que o acolhimento como um efeito de “sentir-se acolhido” também provoca os mais variados sentimentos, dentre eles, alegria e confiança. Porém, nesse fluxo de afetos, o acolhimento traduz-se enquanto uma construção e conquista árdua nos serviços de saúde e “para isso, frisa-se que é impossível acolher sem ser acolhido” (Romanini; Guareschi; Roso, 2017).

Nas instituições de ensino, especialmente na EI, o processo de acolhimento vem adquirindo centralidade. Existe uma crescente preocupação em pensar um espaço acolhedor às crianças em que elas possam, aos poucos, de acordo com o seu tempo e sua individualidade, sentirem-se seguras. Esse olhar para além do cuidado, mas, principalmente, de respeito na EI ainda é sinônimo de muita luta. Quando um bebê, criança bem pequena ou pequena (a Base Nacional Comum Curricular -BNCC, define e divide a Educação Infantil em três etapas: Bebês - 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas - 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas - 4 a 5 anos e 11 meses) começa frequentar a escola, ela inicia sua “adaptação” ao novo ambiente. Ainda hoje, o termo adaptar é muito comum e vem perdendo sua força pelo acolher. São duas palavras que possuem não somente significados de termos diferentes, mas também distanciam-se no seu sentido. Quando se ouve que uma criança será adaptada na escola, percebe-se que ela terá que se adequar a um novo espaço que pode não acolher as suas necessidades e individualidades, um processo mais doloroso. Acolher na EI deve ser uma ação contínua, primeiramente, de respeito e que atenda, de certa forma, o tempo e as particularidades de uma criança, que seja tranquilo e que objetive a sua progressiva segurança ao novo/diferente.

Por acreditar que, na EI, as instituições precisam oferecer um espaço acolhedor, que se faz necessário pensar sobre os profissionais que atendem essa etapa de ensino. Assim sendo, indaga-se como acolher uma criança sem sentir-se acolhido? Um professor sempre irá fazer o possível para realizar seu trabalho da melhor forma, mesmo diante de diversos desafios. Freitas (2000, p.91) salienta sobre o início da profissão docente:

A vontade de acertar, de ser reconhecido, aliada ao compromisso com os alunos os levam a resistir às dificuldades, tentar tudo, porque desistir para o professor iniciante é mais do que abandonar uma profissão, mais do que perder um emprego, é também sucumbir às angústias e às dificuldades encontradas, abdicar-se de seus projetos e ter que se confrontar com a impotência, e isto não acontece sem um alto custo emocional, pois é a própria identidade profissional que está em jogo.

Se o esforço dos professores iniciantes já é notável em condições árduas, em condições profissionais adequadas poderia tornar-se ainda melhor e a passagem pelo estágio de entrada na carreira seria um momento mais tranquilo e humano. Assim, acolher uma criança em um espaço que também é acolhedor seria a forma mais eficiente para uma ação pedagógica de qualidade. Pensar o contexto da Educação Infantil na perspectiva do acolhimento é promover um espaço, primeiramente, respeitador e possibilitar uma relação/ação aberta para o conhecimento.

Ao compreender a importância do ato de acolher na Educação Infantil, também se entende a potência que existe nessa ação. A relação entre o professor e a criança sob a perspectiva do acolhimento é incomparável, é um processo que se constitui a partir do respeito. Ao encontro disso, Neves e Heckert (2010, p. 153) enfatizam que:

a construção de práticas de acolhimento que possam fazer da existência uma arte de viver sustenta-se no cultivo de uma prática ética em que o cuidado consigo, com o outro e com o mundo, se faz quando cuidamos da dimensão coletiva e relacional de nossa existência.

Que políticas e ações planejadas para o acolhimento e acompanhamento de professores sejam a possibilidade para uma melhor valorização docente. Trata-se de um resgate histórico de valores, que foram reprimidos por muito tempo. Reprimiu-se as crianças e o seu direito à educação, reprimiu-se a primeira etapa da educação básica, reprimiu-se o gênero feminino, especialmente, a classe de professoras de EI, reprimiu-se os professores.

No reconhecimento dos desafios enfrentados pelos docentes na iniciação à docência e, principalmente, os (as) que atuam na EI, que se acredita na extrema urgência de políticas bem planejadas e efetivas. É também por reconhecer a EI enquanto um espaço e tempo único, de infinitas vivências, experiências e aprendizagem, assim como a base principal para o conhecimento posterior, que se intenciona a valorização daqueles que acolhem, cuidam e educam as crianças.

Na EI, o acolhimento direcionado às crianças é um processo necessário, contínuo e lento, que leva um tempo considerável até a criança sentir-se segura e, de fato, acolhida em uma nova instituição ou turma. Assim também, o professor como todo ser humano e profissional, necessita de um tempo para constituir sua segurança e sentir-se acolhido em um novo ambiente de ensino. Esse tempo não pode ser qualquer tempo, mas planejado de modo que existam ações que fortaleçam a sua integração, a sua prática pedagógica e a sua permanência.

3 UMA ANÁLISE SOBRE O ACOLHIMENTO DE PROFESSORAS INICIANTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A iniciação à docência na Educação Infantil possui algumas particularidades inerentes à etapa, especialmente, sobre o trabalho docente com bebês, crianças bem pequenas e pequenas. Segundo Paulino e Côco (2016), a profissionalização da EI desenvolve-se em um cenário de luta pelo reconhecimento enquanto etapa educacional. Em muitas instituições, há distinção de atribuições, carreira, remuneração, horas de trabalho e formação, inserindo as professoras em uma conjuntura funcional diferente das demais. Considerando tais circunstâncias, desenvolver um trabalho articulado que torne possível a indissociabilidade entre o cuidar e educar torna-se desafiador. A complexidade do trabalho docente na EI perpassa pelas dimensões de “execução do trabalho com as crianças, dos sentidos de reconhecimento e valorização profissional evidenciados e dos investimentos no fortalecimento da EI como campo educativo” (Paulino; Côco, 2016, p.713).

Diante desse contexto, articular políticas públicas que valorizem o trabalho docente na Educação Infantil, tanto no início da carreira, quanto no decorrer do desenvolvimento profissional, é extremamente difícil, pois trata-se de um espaço que carece de muitos olhares; olhares que atendam as especificidades da criança e a articulação entre o educar e cuidar; que reconheçam a creche e a pré-escola como momentos basilares de formação do conhecimento e não mais como um serviço de “assistencialismo” que obedece às lógicas do mercado; que valorize o professor iniciante e o seu desenvolvimento profissional; que considere a desvalorização histórica da mulher em sociedade e reconheça a importância do seu trabalho desenvolvido na docência durante a primeira etapa da educação básica, assim como nas demais.

Parece que presencia-se uma desvalorização em cadeia: crianças bem pequenas e pequenas não precisam de uma educação de qualidade? Apenas de cuidados e ainda desassociados ao educar? Um cuidar de profissionais que oferecem menos custos para o mercado? A Educação Infantil não precisa de professores qualificados? Logo, na primeira etapa, em que são construídas noções essenciais para as fases seguintes?

3.1 PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM INÍCIO DE CARREIRA: QUE POLÍTICAS? QUAIS PROBLEMAS?

Políticas e iniciativas voltadas para o acolhimento de profissionais da Educação Infantil são quase que inexistentes e é justamente nessa etapa que o acolhimento precisa exercer ação central. Cabe ressaltar que o início da carreira do professor pode ser compreendido não apenas como o tempo de experiência docente, mas também com as diversas situações de ensino enfrentadas. Portanto, a mudança de nível de ensino, de escola ou região durante a caminhada docente pode ter particularidades do início da docência (Marcelo García, 1999).

O ingresso dos profissionais de educação na rede pública municipal de ensino ocorre por meio de concurso público ou processos seletivos para contratos temporários. Essa primeira integração é um momento denominado “acolhimento”. Então, aqui aparecem dois tipos de situações de acolhimento principais, o exercido pela secretaria de educação e outro pela escola. Alguns estudos já demonstram que o “acolhimento” inicial realizado pelas secretarias de educação é marcado apenas como repasse de informações importantes, que, por vezes, nem chega acontecer. Assim, essa função acaba ficando ainda mais restrita à instituição de ensino (Giordan; Hobold; André, 2015).

Sobre o espaço escolar e o acolhimento do professor, é necessário, primeiramente, compreender que a escola é o cenário das relações pedagógicas, dos questionamentos, dificuldades e angústias, da construção do conhecimento, de relações sociais, entre muitos outros aspectos. Por isso, a condição desse ambiente precisa transparecer confiança e tranquilidade, já que o professor iniciante precisa de apoio.

A escola necessita mais do que nunca de um espaço acolhedor. Mas, o que torna tão difícil esse processo? Para Freire (1997), é urgente que a espaço escolar torne-se acolhedor e multiplicador de ações democráticas, em que o sujeito seja escutado e, principalmente, respeitado, em que a tolerância se faça presente e as decisões, mesmo tomadas pela grande maioria, preservem o direito da expressão de diferentes opiniões. A pergunta, a crítica e o debate precisam fortalecer a escola. “O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo” (Staccioli, 2013, p. 25). O ato de acolher precisa fazer parte de todo o contexto escolar e nas mais diversas relações possíveis. Para Giordan, Hobold e André (2015, p.6):

a literatura tem indicado elementos para o apoio ao professor quando inicia suas atividades profissionais na escola. Observam-se algumas políticas e iniciativas com relação ao acolhimento e acompanhamento do professor iniciante; no entanto, acontecem em poucas localidades no Brasil e há muito a avançar ainda para que as dificuldades sentidas nesse período sejam tomadas como desafios que possam ser enfrentados pelos professores na forma de desenvolvimento de sua aprendizagem profissional.

Um estudo realizado por Gabardo e Hobold (2013) com professores iniciantes do Ensino Fundamental apresenta, como principais resultados, a forte influência da gestão escolar sobre a efetividade ou não do acolhimento direcionado aos que estão iniciando na carreira e, conseqüentemente, com as condições de trabalho. Entre os pesquisados, menos de 1% informaram não ter nenhuma dificuldade ao iniciar na profissão e 99% apontaram diversos problemas, perpassando por questões de ordem pedagógica, infraestrutural e relacional. As conclusões evidenciaram que o processo de acolhimento direcionado aos professores iniciantes no momento de entrada na carreira possui implicações diretas sobre o trabalho docente. Inclusive, que o acolhimento é uma ação extremamente necessária para amenizar os desafios do período de ingresso. Vários professores afirmaram que essa prática é realizada em algumas unidades escolares, porém como uma ação de forma isolada e que depende muito da equipe de gestão de cada escola ou rede de ensino. A partir dos dados coletados, percebe-se que tanto o ambiente, quanto as condições para o trabalho não aconteceram de forma adequada:

a tendência é potencializar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira, podendo causar desconforto e sofrimento, desencadeando, inclusive, a vontade de deixar a profissão. Ou seja, as dificuldades dos professores iniciantes estão intrinsecamente ligadas às suas condições de trabalho, as quais influenciam diretamente nas suas vidas e nos resultados almejados como profissionais (Gabardo; Hobold, 2013).

Assim, é possível observar que o início da carreira docente é uma fase em que o professor precisa de apoio e de ações planejadas de acordo com as suas necessidades específicas. Mariano (2012) organizou um estudo com o objetivo de refletir sobre o início da carreira docente e elucidar as principais características desse momento. O autor destaca os principais problemas apontados pelos primeiros estudos realizados no Brasil sobre o início da docência e enfatiza ainda a ausência de uma política de inserção docente. Os quadros a seguir retratam os achados da pesquisa de Mariano (2012):

Quadro 2- Principais conclusões encontradas nas análises de Mariano (2012).

**Primeiras pesquisas brasileiras sobre o início da docência
(Mariano, 2012)**

LEQUERICA (1983)	CASTRO (1995)	GUARNIERI (1996)	ANGOTTI (1998)	FREITAS (2000)
A preparação dos professores é inadequada à realidade escolar, não se relacionando à problemática concreta e complexa do cotidiano das salas de aula.	Existe a necessidade de se articular a teoria e a prática na formação dos professores, de tal modo que as agências formadoras viabilizem e colaborem com a formação contínua dos professores, propiciando momentos de reflexão individual e coletiva sobre a prática pedagógica.	Conclui que é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor. O aprendizado da profissão docente se constrói a partir de seu exercício.	O processo de aprendizagem da profissão ancorou-se em três aspectos: no papel dos alunos, no significado atribuído à prática na construção dos saberes da experiência e nas práticas organizativas que marcavam o cotidiano da instituição em que as professoras atuavam.	Ao comparar o tratamento dado aos professores antigos e aos iniciantes, constatou que a escola, mesmo sem intenção, acaba por cair em contradições. As condições que a escola oferece para que o iniciante obtenha o reconhecimento profissional (atribuição das turmas mais difíceis), fazem com que ela seja, ao mesmo tempo, instrumento de transformação social e de perpetuação da ordem social vigente, pois acaba por afastar os professores mais experientes das turmas mais complicadas.

Fonte: adaptado de Mariano (2012).

Embora sendo estudos realizados entre duas e três décadas passadas, a temática continua sendo emergente e os achados ou conclusões ainda parecem fazer parte da realidade atual. No primeiro quadro, é possível perceber elementos que fazem parte das discussões sobre formação docente, como a aproximação entre teoria e prática e a essencialidade da experiência na construção da identidade profissional. Outro ponto central é levantado por Freitas (2000) sobre as condições que a escola oferece ao professor iniciante. Quando um novo professor chega na escola, por que ele recebe as “piores” turmas? O processo não é contraditório? Não seria mais adequado que os professores experientes ficassem com as turmas consideradas complicadas? De acordo com Esteve Zaragoza (1999 apud Nono, 2011, p. 32), o professor, quando inicia na carreira, “é ‘presenteado’ com as piores turmas, os piores horários e as piores condições de trabalho, já que os professores experientes são os primeiros a escolher suas aulas no momento de atribuição das classes”.

Em outras profissões, existe um certo respeito pela constituição do conhecimento e a realidade prática a ser enfrentada. Um médico, por exemplo, inicia sua aprendizagem participando de cirurgias mais simples, até chegar nas mais complexas. Outro detalhe importante é que esse médico possui acompanhamento de outro profissional mais experiente ao seu lado. Sim, fala-se de um caso extremo, pois esses profissionais trabalham com vidas. Mas,

por que um professor precisa enfrentar primeiro as realidades mais complexas? A vida que um médico salva é prioridade, mas a educação também precisa ser prioridade. A educação também salva muitas vidas.

Tal constatação faz-nos questionar ainda: Que escola acolhedora é essa que não respeita o tempo do professor iniciante? O seu tempo e as suas fases de constituição de saberes sobre a sua profissionalidade? Existe uma longa luta pela busca da valorização e do respeito aos professores, principalmente, os iniciantes.

Assim, a conclusão de André (2000) no quadro a seguir, mesmo depois de passadas duas décadas, ainda continua presente. Isso porque políticas de inserção do professor na carreira são ínfimas no contexto brasileiro.

Quadro 3- Principais conclusões encontradas nas análises de Mariano (2012).

Primeiras pesquisas brasileiras sobre o início da docência (Mariano, 2012)				
ANDRÉ (2000)	MOGONE (2001)	CORSI (2002)	SILVEIRA (2002)	VIEIRA (2002)
A ausência de uma política de inserção do novato na carreira.	Confirma a hipótese central de seu trabalho: o processo identitário do professor iniciante vai se dando por uma aprendizagem contínua de interação, interpretação, significação e ressignificação.	Constatou que as professoras evidenciaram maneiras próprias para enfrentar as situações de sala de aula, permitindo que se identificasse a influência de vários saberes – da formação, da experiência, pessoais – pontuando, dessa forma, o caráter idiossincrático da profissão docente.	a) a constatação de que o prazer para atuar é determinante para suportar todas as situações adversas do cotidiano e, também, funciona como uma tentativa de fazer da escola uma experiência social formadora; b) a importância do afeto no acolhimento dos alunos; c) assumir a docência como um compromisso político, quando se opta por fazer da escola um espaço de confrontos das contradições que existem na sociedade; d) a importância do conhecimento profissional como ferramenta para lutar por uma educação mais justa e igualitária; e e) a importância de se trabalhar em favor daqueles menos favorecidos	O processo de aprendizagem profissional da docência vai além do espaço da sala de aula. A aprendizagem dá-se, amiúde, por meio dos incidentes críticos que o professor enfrenta no cotidiano, incidentes que implicam reflexão de assuntos não tão urgentes e que não se restringem à resolução de problemas práticos.

Fonte: adaptado de Mariano (2012).

Destaca-se Mogone (2001) que apresenta o processo identitário do professor iniciante como uma aprendizagem contínua. Cabe salientar que a aprendizagem faz parte de toda a carreira docente, pois o conhecimento é algo inacabado, ele flui, é constante. Assim, mesmo os professores mais experientes precisam acompanhar tal fluidez. Esse comprometimento com o

conhecimento é, para Silveira (2002), transformador de realidades. O professor precisa assumir o compromisso político perante a sociedade e lutar pela justiça social.

Quadro 4- Principais conclusões encontradas nas análises de Mariano (2012).

Primeiras pesquisas brasileiras sobre o início da docência (Mariano, 2012)			
CONTI (2003)	PIZZO (2004)	ROCHA (2005)	LIMA (1996)
Entre seus resultados, destaca-se: a visão que as professoras têm da docência, ou seja, de vê-la como uma possibilidade de ascensão social e, ao mesmo tempo, não ter sido escolhida, mas sim, ser vista como a profissão possível.	Embora as professoras participantes tenham iniciado a docência há três décadas, Pizzo constatou semelhanças com o início da docência nos dias atuais. A fase inicial é difícil, marcada por novidades, conflitos, expectativas, momentos inusitados e, também, pelo choque da realidade.	Em seus resultados, a autora constatou que nem mesmo a professora que concluiu toda a formação acadêmica escapou das dificuldades e contrariedades da prática. Houve momentos em que recorreu a crenças das quais não partilhava e julgou que toda a teoria aprendida não fosse auxiliá-la em sua prática pedagógica	Lima mostra que os alunos começam a elaborar as relações entre pensamento e atuação, que são facilitadas pelo processo de reflexão sobre a ação.

Fonte: adaptado de Mariano (2012).

No quadro 4, é possível perceber, dentre outros resultados da pesquisa, que o momento de entrada na carreira era e continua sendo permeado por dificuldades e pelo tão conhecido choque de realidade, ou seja, após quatro décadas, a fase inicial ainda é temida pelos professores iniciantes. Depois de quarenta anos em que algumas pesquisas já apontavam sobre a necessidade de um olhar diferenciado aos professores iniciantes, que política foi efetivada? Que ações e iniciativas foram planejadas e concretizadas?

As principais dificuldades apontadas por professores iniciantes⁹, que atuam, majoritariamente, na EI e anos iniciais do ensino fundamental, estão relacionadas a:

Planejamento

⁹ Mariano (2012) indica as principais dificuldades reveladas a partir das pesquisas realizadas em um intervalo de mais de duas décadas entre a primeira pesquisa (Lequerica, 1983) e a última (Rocha, 2005).

Para alguns docentes, “o planejamento ainda é visto sob a égide da racionalidade técnica, não tendo, portanto, flexibilidade e precisando ser seguido criteriosamente (Mariano, 2012, p. 73)”. Além disso, para outros, especialmente na EI, ele parece não ser tão importante, não sendo necessário realizá-lo.

Relação Teoria e Prática

A ausência de relação entre teoria e prática é uma das problemáticas apontadas. No início de carreira, os professores sentem dificuldades em estabelecer relações entre as duas dimensões da profissão docente.

Solidão e Isolamento

Além de ser “presenteado” com as turmas mais difíceis, o professor iniciante precisa responsabilizar-se sozinho pela sua profissionalidade, bem como pelo aprendizado dos alunos. Para evitar os sentimentos de solidão e isolamento, é importante a criação de espaços coletivos nas escolas:

Espaços coletivos, nas escolas, para discussão do ensino desenvolvido pelos diversos professores - em etapas diferentes da carreira - e, portanto, para explicitação e discussão dos conhecimentos profissionais de cada um deles e das formas de utilização de tais conhecimentos em situações específicas de ensino parecem ser fundamentais não apenas para professores iniciantes, mas para a comunidade escolar de uma forma geral. A criação destes espaços representaria, mais que a criação de um espaço de colaboração entre professores, a possibilidade de reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes, inclusive daqueles pertencentes aos principiantes (Nono, 2011, p.37).

Além de tudo, é por meio do acompanhamento do professor iniciante com um profissional de apoio ou até mesmo por meio da relação entre os pares na escola, que são produzidos os saberes da experiência. A partir do relacionamento de professores mais jovens com colegas mais experientes, as situações de projetos pedagógicos, treinamentos, estágios de formação e de início de carreira permitem alcançar os saberes experienciais (Tardif, 2014).

Medo, insegurança e ansiedade

De diferentes intensidades, são sentimentos que acometem os professores iniciantes. O choque de realidade, o desespero inicial, a sensação de impotência diante dos problemas, são situações provocadas pelo medo, insegurança e ansiedade. Por isso, a fase de inserção na

carreira docente é considerada avassaladora e repleta de obstáculos. Neste sentido, o apoio e a interação entre o grupo de professores são necessários, pois, segundo Imbernón (2011), a competência profissional é formada, em última instância, pela troca entre os pares e interação sobre a prática docente.

Ao revelar as principais dificuldades encontradas no início da carreira docente, Mariano (2012) enfatiza sobre o esquecimento da primeira etapa de carreira docente. Afirmar ainda sobre a inexistência de políticas direcionadas à fase, mas, em contrapartida, a existência de muitas problemáticas:

Em outras palavras, o processo de aprendizagem da docência, daqueles que estão no início da carreira é marcado mais por agruras, incertezas, abandono, solidão, embora também haja momentos de descobertas e realizações. Portanto, não há políticas, há, sim, problemas. Ou melhor, há a política do sobreviver sozinho, do responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento profissional. Talvez, seja o momento de, de fato, assumir esse processo como contínuo e buscar uma política que, ao tempo que respeite as especificidades de cada etapa, supere essa fragmentação entre elas (Mariano, 2012, p.92).

Configurando esse cenário de problemáticas, os professores que atuam na primeira etapa da educação básica ainda são os que mais sofrem com a desvalorização docente. Uma das primeiras observações a ser feita é que os salários dos professores que trabalham com crianças pequenas são, em geral, menores que os salários de professores que trabalham com adolescentes ou jovens e são também, em geral, menores em relação aos salários dos demais trabalhadores. Do total de 32 países analisados, os professores da pré-escola ganham mais que os demais trabalhadores em apenas seis (Jacomini; Alves; Camargo, 2016, p.8).

Percebe-se que, para além de pensar o início da carreira docente, é preciso pensá-lo, primeiramente, em uma das etapas de atuação em que o professor ainda é menos valorizado, a Educação Infantil. Dessa maneira, vislumbrar políticas e iniciativas voltadas aos profissionais da Educação Infantil iniciantes na carreira é essencial. Cabe deixar claro que a valorização é extremamente necessária em todas as fases da docência e etapas em que o professor vier por atuar. Trabalhos realizados por Nono (2023, p.19) indicam a necessidade de estudos que:

mapeiem e investiguem programas de inserção à docência na Educação Infantil, especificamente, desde seu planejamento, sua execução, até seus resultados. Tais estudos poderão apontar, com maior clareza, conhecimentos que deverão estar presentes nesses programas, além de melhores formas de condução das práticas formativas voltadas a profissionais que ingressam na docência nos contextos diversos de creches e pré-escolas brasileiras.

Considera-se a centralidade da Educação Infantil, justamente por compreender a etapa da educação básica que carece demasiadamente de políticas públicas e ações. Oliveira (2013) destaca que ainda é vigente, no senso comum, a ideia de que, para cuidar de crianças, não é necessário possuir formação específica, sendo também tido como natural o princípio do feminino correlacionado ao cuidado e à atenção. Por isso, a feminização do magistério é bem mais forte na EI e, conforme se avança na educação básica, aumenta a presença de profissionais do sexo masculino.

A presença predominante do gênero feminino, as lutas que permearam tanto o reconhecimento da mulher em sociedade, quanto o reconhecimento da EI como etapa fundamental e obrigatória demonstram a necessidade de um olhar que consiga abranger tais aspectos. Assim, na seção seguinte, apresenta-se uma análise de Estado do Conhecimento que trata do acolhimento de professoras iniciantes de educação infantil, buscando contemplar um dos momentos mais desafiadores da carreira docente, o seu início, além de tratar-se da singularidade de uma etapa de ensino marcada pela docência feminina.

3.2 ACOLHIMENTO DE PROFESSORAS INICIANTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE ESTADO DO CONHECIMENTO

Na palavra acolhimento, não cabe adaptar

Porque adaptar é adequar sem afeto

Acolher é um ato sensível de amor

Então, acolhemos a criança

Acolhemos o professor

Acolhemos quem educa e acolhe a infância em seu interior

(Poema autoral)

O início da carreira docente é um momento desafiador e as primeiras experiências pedagógicas fazem parte dele, muitas vezes, em um novo contexto de ensino repleto de particularidades. Pensar sobre esse processo de integração na escola é primordial para planejar ações adequadas de acolhimento ao professor iniciante, iniciativas que refletem na prática pedagógica, na constituição do “ser” professor e, inclusive contribuem na escolha pela permanência ou saída da profissão.

Observa-se que a literatura voltada para o estudo de políticas e iniciativas voltadas ao acolhimento de professores iniciantes mostra-as como atípicas. Essa fase inicial na carreira necessita de um acompanhamento maior por parte das instituições de educação infantil tendo em vista as dificuldades inerentes aos professores nesse momento em que se insere no meio escolar. Imbernón (2006) destaca que a nível internacional, muito se fala sobre a relação entre a inadequação dos saberes e a falta de competência para o trabalho docente, conseqüentemente existem lacunas ao buscar-se respostas para a educação presente e do futuro. Porém, a preocupação dos governos sobre esse tema é limitada, tanto que a maior parte dos países carece de programas adequados para a integração dos professores que estão iniciando na carreira.

É importante que as instituições de educação infantil sejam espaços de integração entre as profissionais docentes, a troca de saberes, o confronto de ideias e a busca de respostas para as dificuldades. Assim, essa relação entre professores mais jovens e os mais experientes, os colegas de trabalho do ambiente de ensino, as formações para estagiários e iniciantes na docência são circunstâncias que permitem buscar saberes mais próximos da experiência (Tardif, 2002). Percebe-se o quanto ainda é preciso avançar na busca de ações e iniciativas acolhedoras direcionadas aos professores iniciantes. É preciso lutar por políticas governamentais de valorização docente aos iniciantes, mas também lutar enquanto espaço de escola.

Nessa direção, com o propósito de buscar compreender o que vem sendo estudado sobre a temática “acolhimento de professoras iniciantes que atuam na educação infantil”, este capítulo está estruturado em duas seções. A primeira, intitulada “Acolhimento docente: um olhar para quem acolhe e educa a infância”, apresenta uma breve revisão de literatura sobre conceitos relativos à ação do acolher.

A segunda seção, “Estado do Conhecimento: uma análise sobre o acolhimento de professoras iniciantes na educação infantil”, expõe uma análise geral das produções acadêmicas com a abordagem temática deste estudo até a data de nove de novembro de 2022. Desta investigação, fazem parte as publicações encontradas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT).

3.2.1 Acolhimento docente: um olhar para quem acolhe e educa a infância

Pensar a Educação na perspectiva do acolhimento é promover um espaço de respeito e possibilitar uma relação de abertura para com o saber, potencializando a construção do conhecimento. A instituição de educação infantil precisa ser um universo acolhedor, de valorização do sujeito e sua individualidade. Essa relação afetiva, embora sendo um gesto de carinho, não se trata de um acolhimento terapêutico, mas de uma postura indispensável de respeito pelo outro. Alguns estudos enfatizam o desenvolvimento de práticas acolhedoras:

A construção de práticas de acolhimento que possam fazer da existência uma arte de viver sustenta-se no cultivo de uma prática ética em que o cuidado consigo, com o outro e com o mundo, se faz quando cuidamos da dimensão coletiva e relacional de nossa existência. O acolhimento como uma postura ética, como uma tecnologia do cuidado (Eltz; Wolffenbuttel, 2021, p. 4).

No processo de aprendizagem, o conforto emocional de quem é acolhido, no caso a professora, contribui em um fazer diferenciado de sua prática docente. Essa é a verdadeira intencionalidade do acolhimento. Como a docente pode acolher uma criança sem sentir-se acolhida? Por mais que exista o comprometimento com a docência, a professora precisa de um

acompanhamento pedagógico adequado às suas necessidades. As autoras Eltz e Wolffenbuttel (2021) chegam afirmar que é impossível acolher sem sentir-se acolhido.

Quando se trata do início da carreira docente, o acompanhamento pedagógico torna-se indispensável. Marcelo Garcia (1999, p. 112) esclarece sobre a carreira docente: “[...] não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do ‘aprender a ensinar’, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas etc., específicas e diferenciada”. A fase inicial na profissão docente é repleta de desafios que causam inseguranças diante do novo contexto escolar, no entanto não se pode excluir a existência de circunstâncias desafiadoras em outras fases da profissão. A carreira também pode ser definida como:

[...] um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula (Tardif; Raymond, 2000, p.217).

Embora a passagem supracitada utilize o termo ‘sala de aula’, pode-se fazer a relação com o campo da educação infantil. Nas creches e pré-escolas, saber utilizar a sala de referência também é um dos desafios de quem está iniciando na profissão, entendendo que esse é o primeiro espaço onde a criança é acolhida e o seu espaço de referência em uma instituição. Neste sentido, as professoras que estão ingressando na carreira na primeira etapa da educação básica apresentam um duplo desafio. Além das relações de acolhimento e integração que precisam constituir no contexto de ensino, necessitam estabelecer vínculos e relações significativas de acolhimento com as crianças na sala de referência.

É indispensável destacar que a definição de professor(a) iniciante pode compreender não somente o momento de ingresso na carreira, mas também o início em um novo contexto de trabalho. São diversas situações singulares ao chegar em novo ambiente que se acham relacionadas ao cotidiano da educação infantil. Enfim, é um período que é necessário apoio, considerando as muitas novas e inusitadas circunstâncias.

Nessa perspectiva, conhecer e compreender o espaço de atuação e suas regras é tão importante quanto saber sobre ação pedagógica. A instituição de educação infantil precisa

acompanhar o processo formativo de constituição do ser docente, mas como isso será possível? Nono (2011) propõe ambientes coletivos em escolas com a integração de professores em diferentes etapas da carreira como forma de promover o diálogo entre ambos, o que seria uma forma de reconhecimento dos iniciantes e dos mais experientes, uma troca e colaboração entre pares que se faz fundamental no enfrentamento de situações de dificuldades.

Dessa maneira, é possível afirmar que o acolhimento e o acompanhamento pedagógico exercem um grande diferencial, não somente na prática docente, mas sobre a profissão como um todo. A ausência de uma possibilidade de integração à docente pode trazer, como consequências, situações difíceis como sensações de descaso, fazendo com que o profissional se sinta sozinho em meio ao novo contexto de ensino e de ser docente. Além disso, é importante enfatizar que, para que esse movimento do acolher aconteça de fato, será necessário, primeiramente, a conscientização da instituição sobre sua importância. Isso inclui pensar ações voltadas ao acolhimento para docentes iniciantes por parte de toda a equipe de gestão escolar e seus pares. Ao compreender tamanha centralidade da ação, será possível realizar um acompanhamento contínuo e planejado, adequado às necessidades dos próprios docentes.

Infelizmente, é notável que bibliografias sobre ações de acolhimento voltadas aos docentes iniciantes apresentam pouca produção e isso pode ser reflexo do próprio cenário educativo brasileiro, de pouca valorização dessa categoria. Mais superficial ainda é o olhar para com os docentes de educação infantil que ingressam na carreira. Sobre essa etapa de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996, esclarece, em seu art.29, que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Existe uma crescente preocupação com a abordagem do acolhimento às crianças da educação infantil, o que é, de fato, essencial e inquestionável porque, por muito tempo, a infância não foi considerada em nossa existência.

Mas por que nos referir ao acolhimento na educação infantil? É justamente necessário compreender a significância do acolher a criança para então reconhecer a centralidade do acolhimento na ação pedagógica. Assim como salienta Gianfranco Staccioli, em suas escritas no livro *Diário de Acolhimento na escola da infância*:

Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança dedica às atividades simbólicas e lúdicas, ou o tempo empregado para tecer relações “escondidas” com outras crianças (Staccioli, 2013, p. 28).

Consequentemente, a etapa de ensino que mais precisa ser acolhida também precisa de docentes que acolhem e se sintam acolhidos. No entanto, como será possível acolher sem se sentir acolhido? Esse questionamento precisa fazer parte da instituição de educação infantil, mais especificamente de seus gestores. Ao ter consciência da necessidade do apoio, da formação, da integração e acolhida direcionada aos docentes que estão iniciando na carreira, será possível pensar em iniciativas e políticas de acolhimento que valorizem o “ser” docente nessa etapa da educação.

3.2.2 Estado do Conhecimento: uma análise sobre o acolhimento de professores iniciantes na educação infantil

O Estado do Conhecimento (EC) consiste em um estudo que possibilita o pesquisador inteirar-se sobre seu campo de observação e o que já foi produzido até um exato momento, inclusive compreender se o assunto possui relevância ou constitui algo demasiadamente pesquisado. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p.155), o Estado do Conhecimento colabora na “identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. Assim, considerando sua importância como estratégia de levantamento de pesquisas, delineia-se esta investigação partindo da fonte de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esta abrange um dos sistemas do Programa Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica, sendo coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Neste sistema de busca, é possível encontrar teses e dissertações que são publicadas e defendidas por Programas de Pós-Graduação do Brasil que estão vinculados à IBICT através de sua biblioteca.

A BDTD pode ser acessada pelo endereço do link: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>, sendo o seu acesso gratuito. Como é perceptível na figura a seguir, a página inicial dispõe de várias informações. Entre elas, o número de instituições do país, o número de dissertações, teses e a

quantidade de documentos existentes. É possível delimitar o campo de busca por meio da seleção do título, autor e assunto, como também limitar o tempo pelo ano de publicação e escolher o idioma.

Figura 6- Página inicial no site da BDTD



Fonte: Site oficial da BDTD (2022).

Considerando que esta análise surge com o propósito de conhecer estudos relacionados com o tema: “Acolhimento do professor iniciante de educação infantil”, inicia-se a busca na plataforma da BDTD¹⁰. Foram utilizados os descritores *Professor iniciante* e *Educação infantil*, sendo encontrados 31 resultados, destas 23 dissertações e 08 teses.

Mesmo compreendendo a centralidade da temática deste estudo, “acolhimento da professora iniciante que atua na educação infantil”, justifica-se a opção por não escolher o descritor *Acolhimento* em virtude de que documentos com esta abordagem são praticamente inexistentes quando voltados às professoras de educação infantil. Dessa forma, os resultados ficavam restritos em apenas um trabalho¹¹ que se repetia nas buscas subsequentes, por isso delineia-se a revisão a partir de palavras-chave próximas ao tema, “Professor iniciante” e “Educação infantil”. O quadro a seguir demonstra os resultados obtidos:

Quadro 5- Pesquisa por Descritores

¹⁰ Busca realizada no dia nove de novembro de 2022.

¹¹ “Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes”, da autora Emily Aline Maiolino (2020). Esta compreende a única pesquisa com a abordagem do acolhimento direcionada para os docentes de Educação Infantil que encontrou-se utilizando de variadas formas de busca.

DESCRIPTORRES (Palavras-chave)	REPOSITÓRIO	Nº DE TÍTULOS ENCONTRADOS	CAMPOS PESQUISADOS
“Professor iniciante” + “Educação Infantil” + Acolhimento	BDTD	04	Todos os campos
“Professor iniciante” + Acolhimento	BDTD	20	Todos os campos
“Professor iniciante” + “Educação Infantil”	BDTD	31 (07 SELECIONADOS)	Todos os campos

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Na primeira tentativa, o número de títulos encontrados foram quatro: três dissertações e uma tese. Apenas um dos documentos estava relacionado ao tema aqui abordado. Posteriormente, na segunda investida, apareceram 20 títulos (12 dissertações e 8 teses). Em comparação, entre a segunda e terceira busca, a última apresentou resultados mais coerentes e relacionados com o proposto neste trabalho. Dessa maneira, conforme a proximidade com o tema selecionou-se 07 das produções.

A partir da leitura e análise dos resumos das pesquisas neste primeiro momento da realização do EC foram identificadas, entre outras informações, o objetivo do estudo, a metodologia e os resultados. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p.64) salientam que “os documentos encontrados, num primeiro momento, passam por uma *leitura flutuante* de seus resumos, o que permite a execução da primeira etapa do EC, denominada *Bibliografia Anotada*”. Esta consiste em uma organização dos documentos encontrados. A tabela a seguir, representa a estrutura a partir da bibliografia anotada:

Tabela 1- Exemplo Bibliografia Anotada

Nº	ANO	REPOSITÓRIO	AUTOR	TÍTULO	TIPO	RESUMO
2	2021	BDTD	Silva, Wanderson Mariano 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	Necessidades formativas do professor iniciante no Centro de Educação Infantil: apontamentos para a formação	D	O início de carreira profissional do professor é marcado por muitas descobertas, desafios e tentativas de aprender a ser professor, já em seu contexto de trabalho. Este momento é tido por muitos professores iniciantes como choque de realidade. Precisam de conhecimentos teóricos e práticos, que, entendemos, podem ser trabalhados a partir das suas necessidades formativas, no espaço da formação continuada. Assim, com o foco nas necessidades formativas do professor iniciante, apresentamos a seguinte questão norteadora: Quais as necessidades formativas dos professores iniciantes que atuam na Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos? No intuito de encontrarmos respostas para o nosso problema de investigação, traçamos o objetivo geral: Analisar as necessidades formativas dos professores iniciantes na Educação Infantil, com vistas a elaborar uma proposta formativa. Desse modo, os objetivos específicos

			Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.		são: Identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes em início da carreira; Conhecer as estratégias utilizadas para lidar com esses desafios; Identificar as necessidades formativas dos professores iniciantes que atuam na Educação Infantil de 0 a 3 anos e Apontar princípios norteadores para uma proposta formativa. O contexto da pesquisa foi uma Rede Parceira da Prefeitura Municipal de São Paulo e os sujeitos foram os professores iniciantes. A pesquisa tem abordagem qualitativa e, para a coleta de dados, utiliza a entrevista semiestruturada com seis professores iniciantes de um Centro de Educação Infantil da Rede Parceira da Prefeitura Municipal de São Paulo. A exploração dos dados é feita por meio de Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983). No referencial teórico, constam: Kramer (2006), Imberón (2011), Marcelo García (1999), Nóvoa (1997) e André (2016). Os resultados indicam a importância da formação continuada no contexto da Educação Infantil para o professor iniciante, com foco nas especificidades da infância relativas às ações de cuidar e educar, rotina, planejamento e formação centrada na prática. Os depoimentos dos professores iniciantes revelam desafios presentes na prática pedagógica. Além disso, a pesquisa realizada permitiu um olhar mais crítico e reflexivo para a prática e a ela foi dado um novo sentido, resultando, numa postura mais investigativa em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na creche por esses professores iniciantes. Por fim, a pesquisa contribuiu para validar que o Centro de Educação Infantil é um espaço de aprendizagem mútua. Na prática, o professor iniciante aprende mais sobre sua profissão e pode avançar na compreensão dos conhecimentos teóricos a que teve acesso em sua formação inicial. Já a instituição educacional também se beneficia e aprende com o professor iniciante, pois, mesmo sem experiência, ele pode trazer novas possibilidades de melhoria para o trabalho pedagógico
--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

A tabela apresenta informações com o número de identificação do trabalho, o ano de publicação da dissertação ou tese, o título, tipo do documento e resumo. As demais etapas do EC podem ser realizadas por meio das descrições da tabela de Bibliografia Anotada, por isso é importante realizar cada passo cuidadosamente. Esse critério minucioso deve prosseguir em todas as demais fases: “Isso garantirá a cientificidade do método e a qualidade do resultado final do Estado do Conhecimento” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 66). A partir desse momento, é possível acessar as informações no banco de dados (tabela) organizado pelo (a) pesquisador (a).

A etapa seguinte compreende a *Bibliografia Sistematizada*, na qual se inicia uma seleção mais objetiva e direcionada ao propósito de estudo. Além das informações do quadro anterior, é possível neste momento separar os campos dos objetivos, metodologia e resultados. Já na *Bibliografia Categorizada*, as publicações selecionadas serão agrupadas em blocos conforme

sua proximidade temática. Assim, as categorias são criadas a partir dos títulos selecionados. A tabela a seguir apresenta os itens da Bibliografia Categorizada.

Tabela 2- Exemplo Bibliografia Categorizada

Categoria:							
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

Após o levantamento da documentação, observou-se que grande parte das publicações oscilavam em relação ao tema central de análise. Utilizou-se como critério de seleção a abordagem do acolhimento voltado às professoras iniciantes de Educação Infantil, assim algumas pesquisas (Santos, 2018; Nono, 2005; Amorim, 2016; Príncipe, 2017; Bonfim, 2021; Santos, 2019; Oliveira, 2020; Portella, 2014 e Fassina, 2013) que tratavam sobre o início de carreira em outras etapas de ensino não foram selecionadas. Sobre professores iniciantes em situações mais específicas, como os egressos do PIBID (Sousa, 2018) também foram eliminados. A pesquisa intitulada “a construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante (Sousa, 2017) e a aprendizagem profissional da docência (Voltarelli, 2013) também foram excluídas; a primeira por envolver a constituição da profissionalidade docente com foco direcionado para o público masculino, gênero pouco presente nas instituições de educação infantil. A segunda, (Voltarelli, 2013) por tratar de questões relacionadas sobre construção da aprendizagem docente com as crianças, porém sem aproximar-se da temática do acolhimento. Destaca-se, que se reconhece a extrema significância de cada referência citada neste estudo, inclusive as que não foram selecionadas. Porém, segue-se os critérios estabelecidos inicialmente com base nos descritores selecionados e a proximidade com a temática do acolhimento.

Bibliografias com as temáticas: emoções em crianças (Ruggiero, 2020) e (Coutinho, 2021); PIBID e a prática docente em Educação Física (Reis, 2019); narrativas sobre a prática de profissionais com experiência reconhecida (Matias, 2012); o Programa Mesa Educadora e a formação docente (Godeguez, 2016), também não foram selecionadas. Alguns temas distantes como: “Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuantes no programa de formação online de mentores” (Malheiro, 2017) e “O pensamento de Professoras de E I sobre relações étnico-raciais” (Santana, 2021) não foram mantidos. Excluiu-se títulos

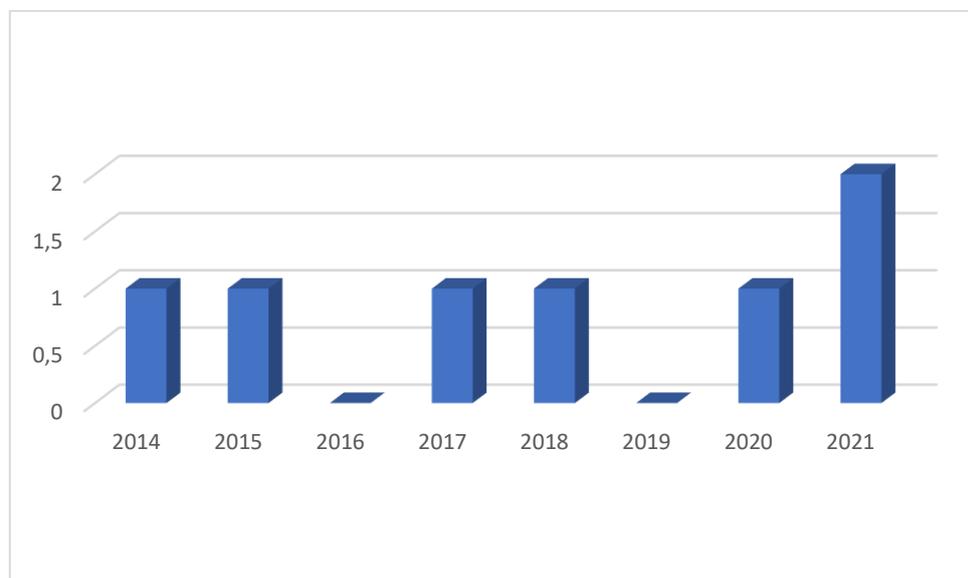
cuja abordagem do acolhimento fora tratada de maneira direcionada às crianças da educação infantil (Flores, 2019).

Também, encontrou-se a obra: “Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil” de Zucolotto (2014) duplicada. Dessa forma, ao invés de 31 trabalhos, o correto seria 30 achados para a investigação.

Entre os 08 documentos selecionados, 01 deles teve seu acesso impossibilitado (Cardoso, 2013); provavelmente tenha sido removido do repositório da BDTD. Foi realizada sua busca em outros repositórios e não se obteve resultado. Dessa maneira, a partir desta seleção mais criteriosa, utilizando-se dos descritores “*Professor iniciante*” e “*Educação infantil*”, totalizaram-se 07 bibliografias para o estudo. Entre elas, são 06 dissertações e 01 tese.

As pesquisas são predominantemente atuais, no sentido de que todas são subsequentes ao ano de 2014. Não foi estabelecido recorte temporal no momento de busca em virtude de tratar-se de poucas publicações. Ressalta-se, que com exceção de uma bibliografia, as demais realizam uma abordagem mais voltada à formação docente da professora iniciante, que classifica-se como um elemento importante perante a ação do acolhimento. Este último, é desenvolvido em uma publicação recente (Maiolino, 2020), no entanto é direcionada às professoras em geral de educação infantil e não especificamente aos que estão ingressando na carreira. Por isso, mais uma vez reforça-se a essencialidade deste estudo.

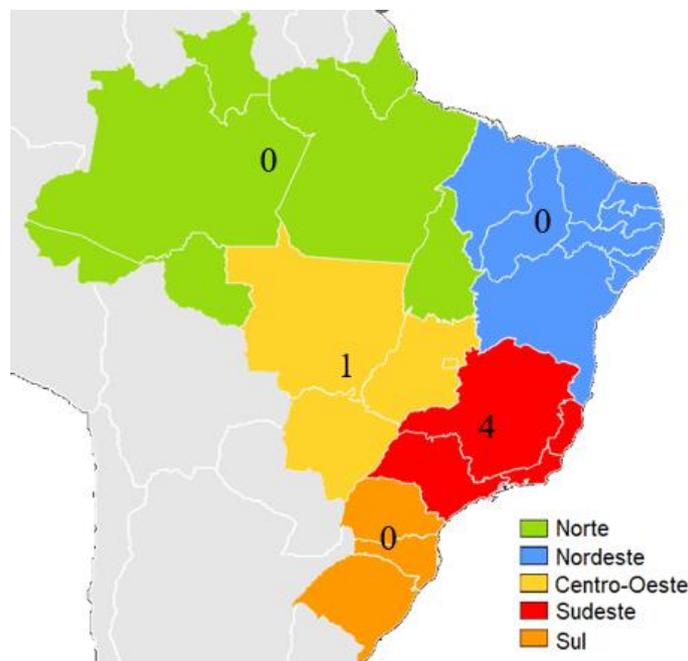
Gráfico 1 – Publicações por ano



Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

O número de pesquisas publicadas apresenta-se bem distribuído e o fato de não se encontrar pesquisas anteriores ao ano de 2014, demonstra o quanto ainda se faz necessário o debate sobre o acompanhamento pedagógico em início de carreira. Dos sete documentos analisados, três são oriundos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (uma tese e duas dissertações). As demais pesquisas são provenientes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). No total, três bibliografias são resultantes de universidades privadas, duas oriundas de federais e duas estaduais. A incidência maior dos títulos selecionados se encontra na região Sudeste, seguida pela região Centro-Oeste. Nenhuma pesquisa foi identificada nas regiões Norte, Nordeste e Sul. Esta última, reforça ainda mais o desenvolvimento deste estudo, já que se trata de uma pesquisa de campo a ser realizada em área do Estado do Rio Grande do Sul, região sul do Brasil.

Gráfico 2- Incidência de Pesquisas selecionadas por região



Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

A partir da observação desses elementos descritos anteriormente e das especificidades de cada publicação selecionada, as sete pesquisas encontradas foram divididas por categorias. Essas podem ser constituídas por “palavras-chave ou temáticas representativas de um conjunto de publicações” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p.69). Nesse sentido, partindo das temáticas das bibliografias selecionadas, as categorias são formadas com base em perspectivas relacionadas ao acolhimento que compreendem o contexto de professoras iniciantes de

educação infantil. Evidencia-se mais uma vez, que neste momento, optou-se em não criar uma categoria nomeada “acolhimento” em razão de que não foram encontradas pesquisas com esta abordagem específica. Assim, as categorias a seguir fazem parte das necessidades e realidades das professoras iniciantes na EI e que de certa maneira estão diretamente relacionadas à ação do ato de acolher a docência.

Gráfico 3- Categorias formadas

CATEGORIAS¹²	
<i>Acompanhamento e formação continuada</i>	<i>Momentos desafiadores</i>
2- Necessidades formativas do professor iniciante no Centro de Educação Infantil: apontamentos para a formação (Silva, W., 2021)	6- Professores iniciantes na educação infantil: desafios e possibilidades de enfrentamento em uma rede municipal de ensino (Silva, S., 2021)
3- Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil (Zucolotto, 2014);	11- A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil (Oliveira, 2017);
8- SER PROFESSORA INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas (Barros, 2015);	14- A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil (Oliveira, 2018).
18- Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes (Maiolino, 2020).	

Fonte: elaborado pelas autoras (2022).

¹² Os números apresentados na identificação dos títulos seguem a mesma sequência da primeira etapa do EC (Bibliografia Anotada) realizada pelas autoras.

Categoria – Acompanhamento e formação continuada

A categoria “Acompanhamento e formação continuada” foi pensada a partir das semelhanças nas bibliografias encontradas no sentido de buscar propostas adequadas às necessidades dos professores que iniciam na carreira. Ao longo da docência, os professores estão em um contínuo processo de reflexão-ação sobre sua prática pedagógica. Este é um movimento construtivo ao longo da carreira docente, que possibilita novas aprendizagens e novos modos de conduzir a sua ação. Por isso, faz-se necessário um acompanhamento constante por parte da equipe pedagógica e uma formação continuada adequada à realidade do contexto escolar e necessidades dos professores, principalmente quando estes estiverem iniciando sua experiência como docentes.

A pesquisa sobre as necessidades formativas do professor iniciante de Silva, W., (2021) caracteriza o início da docência como um momento delineado por muitas descobertas e desafios, um verdadeiro “choque com a realidade”. O autor enfatiza que os professores precisam da relação entre teoria e prática e que a partir de suas próprias necessidades, a formação continuada pode ser planejada. Pensando nas dificuldades formativas que o professor que está ingressando na educação infantil possui, o estudo propõe elaborar uma proposta de formação adequada às suas necessidades de conhecimento. Dessa forma, o estudo objetiva apontar quais seriam os princípios direcionadores para uma proposta formativa. A pesquisa aconteceu em uma escola municipal e os sujeitos participantes foram professoras iniciantes. Para concluir, o autor salienta que existe uma troca entre o docente iniciante e o grupo da escola. Mesmo sem ter experiência, ele pode contribuir com novos olhares e possibilidades.

Na mesma perspectiva Zucolotto (2014) evidencia o início da carreira do professor de EI como um momento complexo em que as condições de trabalho e mudanças de emprego exercem forte influência. A autora conclui que parcerias realizadas entre professores iniciantes e os mais experientes também podem ajudar na superação das dificuldades encontradas. Evidencia-se também que os docentes iniciantes acabam reformulando sua prática pedagógica conforme as especificidades que estão presentes no contexto escolar em que atuam. Sendo assim, o quão importante se faz ato do acolhimento e quanto ele pode contribuir na profissão como um todo.

A autora Barros (2015) busca identificar como ocorre a constituição da profissionalidade de professoras que iniciam sua carreira na educação infantil. Seu foco de análise compreende docentes egressas do Curso de Pedagogia de uma universidade específica e os resultados demonstraram que a fase inicial da docência é um momento fundamental de

constituição profissional. Os dados analisados também sugerem a importância da formação continuada e descrevem a instituição de educação infantil como um espaço de mútua aprendizagem. Existe uma troca de conhecimentos sobre a profissão docente, pois ao trabalhar, o professor que está iniciando aprende mais e a instituição escolar também aprende, pois mesmo sem experiência, o (a) iniciante poderá trazer possibilidades novas para pensar o trabalho educativo. Nesse ponto, Barros (2015) e Silva, W., (2021) são extremamente idênticos.

Para fechar a análise da categoria *Acompanhamento e formação continuada*, a autora Maiolino (2020) retrata suas percepções enquanto gestora de uma escola de educação infantil sobre as práticas pedagógicas realizadas pelas suas professoras. Busca compreender em que as ações das docentes e as dificuldades com o trabalho pedagógico estavam pautadas. Assim, a autora objetiva compreender qual foi a trajetória destes professores por meio de suas narrativas pessoais. E, por meio dessa escuta, desenvolveu-se um material de apoio com o intuito de promover momentos de acolhida de permanência na instituição escolar, com práticas pensadas no sentido de reflexão do cotidiano, na busca por um movimento de cuidar quem cuida da educação.

Em síntese, as pesquisas analisadas apontam para a importância desse olhar de acolhimento para com os Professores da EI. Não somente nesta, mas também em todas as etapas de ensino. O docente precisa ser valorizado, reconhecido e escutado, sendo que suas necessidades é que devem mover as formações continuadas e o acompanhamento pedagógico precisa ser seu suporte.

Categoria – Momentos desafiadores

De que maneira os educadores iniciantes são acolhidos ao chegar na escola? Quais são os desafios que enfrentam nesse momento? Ao ingressar na carreira, os professores encontram-se, muitas vezes, desamparados em relação ao conhecimento do novo ambiente e seus regimentos, à rotina já pré-estabelecida e a proposta pedagógica que a escola segue. O novo contexto escolar ainda não conhecido e repleto de desafios é motivo de muitas inseguranças. Este são alguns pontos pelos quais esta categoria direciona-se.

A iniciação docente é permeada por momentos desafiadores e Silva, S., (2021) busca investigar quais são estes desafios na atuação com crianças da educação infantil e possíveis alternativas para seus enfrentamentos. A autora justifica sua pesquisa enfatizando que são poucas as pesquisas desenvolvidas com esta temática voltada para a etapa da educação infantil. De acordo com os resultados desta análise, as formações que são ofertadas aos professores

iniciantes são insuficientes com relação à tamanha necessidade sobre a prática para o trabalho pedagógico com crianças. Além disso, existem muitas contradições entre o prazer docente e a insatisfação com as circunstâncias de trabalho. É preciso haver colaboração mútua entre os pares, sendo central estratégia para a continuidade da carreira e superação dos principais desafios.

Oliveira (2017) compreende sua pesquisa a partir da análise da construção da profissionalidade docente na educação infantil, nos primeiros cinco anos de atuação. Esse momento de inserção profissional é decisivo e possui particularidades e necessidades que são marcantes, que podem influenciar na continuidade ou saída dos iniciantes e na construção de sua personalidade docente. A autora justifica ser necessário conhecer quais são os conhecimentos específicos considerados fundamentais para a atuação docente, como também, por meio dessa relação, encontrar condições passíveis de trabalho. O domínio sobre a docência é conquistado através das vivências com as próprias dificuldades, descobrimentos e conquistas.

No estudo de Oliveira (2018), a proposta foi também investigar a fase de inserção profissional de docentes da educação infantil. Porém, sua análise voltou-se às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras iniciantes com crianças do berçário. A seguir, procurou descrever e analisar os momentos difíceis enfrentados pelos professores e suas condições de trabalho. Os resultados obtidos apontaram para a prevalência de propostas espontâneas e não planejadas. Também, percebeu-se que a participação das crianças na realização das atividades era restrita. As professoras enfrentavam dificuldades quanto à condução da sala, à disciplina, ao conhecimento de conteúdos da faixa etária, de relacionamento com a comunidade escolar, além de circunstâncias objetivas de trabalho decadentes.

Percebe-se o quanto ainda é frágil o acompanhamento pedagógico direcionado às professoras que ingressam na educação infantil. Este problema também é um reflexo histórico de desvalorização da criança enquanto sujeito e uma subsequente desvalorização do professor que educa a criança. Estes *momentos desafiadores*, mostram o quanto é necessário lutar por uma educação infantil de qualidade que respeite os direitos da criança e que valorize a docência.

Ao finalizar este capítulo, pode-se considerar que o início da carreira docente é um momento de muitas inquietações e incertezas. A possibilidade de reflexão sobre a teoria e a prática permeiam a ação pedagógica e vão aos poucos constituindo a identidade profissional docente. Por isso, esse primeiro relacionamento com o universo pedagógico pode deixar marcas que possivelmente influenciam na decisão pela continuidade ou desistência da profissão docente, reforçando ainda mais a importância de um acompanhamento da equipe pedagógica da instituição de ensino. Assim, as propostas formativas precisam estar adequadas às

necessidades pedagógicas do iniciante, pois é justamente nesse instante que o acolhimento exerce papel central.

Em síntese, o olhar acolhedor para com o professor pode ser decisivo na escolha pela continuidade da profissão, no seu desenvolvimento profissional, exercendo reflexo na própria constituição do “ser” docente. Poucos estudos voltam-se para a análise dos momentos desafiadores de início da carreira docente, isso em todas as etapas de ensino. Mais carente ainda, é a produção voltada para os professores iniciantes na educação infantil que compreende uma etapa em que a docência é pouco valorizada. Infelizmente, ainda hoje persiste o pensamento de que para educar e cuidar de uma criança não é necessário ter formação. A própria criança foi negligenciada enquanto sujeito por muito tempo, a luta pela sua significância na sociedade ainda é atual. É na essencialidade do ato de acolher uma criança que o docente também precisa ser acolhido, em um movimento de acolher quem acolhe a infância.

A partir de tais considerações, pode-se perceber o quanto é urgente pensar e planejar ações e iniciativas acolhedoras direcionadas, principalmente, àqueles que estejam iniciando sua carreira. Este estudo, diferencia-se dos demais por trazer como sujeitos da pesquisa, professores(as) iniciantes que atuam na EI, uma etapa da educação básica que ainda luta pelo seu reconhecimento basilar diante das demais. Além disso, busca-se evidenciar a importância do acolhimento e acompanhamento, principalmente durante a primeira fase de inserção na docência. A seguir, apresenta-se o percurso metodológico delineado nesta pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

“A atividade de pesquisa é reconhecida como a razão fundante da vida acadêmica, de tal sorte que a função docente dela decorreria, e mesmo a influência sobre a realidade circundante a suporia” (Demo, 1995, p.11).

Diante da centralidade da pesquisa, qual o lugar da metodologia? a metodologia apresenta-se como conhecimentos e habilidades que são necessários para a orientação do pesquisador no processo de investigação. Para Thiollent (1947, p.25), quando associado ao pesquisar, “o estudo da metodologia exerce uma importante função de ordem pedagógica, isto é, a formação do estado de espírito e dos hábitos correspondentes ao ideal da pesquisa científica”. A organização e o planejamento são elementos essenciais para o sucesso e a efetividade de um estudo. De acordo com Demo (1995), a metodologia apresenta-se como o estudo de caminhos e instrumentos que são utilizados para fazer a ciência. Além disso, ele coloca-a como intuito à problematização de forma crítica no sentido de indagar sobre os limites possíveis da ciência.

Para tanto, nesta pesquisa, a metodologia apresenta-se organizada em cinco momentos fundantes, destacados no quadro a seguir:

Quadro 6: Momentos da Metodologia

	METODOLOGIA
1º	Pesquisa bibliográfica
2º	Pesquisa de Estado do Conhecimento
3º	Pesquisa de Campo
4º	Análise dos Dados
5º	Produto Educacional

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Primeiramente, expõe-se um breve recorte bibliográfico de algumas referências que farão parte do estudo. Após, evidencia-se a significância da pesquisa de Estado do Conhecimento. Em um terceiro momento, a pesquisa de campo, parte integrante deste trabalho,

será descrita. Em sequência, a análise de dados será especificada. Por fim, será apresentado o Produto Educacional correspondente a este estudo.

Considerando o objeto principal de análise neste trabalho, “Investigar ações de Acolhimento voltadas aos professores iniciantes na carreira que atuam na Educação Infantil em redes públicas municipais de ensino”, o presente estudo compreende uma pesquisa de tipologia exploratória por se tratar de um tema pouco conhecido. Marconi e Lakatos (2003) definem a pesquisa exploratória como:

Investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. (Marconi; Lakatos, 2003, p.188).

Atendendo a natureza do objeto de estudo, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, porque compreende condições contextuais que interferem sobre o meio social. A pesquisa qualitativa, dentre algumas características, busca entender as condições reais de vida dos sujeitos; representa opiniões de quem participa do estudo; envolve o meio em que as pessoas vivem; revela conceitos que podem descrever alguns comportamentos humanos e sociais e fundamenta-se em múltiplas fontes para as análises (Yin, 2016). Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa corresponde a elementos muito específicos, sendo que, nas Ciências Sociais, seu objeto de análise não pode ser quantificado. Dessa maneira, sua aproximação é com um espaço mais profundo de relações, processos e fenômenos.

Neste sentido, a presente pesquisa contribui com o trabalho docente, demonstrando possíveis caminhos para resolução ou amenização de problemáticas que fazem parte da realidade escolar, neste caso, sobre os desafios do início da carreira docente. Para explicitar as etapas da referida pesquisa, as seções a seguir descrevem todo o processo de desenvolvimento que foi realizado.

4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica é realizada em materiais já desenvolvidos, constituídos basicamente por livros e artigos científicos e, em alguns casos específicos, com usos exclusivos de fontes bibliográficas. Grande parte das pesquisas exploratórias pode ser classificada como

bibliográfica (Gil, 2002). De uma forma geral, a pesquisa bibliográfica apresenta oito fases diferentes, são elas: escolher o tema; realizar um plano para trabalho; a identificação; a localização; a compilação; o fichamento; a análise e interpretação e, por último, a redação (Marconi; Lakatos, 2010). Esse tipo de pesquisa é fundamental durante a construção de um trabalho, pois facilita as possibilidades de acesso a materiais já produzidos sobre a temática de interesse. Seria inviável construir uma nova pesquisa se precisasse ir a campo buscar variados dados já contemplados em bibliografias.

Por meio da essencialidade da pesquisa bibliográfica, buscou-se embasar, neste estudo, teorias e conceitos que se alinham à temática e adentram sobre a pesquisa: “O início da carreira docente: um olhar a partir do acolhimento de professoras de Educação Infantil”. O quadro, a seguir, apresenta alguns dos autores que foram importantes ao decorrer da investigação:

Quadro 7 – Principais autores que fazem parte da pesquisa:

	AUTORES
Formação de professores e início da carreira docente	Marcelo Garcia (1999), Nono (2011), Huberman (1995) e Tardif (2014).
Acolhimento dos professores iniciantes/ Professores de Educação Infantil	Giordan, Hobold e André (2015), Campos (2008), Kishimoto (2002), Vieira (2013) e Côco (2012).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

É importante salientar que as referências apresentadas no quadro anterior foram fundamentais ao decorrer de todo o trabalho, sendo desde o seu princípio até o final, em que se buscou correlacionar o referencial com os dados obtidos por meio da pesquisa de campo. Nesse caminho, outros autores também vieram a complementar o estudo ao avançar da pesquisa.

4.2 PESQUISA DE ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento (EC) consiste em um estudo que possibilita o pesquisador inteirar-se sobre seu campo de observação e o que já foi produzido até um exato momento, inclusive compreender se o assunto possui relevância ou constitui algo demasiadamente pesquisado. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p.155), o Estado do Conhecimento colabora

na “identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Assim, considerando a importância do EC como estratégia de levantamento de pesquisas, delineou-se uma investigação partindo da fonte de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Esta abrange um dos sistemas do Programa Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica, sendo coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Nesse sistema de busca, é possível encontrar teses e dissertações que são publicadas e defendidas em Programas de Pós-Graduação do Brasil que estão vinculados à IBICT por meio de sua biblioteca. A BDTD pode ser acessada gratuitamente. A plataforma dispõe de várias informações, entre elas, o número de instituições do país, o número de dissertações, teses e a quantidade de documentos existentes. É possível delimitar o campo de busca por meio da seleção do título, autor e assunto, como também limitar o tempo pelo ano de publicação e escolher o idioma.

Considerando que esta análise surge com o propósito de conhecer estudos relacionados com o tema: “Acolhimento do professor iniciante de Educação Infantil”, iniciou-se a busca na plataforma da BDTD. Foram utilizados os descritores *Professor iniciante* e *Educação Infantil*, sendo encontrados 31 resultados, destes, 23 dissertações e 08 teses. Mesmo compreendendo a centralidade da temática deste estudo, “acolhimento do professor iniciante que atua na Educação Infantil”, justifica-se a opção por não escolher o descritor *Acolhimento* em virtude de que documentos com essa abordagem são praticamente inexistentes quando voltados aos professores de Educação Infantil. Dessa forma, os resultados ficavam restritos em apenas um trabalho que se repetia nas buscas subsequentes, por isso, delineou-se a revisão a partir de palavras-chave próximas ao tema, “Professor iniciante” e “Educação Infantil”.

Posteriormente à leitura flutuante dos resumos, as informações foram organizadas em quadros de análise, tais como *bibliografia anotada*, *bibliografia sistematizada* e *bibliografia categorizada*. Em cada um desses momentos, os dados foram sistematizados para que fosse perceptível e efetivo o rigor científico utilizado na pesquisa bibliográfica do EC. Por intermédio deste trabalho, foi possível ter uma perspectiva sobre as pesquisas que abordam as temáticas: professor iniciante, início da carreira docente, professores de EI e Acolhimento dos professores. Os resultados da pesquisa de Estado do Conhecimento estão apresentados na seção 3.2 do terceiro capítulo.

4.3 PESQUISA DE CAMPO

Parte-se do ponto de vista de que o interesse pelo conhecimento da realidade e do ser humano sempre existiu e a Ciência constituiu-se enquanto afirmação dessa busca. Assim, entende-se por pesquisa a atividade que é alicerce para a Ciência em seus questionamentos de construção da realidade (Minayo, 1994). A mesma autora reforça: “É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade de mundo” (Minayo, 1994, p.17). Diante disso, Minayo (1994) também esclarece que toda ação de pesquisar parte de um problema e este só pode ser assim considerado se tenha também sido, primeiramente, um problema na vida prática. Nesse caminho, de procurar respostas a problemas da vida prática, que esta pesquisa desenha-se.

Ao ter claro o objeto de estudo em um projeto de pesquisa, é necessário escolher de que maneira será investigado esse objeto. Tendo como ponto de partida a pesquisa qualitativa, a pesquisa de campo coloca-se como uma possibilidade de aproximação com o que se deseja buscar e conhecer, além disso de criar conhecimentos, partindo da nova realidade em estudo (NETO, 1994).

A pesquisa justificou-se porque a presença de ações e políticas voltadas para o acolhimento de professores em início de carreira são quase inexistentes, o que é muito preocupante, principalmente quando se trata da etapa da Educação Infantil, quando o acolher é essencial. Conhecer a percepção dos docentes iniciantes sobre suas necessidades quanto às ações e iniciativas direcionadas ao acolhimento pode ajudar a gestão da escola e secretarias de educação no planejamento de propostas adequadas de integração e acompanhamento desses profissionais.

Neste estudo, além das bibliografias, a pesquisa de campo constituiu um grande diferencial para análise, o qual abrangeu escolas públicas municipais de Educação Infantil do norte do Rio Grande do Sul. Os municípios que fizeram parte da análise integram a região da AMAU- Associação de Municípios do Alto Uruguai e a escolha destes considerou sua proximidade (municípios com confrontações limítrofes) e características demográficas semelhantes. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, eles apresentam menos de 6.000 habitantes cada um.

Imagem 1- Municípios que compõe a AMAU:



Fonte: Site oficial da AMAU.

A coleta de dados abrangeu quatro municípios da região da AMAU, localizados ao norte do estado do Rio Grande do Sul. A identidade dos municípios não foi revelada nesta pesquisa, com o propósito de manter o sigilo das informações, por isso, foram tratados pelas nomenclaturas “Município A”, “Município B” e assim sucessivamente.

A coleta de dados aconteceu por meio de questionário eletrônico (Google Formulários) aplicado aos participantes da pesquisa, os quais foram respondidos de maneira on-line. As perguntas foram abertas e fechadas. Os dados foram analisados, interpretados e articulados com a teoria especificada neste trabalho.

Para responder o questionário, convidou-se professores de Educação Infantil que atuam nos municípios, exclusivamente nas escolas municipais de Educação Infantil, sendo esses ingressantes por meio de concurso público ou processo seletivo simplificado. As questões enfatizaram sobre alguns elementos fundamentais sob o ponto de vista dos professores, entre eles: as impressões no primeiro contato com a rede municipal, momentos desafiadores, falta de organização, contato com Recursos Humanos (RH), acompanhamento do estágio probatório, momentos de integração e acolhimento, acompanhamento na escola, a recepção pela equipe administrativa e colegas, abertura por parte da equipe de gestão.

Baseando-se nisso, foram definidos como participantes desta pesquisa professores iniciantes que estejam atuando na rede municipal durante a primeira etapa da Educação Básica e que correspondam aos critérios de inclusão deste estudo, conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 – Critérios de Inclusão e Exclusão

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> estejam adentrando em novo ambiente de trabalho (Educação Infantil) – (Ingresso, mudança para outra etapa de ensino, escola ou região) 	<ul style="list-style-type: none"> professores que atuam na Educação Infantil por um período superior a 5 anos;
<ul style="list-style-type: none"> contemplem os cinco primeiros anos de experiência, momento do conhecimento da profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> Professores que estão em contratos temporários por poucos meses (abaixo de seis meses), substituindo algum colega em licença ou atestado médico.
<ul style="list-style-type: none"> participantes nomeados por meio de concurso público (até cinco anos de profissão) 	<ul style="list-style-type: none"> professores que pertencerem à outra etapa de ensino que não a Educação Infantil ou pertencerem a municípios não vinculados à pesquisa.
<ul style="list-style-type: none"> contratados via processos seletivos simplificados (por tempo igual ou superior a seis meses) 	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Foram convidados professores que estão em exercício de suas atividades em escolas municipais de Educação Infantil em início de carreira (5 primeiros anos de trabalho) nos municípios selecionados, sendo que a estimativa de amostra aproximada foi de 16 pessoas e obteve-se 15 participações. Justifica-se o número de participantes por se tratar de municípios de pequeno porte com escolas de baixo número de crianças e, portanto, de reduzido grupo de professores. Os critérios de inclusão são professores que estejam adentrando em novo ambiente de trabalho (Educação Infantil) – (Ingresso, mudança para outra etapa de ensino, escola ou região); contemplem os cinco primeiros anos de experiência; participantes nomeados por meio de concurso público (até cinco anos de profissão); contratados via processos seletivos simplificados (professores contratados há seis meses ou mais). Foram excluídos da pesquisa professores que estavam em contratos temporários por poucos meses (abaixo de seis meses), substituindo algum colega em licença ou atestado médico. Dessa forma, as amostras que não atendiam aos critérios de inclusão foram automaticamente excluídas.

As secretarias municipais que aceitaram participar da pesquisa e assinaram a Declaração de Ciência e Concordância foram contatadas para informar por e-mail à pesquisadora a lista de

contatos eletrônicos dos professores que se encaixavam nos critérios de inclusão. De posse dos endereços eletrônicos, a pesquisadora enviou os convites aos professores de maneira individual com somente um remetente e destinatário. Nesse convite, estava disponível o link para acesso ao questionário eletrônico (*Google Formulários*). O convite informou que a participação se deve em função da atuação enquanto professor iniciante na etapa da Educação Infantil (período compreendido de até cinco anos desde o ingresso na carreira ou mudança de escola/etapa de ensino, respeitando também o tempo destacado/ contrato temporário por um período igual ou superior de seis meses até cinco anos), a importância da participação no sentido de trazer percepções quanto ao acolhimento recebido nos primeiros anos de atuação em sua rede municipal de ensino. Salientou-se que a participação não era obrigatória e que todos (as) possuíam a plena autonomia para decidir se queriam ou não participar, bem como desistir da colaboração do estudo quando desejassem, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização; também se destacou que não seriam penalizados caso decidissem não consentir sua participação, ou desistir dela. Cabe enfatizar que, como se trata de uma pesquisa em que não há identificação de participantes, não houve a possibilidade de exclusão de dados durante o processo de registro/consentimento. Somente a pesquisadora ficou responsável pela coleta de dados e teve o acesso aos endereços eletrônicos de cada participante. O docente que aceitou participar da pesquisa clicou no link de acesso ao questionário e, anterior às questões do instrumento, teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Se o professor clicou em “concordo”, ele foi conduzido às questões. Se ele clicou em “não concordo”, ele não teve acesso às questões e, conseqüentemente, não respondeu o questionário. Assim, considerou-se como anuência ao termo de consentimento, quando o participante respondeu ao questionário de pesquisa. De posse dos endereços eletrônicos dos participantes, foram enviados os convites aos professores de maneira individual com somente um remetente e um destinatário.

As perguntas foram abertas e fechadas. O questionário on-line ficou aberto para contribuições entre o mês de outubro e dezembro de 2023. Para prevenir o vazamento de dados, foram adotados alguns cuidados de prevenção: a pesquisadora comprometeu-se a tão logo que encerrou o período de coleta, baixar os questionários respondidos e apagá-los do ambiente virtual; o armazenamento das informações em um único *notebook* em que somente a pesquisadora e a orientadora tiveram acesso. Após o tempo de guarda (5 anos), esse material será eliminado. Assim, os dados para a pesquisa foram coletados com professoras que estão em exercício de suas atividades em escolas municipais de Educação Infantil em início de carreira nos municípios selecionados, sendo que a amostra obtida foi de 15 pessoas. Justifica-se o

número de participantes por se tratar de municípios de pequeno porte com escolas de baixo número de crianças e, portanto, de reduzido grupo de professores. A seguir, apresenta-se como ocorreu o tratamento e a análise dos dados.

4.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise faz-se presente em vários momentos de uma investigação, sendo mais branda no início e mais sistêmica e formal ao final, quando do término da coleta de dados. Analisar dados qualitativos compreende “trabalhar” todo o material resultante da pesquisa. Para isso, torna-se necessária, primeiramente, a organização do todo, fracionando em partes e relacionando-as, procurando caracterizar, nessa totalidade, tendência e padrões importantes. Esses elementos relevantes serão reavaliados em uma segunda etapa, buscando relações e inferências em um modo mais elevado de abstração (Ludke; André, 1986).

Neste estudo, os conteúdos referentes às escritas resultantes da coleta de dados foram interpretados por meio do método de análise de conteúdo de Bardin (2022), que se apresenta como um conjunto de estratégias para estudo das comunicações, utilizando procedimentos sistêmicos e objetivos para descrição das mensagens e seus conteúdos.

De uma forma geral, a análise de conteúdo proposta neste estudo compreende três momentos principais. A primeira etapa consiste na organização, em que os resultados obtidos são avaliados conforme sua pertinência. Neste caso, os dados obtidos por meio dos questionários foram averiguados, considerando o que seria utilizado ou não na pesquisa. Por exemplo, foram observadas algumas situações possíveis de acontecer, como devoluções de dados com perguntas sem respostas ou retornos de questionários duplicados relativos ao mesmo sujeito.

A partir dessa preparação, na fase seguinte, acontece a exploração do material, a definição das categorias e a codificação. Considerando os resultados obtidos a partir do questionário, é possível delimitá-los em unidades de registro ou de decodificação, as quais são estabelecidas, por exemplo, por meio de palavras ou frases. Seguindo os critérios propostos, os elementos são classificados conforme sua significação em categorias. “É, portanto, um método taxonômico bem concebido para satisfazer os colecionadores preocupados em introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente” (Bardin, 2022, p. 39). As categorias

constituem, assim, a passagem de vários elementos dispersos aparentemente para uma determinada organização. Em último momento, após a inferência¹³, os dados são interpretados.

No caso desta pesquisa, a análise de conteúdo é fundamental para compreender os relatos de professoras em início de carreira a respeito de sua formação, os momentos de desafios e descobertas, entre outros elementos que podem possibilitar uma melhor análise do acolhimento.

Os resultados da pesquisa serão enviados para as secretarias municipais de educação, bem como para as escolas participantes do estudo no formato de dissertação. Também, como se trata de uma pesquisa para o trabalho final do Curso de Mestrado Profissional em Educação, ficará disponível na biblioteca virtual da UFFS. Além disso, ao final do curso, será compartilhado o resultado desta pesquisa, compilado em um Produto Educacional, detalhado a seguir.

4.5 PRODUTO EDUCACIONAL

O Curso de Mestrado Profissional em Educação (MPE) possui, dentre outros objetivos, o propósito de contribuir na formação de docentes pesquisadores de modo que fortaleçam a Educação Básica na elaboração de práticas curriculares e produtos que reflitam de forma rápida e abrangente para a desenvolvimento educacional. Neste sentido, Sartori e Pereira (2019) esclarecem que as pesquisas que são produzidas pelo MPE precisam ser aplicadas no contexto de trabalho dos profissionais docentes, no enfrentamento de desafios relacionados à educação. Sendo assim, como parte da culminância da pesquisa realizada no curso, o Produto Educacional constitui uma possibilidade de aproximação entre a teoria e a prática, podendo ser realizado por meio de diagnósticos ou intervenções, em espaços de educação formal ou não formal.

O produto constitui-se enquanto um requisito dos cursos de Mestrados Profissionais em Educação. Eles assumem um papel mais próximo do contexto do trabalho e dos desafios sociais e naturais ao cotidiano. No entanto, isso não diminui a significância das pesquisas científicas, mas sustenta e complementa com novas possibilidades a pós-graduação *stricto sensu* (Sartori; Pereira, 2019). O Produto Educacional é o que caracteriza um Programa Profissional, ele possibilita intervir na realidade de estudo e nasce a partir de uma intencionalidade.

¹³ Segundo Bardin (2022), a inferência pode ser entendida como uma operação lógica, em que se estabelece uma proposição em razão de sua correlação com outras proposições que já são estabelecidas como verdadeiras.

A presente pesquisa teve como Produto Educacional a criação de um *e-book* digital (livro eletrônico); esse material serve de apoio aos gestores escolares e seus pares com possíveis ações de orientação para o acolhimento e acompanhamento de Professores de Educação Infantil em início de carreira. O livro-produto da pesquisa de mestrado apresenta proposições para que gestores das secretarias de educação e das escolas de Educação Infantil compreendam a relevância do acolhimento dos professores em início de carreira, bem como (re)pensem formas e tempos para que esse acolhimento e acompanhamento ocorra. A intencionalidade desse produto é possibilitar a intervenção da realidade com propostas de acolhimento e acompanhamento dos professores iniciantes plausíveis de serem executadas.

Para criação do *e-book*, foi utilizada uma plataforma de design on-line “Canva” (uma plataforma on-line e gratuita para algumas apresentações de design e comunicação para diferentes mídias sociais). O livro compõe diagnósticos e sugestões que foram construídas a partir do retorno dos questionários respondidos pelos professores em início de carreira atuantes na EI. A partir dessas percepções, o conteúdo apresentado pode auxiliar os profissionais que atuam nas gestões de escolas e secretarias de educação, no planejamento de propostas adequadas de acolhimento e acompanhamento de seus docentes.

O livro eletrônico encontra-se disponível no site do repositório da Universidade Federal da Fronteira Sul e os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Por se tratar de uma pesquisa com temática ainda pouco conhecida, o *e-book* contribuirá com conteúdo relevante não somente aos professores e gestores escolares, mas também aos pesquisadores e ao público em geral que gostaria de conhecer sobre o tema.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

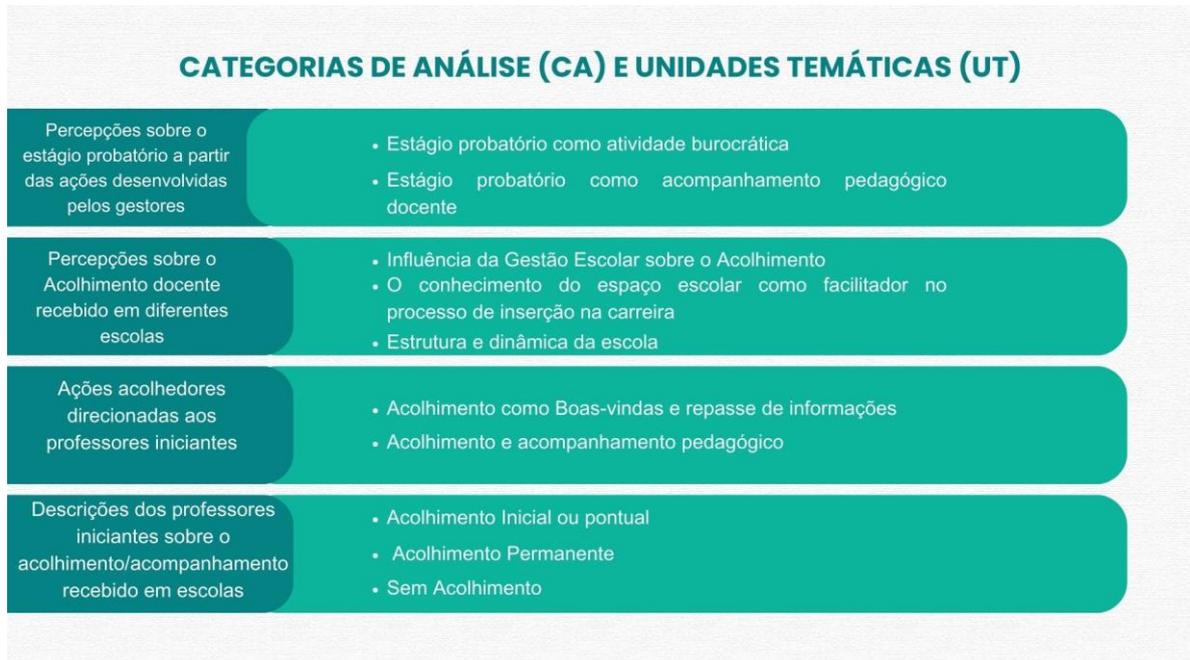
Apresenta-se, neste capítulo, o tratamento e a interpretação de dados realizada com o objetivo de responder à questão norteadora da pesquisa: De que forma o processo de acolhimento exercido pela rede municipal de ensino pode influenciar no desenvolvimento profissional do professor iniciante na Educação Infantil? Em um primeiro momento, apresenta-se o material empírico organizado a partir de leituras, análises e reflexões, as quais constituíram as categorias de análise a seguir: Percepções sobre o estágio probatório a partir das ações desenvolvidas pelos gestores; Percepções sobre o acolhimento docente recebido em diferentes escolas; Ações acolhedoras direcionadas aos professores iniciantes; Descrições dos professores iniciantes sobre o acolhimento/acompanhamento recebido nas escolas; O confronto com a realidade: desafios encontrados pelos professores iniciantes; Ações de acolhimento e acompanhamento direcionadas aos professores iniciantes; Percepções sobre o início da carreira docente; Possíveis ações e iniciativas para o acolhimento e acompanhamento de professores iniciantes; Motivações encontradas pelos professores iniciantes de Educação Infantil para continuar na carreira; e Propostas de acolhimento aos professores iniciantes de Educação Infantil.

5.1 APRESENTAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Nesta seção, apresenta-se, de maneira sintetizada, as unidades de registro (UR) associadas à temática do acolhimento do professor iniciante de Educação Infantil, as unidades temáticas (UT) concebidas a partir da redução das unidades de registros e as categorias de análise (CA), resultantes da redução das unidades temáticas.

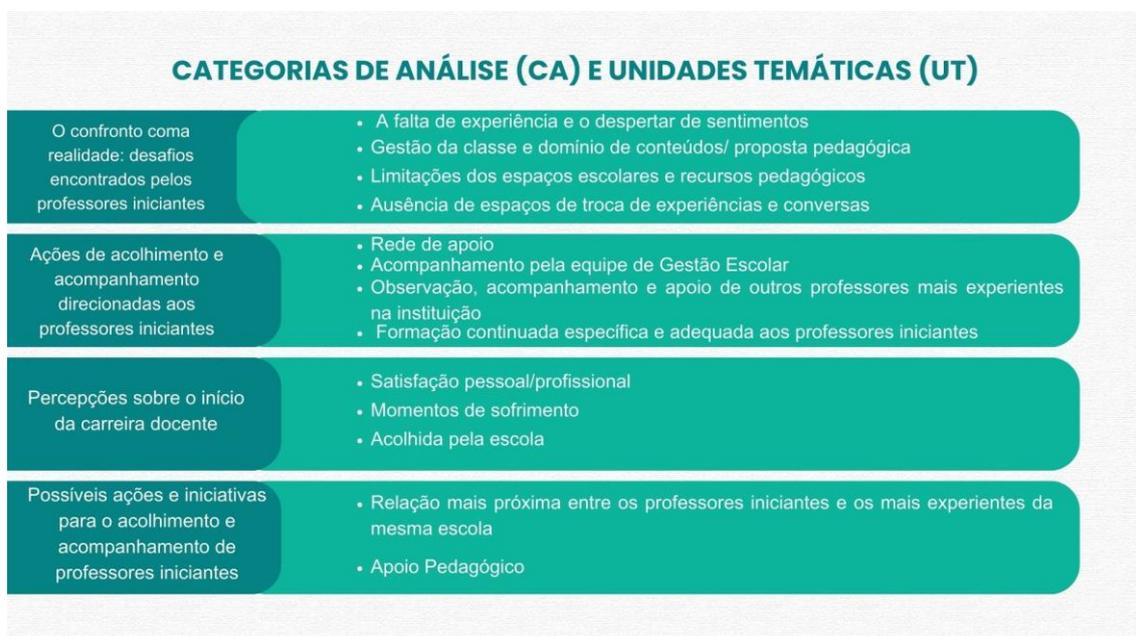
Com o propósito de melhor esclarecer ao leitor, as figuras, a seguir, representam, de forma objetiva, as categorias de análise (CA) e unidades temáticas (UT) relacionadas a elas:

Figura 7 – Categorias de Análise e Unidades Temáticas



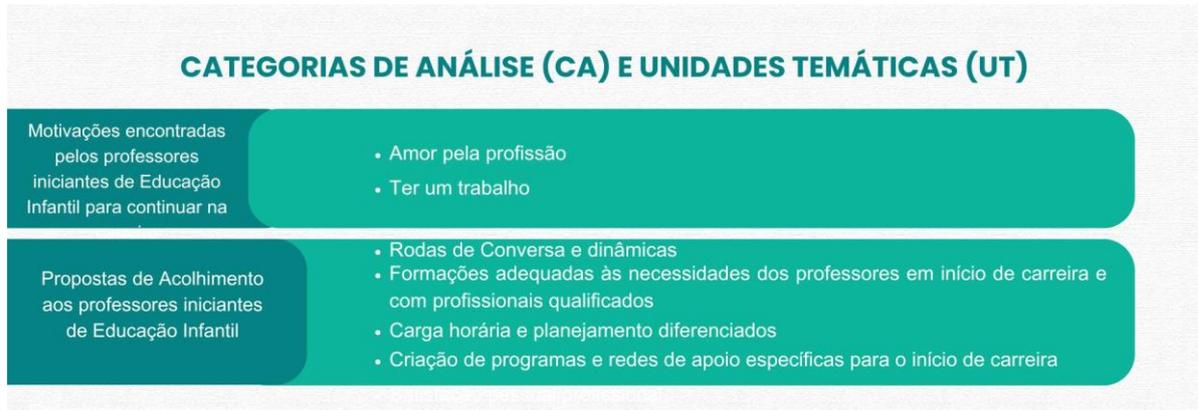
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 8 – Categorias de Análise e Unidades Temáticas



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 9 – Categorias de Análise e Unidades Temáticas



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Objetivando apresentar os conjuntos de unidades de registro (UR), que fazem parte das unidades temáticas, organiza-se o seguinte quadro:

Quadro 9 – Apresentação das Unidades de Registro

CA	UT	UNIDADE DE REGISTRO (UR)
<i>Percepções sobre o estágio probatório a partir das ações desenvolvidas pelos gestores</i>	Estágio probatório como atividade burocrática	UR: 1, 2, 3, 4, 5
	Estágio probatório como acompanhamento pedagógico docente	UR: 6, 7, 9, 12
<i>Percepções sobre o acolhimento docente recebido em diferentes escolas</i>	Influência da gestão escolar sobre o acolhimento	UR: 6, 7
	O conhecimento do espaço escolar como facilitador no processo de inserção na carreira	UR: 1, 3, 5
	Estrutura e dinâmica da escola	UR: 4, 9

<i>Ações acolhedoras direcionadas aos professores iniciantes</i>	Acolhimento como boas-vindas e repasse de informações	UR: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
	Acolhimento e acompanhamento pedagógico	UR:11
<i>Descrições dos professores iniciantes sobre o acolhimento/acompanhamento recebido em escolas</i>	Acolhimento inicial ou pontual	UR: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11
	Acolhimento permanente	UR: 6, 8
	Sem acolhimento	UR: 9
<i>O confronto com a realidade: desafios encontrados pelos professores iniciantes</i>	A falta de experiência e o despertar de sentimentos	UR: 2, 3, 5, 8, 9, 11, 14
	Gestão da classe e domínio de conteúdos/ proposta pedagógica	UR: 1, 4, 13
	Limitações dos espaços escolares e recursos pedagógicos	UR: 7
	Ausência de espaços de troca de experiências e conversas	UR: 6, 10
<i>Ações de acolhimento e acompanhamento direcionadas aos professores iniciantes</i>	Rede de apoio	UR: 1
	Acompanhamento pela equipe de gestão escolar	UR: 2, 4, 6, 7, 11, 12
	Observação, acompanhamento e apoio de outros professores mais experientes na instituição	UR: 5, 13
	Formação continuada específica e adequada aos professores iniciantes	UR: 8, 9
	Satisfação pessoal/profissional	UR: 1, 10, 11, 12

<i>Percepções sobre o início da carreira docente</i>	Momentos de sofrimento	UR: 2, 3, 4, 7, 13, 14
	Acolhida pela escola	UR: 5, 8
<i>Possíveis ações e iniciativas para o acolhimento e acompanhamento de professores iniciantes</i>	Relação mais próxima entre os professores iniciantes e os mais experientes da mesma escola	UR: 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13
	Apoio pedagógico	UR: 4, 8, 12, 14
<i>Motivações encontradas pelos professores iniciantes de EI para continuar na carreira</i>	Amor pela profissão	UR: 2, 6, 9
	Ter um trabalho	UR: 8
<i>Propostas de acolhimento aos professores iniciantes de EI</i>	Rodas de conversa e dinâmicas	UR: 1, 6
	Formações adequadas às necessidades dos professores em início de carreira	UR: 2, 3, 5, 9, 12
	Carga horária e planejamento diferenciado	UR: 4
	Criação de programas e redes de apoio específicas para o início de carreira	UR: 7, 10, 11

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O quadro anterior apresenta, de forma codificada, as unidades de registro que fazem parte de cada unidade temática. Ao todo, são 10 categorias de análise, 62 unidades de registros e 29 unidades temáticas formadas. As unidades de registro constituem as evidências empíricas que possibilitaram a criação das categorias de análise do trabalho. As evidências compreendem alguns trechos extraídos da escrita de participantes, ou seja, são as devolutivas (respostas) presentes no questionário eletrônico enviado aos professores iniciantes. Assim, as URs representam recortes da contribuição de docentes em início de carreira, que foram interpretadas e servem como base, trazendo elementos indispensáveis na busca por respostas à questão de

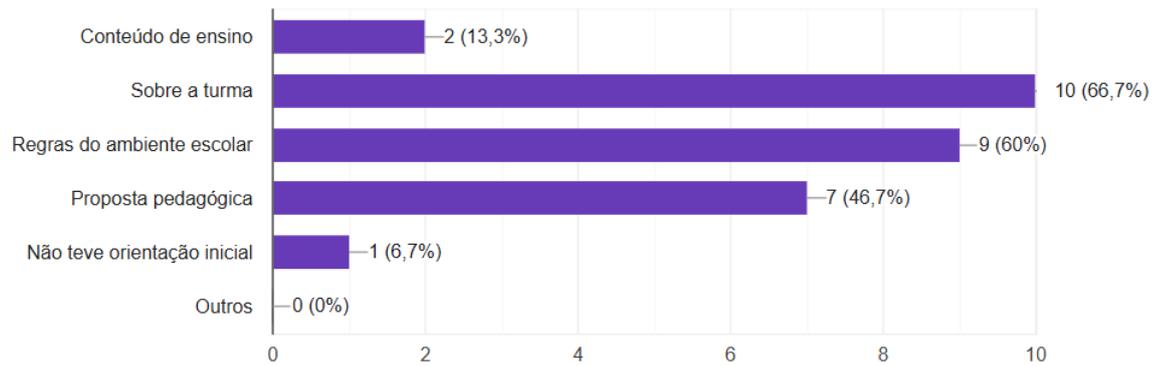
pesquisa deste estudo. Esses trechos de respostas (UR) selecionados podem ser conferidos na íntegra, no quadro de “Apresentação das Unidades de Registro”, no apêndice B.

5.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS

Quinze (15) professoras iniciantes que atuam em instituições de Educação Infantil de redes municipais de ensino localizadas ao norte do estado do Rio Grande do Sul participaram do questionário aplicado nesta pesquisa. Foram quatro municípios envolvidos, os quais apresentam, em sua totalidade, aproximadamente, oito instituições que atendem a primeira etapa da educação básica, sendo, em sua maior parte, localizadas em zona urbana. A maioria das professoras participantes, 93,3%, apresenta a sua formação em nível de Pós-graduação (especializações). O maior percentual de tempo de serviço é de 33,3% e compreende a faixa de dois anos de atuação, em seguida, 26,7% com até cinco anos de exercício na docência. Desses professores, grande parte é efetiva e a forma de ingresso aconteceu por meio de concursos públicos. As docentes apresentam uma carga horária semanal entre 20 e 40 horas, sendo que 60% delas trabalham até 20 semanais. Esse fato também se deve porque, ao estarem iniciando na carreira, algumas ainda não obtiveram a possibilidade de aumentar a sua carga horária seja por meio de uma nova nomeação ou contrato temporário. Além disso, nos quatro municípios que a pesquisa abrangeu, a população não alcança 5.000 habitantes (dados do Censo de 2022) e, por se tratar de municípios de pequeno porte, conseqüentemente, a demanda por mais professores nas escolas das redes também é relativamente pequena.

Quando questionados se tiveram acompanhamento ao chegar na escola em que exercem a profissão docente no momento, responderam, em sua maioria, que sim (73,3%), porém, apontaram algumas ações pontuais, como, por exemplo, uma conversa de acolhida no primeiro dia de trabalho. Entre as orientações que receberam ao adentrar na nova instituição de ensino, as mais citadas foram em relação à turma que estariam sendo regentes, às regras do ambiente escolar e sobre a proposta pedagógica da escola, conforme pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Orientações recebidas pelas professoras de Educação Infantil

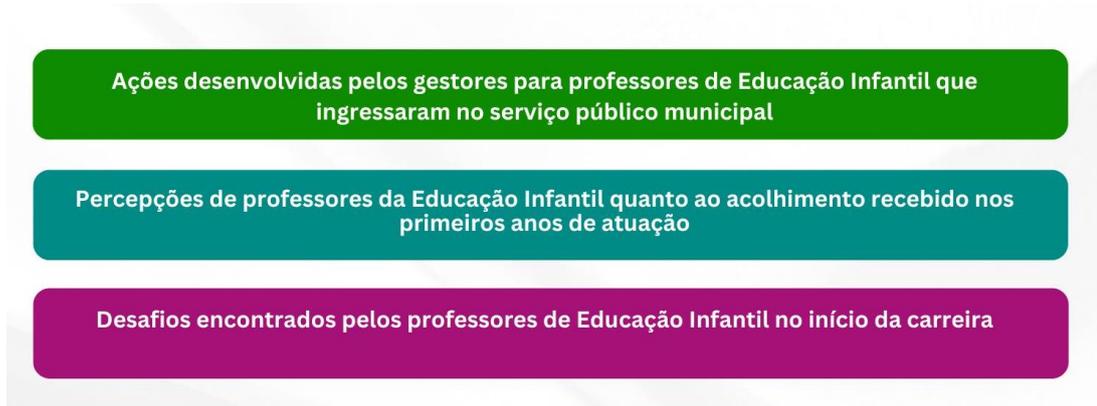


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na ocasião de início de carreira, 87,7% das professoras participantes negaram integrarem alguma formação proporcionada pela escola que trata de questões relacionadas ao início da carreira docente. Nota-se que a falta de um acolhimento adequado aos docentes iniciantes torna o processo de ingresso na carreira mais dificultoso e ainda aumenta as chances de desistência da profissão docente. Neste sentido, 40 % das participantes afirmaram já ter pensado em desistir da carreira docente. Essas são evidências que demonstram a necessidade de políticas e ações de acolhimento e acompanhamento direcionadas a esse momento específico de início na profissão.

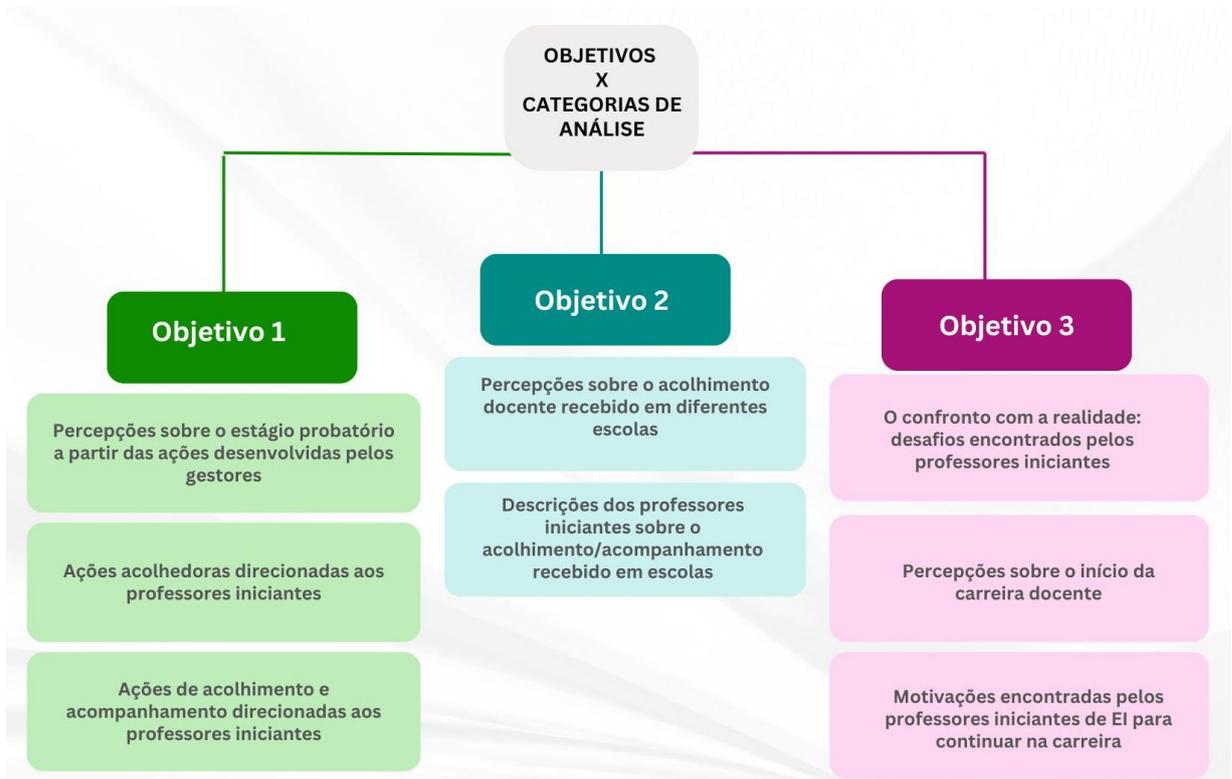
A partir dessa breve contextualização sobre o perfil das professoras iniciantes de Educação Infantil que participaram da pesquisa, delinea-se a apresentação e análise dos dados. Para interpretação das categorias, orientou-se pelos objetivos de específicos: caracterizar ações desenvolvidas pelos gestores para professores de Educação Infantil que ingressaram no serviço público municipal nos últimos anos; analisar as percepções de professores da Educação Infantil que ingressaram no serviço público municipal quanto ao Acolhimento recebido nos primeiros anos de atuação e identificar os principais desafios encontrados pelos professores de Educação Infantil iniciantes na carreira. Assim, as figuras 10 e 11, a seguir, demonstram a relação entre as categorias de análise (CA) e os objetivos específicos que abrangem:

Figura 10 – Objetivos específicos associados às Categorias de Análise



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 11 – Objetivos e Categorias de Análise



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Conforme as figuras, são três objetivos específicos e cada um deles apresenta uma relação mais próxima com determinadas categorias. São oito categorias de análise associadas aos objetivos descritos anteriormente. Cabe ressaltar que, ao todo, são 10 CA, porém, duas dessas fazem relação com um quarto objetivo proposto nesta pesquisa: elaborar material de apoio destinado aos gestores escolares e seus pares com possíveis ações de orientação para o acolhimento e acompanhamento de professores de EI em início de carreira. Expresso de outra forma, são duas categorias que serão fundamentais na construção do produto educacional resultante deste estudo. Assim, as categorias: possíveis ações e iniciativas para o acolhimento e acompanhamento de professores iniciantes e propostas de acolhimento aos professores iniciantes de educação infantil não farão parte da análise nessa etapa, pois compreenderão parte do Produto Educacional.

Neste momento, dedica-se para com a apresentação e interpretação das categorias de análise, unidades temáticas e unidades de registro que correspondem aos três primeiros objetivos específicos desta pesquisa: caracterizar ações desenvolvidas pelos gestores para professores de Educação Infantil que ingressaram no serviço público municipal nos últimos anos; analisar as percepções de professores da Educação Infantil que ingressaram no serviço público municipal quanto ao Acolhimento recebido nos primeiros anos de atuação e identificar os principais desafios encontrados pelos professores de Educação Infantil iniciantes na carreira.

5.2.1 Ações desenvolvidas pelos gestores para professores de Educação Infantil que ingressaram no serviço público municipal

Será que existem políticas direcionadas aos professores iniciantes em nosso país? Como os gestores pensam esse momento inicial da carreira docente? Que ações são planejadas com o objetivo de melhorar ou atenuar um dos períodos mais desafiadores da docência? E na rede municipal, o que as secretarias de educação e escolas fazem no âmbito de ações voltadas aos professores iniciantes? Os primeiros anos da profissão docente são intensos, repletos de aprendizagem e de acontecimentos que deixam marcas, influenciando na permanência da carreira ou não. Em tal período, os professores constroem a sua identidade pessoal e profissional, por isso, necessitam de apoio, de acompanhamento e acolhimento.

Dados coletados em 25 países demonstram que muitos deles estão preocupados com a desistência de professores competentes e isso os tem levado a adotar políticas que possam, além de atrair, desenvolver e selecionar bons profissionais, também possibilitar condições que façam com que os professores queiram permanecer na docência. Esses dados estão presentes no relatório “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006). O relatório ainda traz que políticas direcionadas aos professores devem, inicialmente, assegurar que os docentes trabalhem em um ambiente que seja favorável ao seu sucesso (André, 2012).

Perante o exposto, a primeira categoria de análise nesta seção trata sobre as “percepções sobre o estágio probatório a partir das ações desenvolvidas pelos gestores” e reúne duas unidades temáticas: Estágio probatório como atividade burocrática e Estágio probatório como acompanhamento pedagógico docente. Como os professores que fizeram parte desta pesquisa veem o estágio probatório, período de avaliação em que se encontram no início da docência?

Estágio probatório como atividade burocrática

O estágio probatório é um período em que o professor, servidor público que foi nomeado, passa por avaliações sobre seu desempenho. Esse tempo pode variar de acordo com o município de atuação, mas, geralmente, compreende três anos. Como alguns docentes que responderam à pesquisa percebem esse período?

“Sempre foi tranquilo [...] veio todo preenchido e eu apenas assinei, não fiz junto com a gestão da escola” (UR1).

“Acho que 3 anos de estágio é muito tempo. Além de não ser explicado com detalhes os pontos que estamos recebendo. Para que possamos melhorar em algo, deve haver diálogo e senti falta disso” (UR2).

“Não acho que o estágio probatório mude alguma coisa do desenvolvimento do trabalho do professor” (UR4).

Conforme os escritos, as avaliações que acontecem durante o estágio probatório, momento que coincide com o início da carreira docente, são vistas como uma ação burocrática, apenas papéis a serem assinados. Então, qual é a real intencionalidade do estágio probatório no serviço público? Existe outro objetivo além de cumprir legislações? As avaliações do estágio

probatório poderiam ser utilizadas como fonte para um acompanhamento e acolhimento efetivo do novo profissional.

Na verdade, o estágio probatório é o momento de partida para a organização de ações que incentivem a inserção na docência por parte das escolas e secretarias de educação. André (2012, p.116) enfatiza: “cabe ainda aos gestores da educação inserir programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório”. Assim, não pode-se perceber o estágio probatório como um período fechado, com início e fim; mas como um momento de partida com elementos a serem considerados para um acompanhamento duradouro e efetivo.

Estágio probatório como acompanhamento pedagógico docente

Para outros docentes, o estágio probatório corresponde a um momento de proximidade e encontro com a profissão:

tenho o pensamento de que o estágio é o momento de conexão com a profissão e de colocar mãos à obra e dar início a um trabalho que, por todo o período que permanecer na profissão, deva ser executado com sabedoria, caso contrário é uma segunda chance para repensar a profissão e seguir a vida (UR9).

Assim, durante o estágio, é possível refletir sobre as escolhas profissionais. A verdadeira intenção do estágio probatório deveria ser o acompanhamento do profissional no sentido de oferecer apoio aos seus anseios. A avaliação precisa ser reconhecida positivamente como um meio importante de orientação ao profissional iniciante e não como algo que cause medo ou insegurança. Outro relato escrito sobre o esse período, descreve-o como:

um momento de expectativas, pois, durante esse período de acompanhamento, o professor está sendo avaliado o tempo todo pelas suas ações e propostas realizadas. [...] existe um certo anseio por conduzir o trabalho da melhor forma possível com o propósito de ser bem avaliado pela instituição e aceito pelos colegas profissionais que também atuam na mesma escola (UR12).

A busca pela aceitação dos colegas e instituição de ensino é uma das angústias dos professores iniciantes. Em outras palavras, o momento de aprendizagem da docência é marcado

por agruras, dúvidas, abandono e solidão, embora façam parte desse processo as descobertas e as realizações. Não existem políticas, mas problemas. A política que existe é do sobreviver sozinho, de responsabilizar-se pelo próprio desenvolvimento profissional. Talvez, seja hora de buscar uma política que respeite as especificidades de cada uma das etapas, superando a fragmentação que existe entre elas (Mariano, 2012).

Conforme Day (2001, p.160), “as culturas colegiais e as amizades críticas são fundamentais para promover com sucesso o desenvolvimento profissional contínuo e estimular esquemas de avaliação que apoiem a autonomia dos professores.” Porém, a confiança só poderá ser constituída se houver apoio de sua aprendizagem ao longo da carreira. Dessa forma, a avaliação deve considerar as necessidades pessoais e profissionais do docente (Day, 2001). O que percebe-se é que, assim como em diversos outros espaços da sociedade, a escola também reflete situações de individualismo, consequências da própria relação do homem ao capital. Nas instituições de ensino, e principalmente nelas, precisa-se resgatar convívios mais humanos que possam transparecer para o mundo “lá fora” indícios de humanidade. Neste sentido, o acolhimento e o acompanhamento do professor apresentam-se como uma ação de respeito para com o outro (pessoa e profissional).

A segunda categoria de análise a ser apresentada, nesta seção, é “ações acolhedoras direcionadas aos professores iniciantes”. Qual a visão dos professores que responderam ao questionário sobre o que são ações acolhedoras e se presenciaram ou não alguma iniciativa com esse propósito? Nessa CA, surgiram duas unidades temáticas associadas. A primeira, o acolhimento como boas-vindas e repasse de informação e a segunda, o acolhimento e acompanhamento pedagógico.

Acolhimento como boas-vindas

É perceptível que grande parte dos docentes não presenciou um processo de acolhimento e acompanhamento contínuo. Eles ainda confundem ações pontuais de acolhida, como, por exemplo, uma conversa de boas-vindas a uma ação duradoura e contínua. Neste sentido, muitos relatos demonstram apenas pequenos movimentos no sentido de receber os novos professores e tudo isso ainda está longe do que seria um acolhimento efetivo. Mais distante está a possibilidade de existirem políticas que garantam um ambiente favorável ao trabalho de quem está iniciando.

O acolhimento destacado nesta UT não passa de pequenas ações pontuais de acolhida e repasse de informações, o que ainda se agrava quando, nem mesmo, tais movimentações acontecem. De acordo com uma das professoras de EI: “Infelizmente não lembro de ter recebido nenhuma ação acolhedora. Apenas conheci colegas e a escola e logo comecei a exercer meu trabalho” (UR2). O relato demonstra o que acontece em muitos casos quando um docente inicia sua carreira em uma instituição de ensino.

Já em outra descrição vivenciada, destaca-se: “com certeza, fui bem acolhida por todos os profissionais e funcionários, demonstraram atitudes de respeito e empatia comigo, sempre deixando claro a disposição para qualquer dúvida” (UR4). Trata-se da empatia do grupo de trabalho, da disponibilidade dos colegas em auxiliar no momento de inserção docente. Quando não há uma ação efetiva de acolhimento na rede de ensino ou escola, um dos apoios principais de quem está iniciando é os outros profissionais que já atuam há mais tempo na escola ou na rede.

Em outro relato, percebe-se a acolhida como uma integração em que, por meio de um lanche, busca-se acolher as novas profissionais: “todo início de ano letivo, chegavam muitas colegas novas. Sempre no primeiro dia, era servido um gostoso café da manhã para a recepção e acolhimento [delas]” (UR:5). Por mais que seja um gesto de receptividade, essa ação poderá atender as dificuldades de uma professora que está pela primeira vez, adentrando no espaço de uma sala de aula?

A respeito do acompanhamento e acolhimento direcionado ao professor iniciante, cabe destacar que toda a instituição de ensino precisa estar envolvida nesse processo. Os gestores, demais professores, inclusive as famílias das crianças que são atendidas. Todos devem estar envolvidos em ações que apoiam os iniciantes, pois se relacionam diretamente com esses profissionais e exercem influência sobre as vivências durante o ingresso na carreira (Nono, 2023).

Acolhimento e acompanhamento pedagógico

Uma ação ou política de acolhimento precisa ser contínua e estar presente ao longo do processo de inserção na carreira docente. De acordo com Marcelo (2022), programas de inserção à docência representam a resposta mais adequada às necessidades específicas dos professores iniciantes. Mas o que transparece no relato das professoras sobre esse

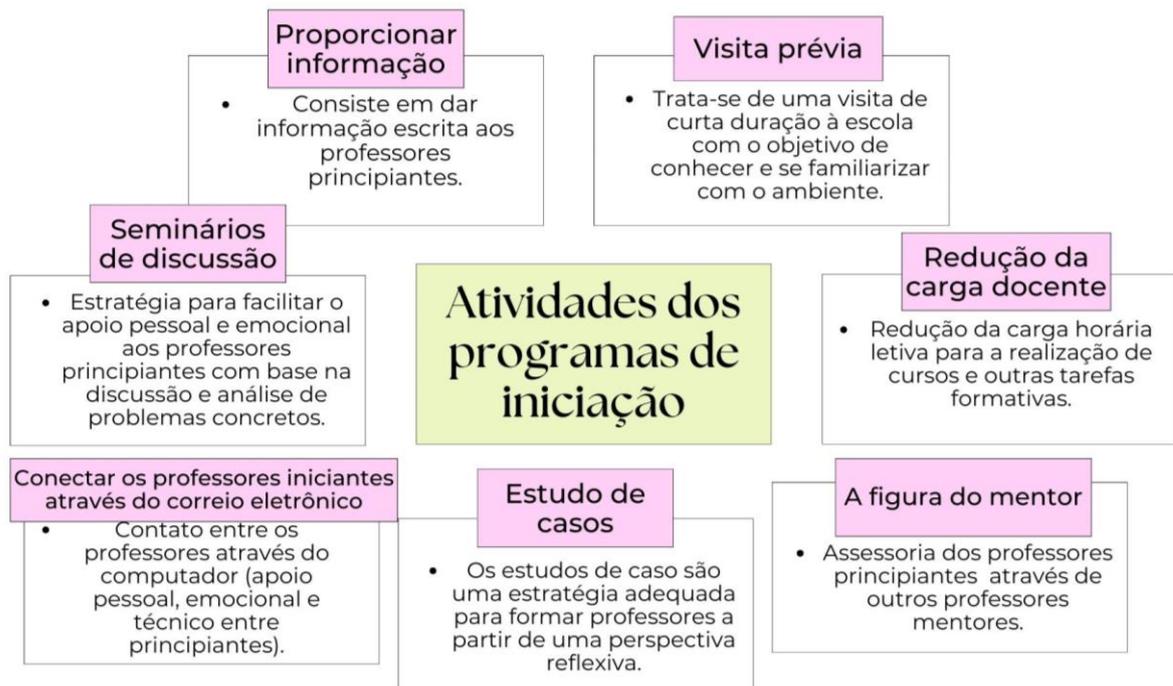
acompanhamento? Um elemento significativo que pode ser considerado como uma proposta importante de acolhimento ao iniciante:

fui recepcionada pela secretaria de educação, a qual me conduziu até a escola em que iria trabalhar. Ao chegar no local, apresentou os colegas profissionais que ali atuavam e mostrou os ambientes e estrutura física da escola. Para finalizar, foi realizada uma conversa em conjunto, entre a secretária de educação, direção da escola e novos professores. Nesta conversa, a equipe apresentou quais seriam as suas expectativas e o que esperavam do trabalho dos novos profissionais que ali estavam iniciando. Apresentaram quais seriam as funções atribuídas a cada um e turmas que estariam por receber. [...] outro ponto positivo a se destacar, nesta mesma instituição, é que os novos professores, assumem uma turma com outro professor da casa (UR:11).

O acolhimento realizado nessa rede municipal deixou de ser pontual para ser um acompanhamento efetivo, quando, para além da apresentação dos espaços físicos e colegas presentes na instituição, eles disponibilizam à professora iniciante a possibilidade de estar atuando em sala, juntamente com outro profissional. Esse professor poderá apoiar aquele que está iniciando e contribuir na troca de experiências, amenizando os desafios encontrados ao iniciar a carreira. Esse é um importante elemento a ser considerado pelos gestores das instituições de ensino.

Para Huldig-Austin (1990 *apud* Marcelo Garcia, 1999), uma experiência a ser considerada é os programas de iniciação para professores iniciantes. Nesses programas, os docentes que se encontram em seu primeiro ano de atuação contam com o auxílio de um mentor. Esses programas começaram aparecer no início dos anos 80 e, principalmente, em estados norte-americanos. Algumas atividades que configuram esses programas são representadas na figura 12, a seguir:

Figura 12 – Atividades dos Programas de Iniciação apresentados por Marcelo García (1999).



Fonte: adaptado de Marcelo García (1999).

Sobre a figura do professor mentor, Marcelo Garcia (1999) assinala que ele vem responder três tipos de necessidades dos professores iniciantes: envolve o aspecto emocional (autoestima, confiança, segurança etc.), social e emocional. O quadro 10, a seguir, representa os tipos de necessidades relacionadas com o mentor:

*Quadro 10 – Necessidades identificadas na relação do iniciante com o mentor
(Marcelo Garcia, 1999).*

NECESSIDADES IDENTIFICADAS		
FÍSICO-EMOCIONAL	SOCIOPSICOLÓGICA	PESSOAL-INTELLECTUAL
AUTO-ESTIMA SEGURANÇA ACEITAÇÃO AUTOCONFIANÇA RESISTÊNCIA	AMIZADE RELAÇÕES COMPANHEIRISMO INTERAÇÕES	ESTIMULAÇÃO INTELLECTUAL NOVOS CONHECIMENTOS/IDEIAS DESAFIOS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS TÉCNICAS DE INOVAÇÃO

Fonte: adaptado de Marcelo Garcia (1999).

De acordo com Bey e Holmes (1992 *apud* Marcelo Garcia, 1999), a mentoria precisa ser planejada de acordo com alguns princípios. Primeiro, ela constitui-se um processo e uma função complexa, que exige uma estrutura organizacional adequada, além de uma grande sensibilidade que considere a acomodação de diferentes situações. O segundo princípio a ser considerado é a necessidade de apoio, ajuda e orientação, mas não um olhar de avaliador do professor iniciante. Por último, cabe destacar que a mentoria exige tempo para a construção de uma relação entre iniciantes e mentores.

A terceira e última categoria a ser destacada nessa seção compreende: ações de acolhimento e acompanhamento direcionada aos professores iniciantes. Essa CA desdobrou-se em quatro unidades temáticas: rede de Rede de apoio (envolvimento de: Secretaria de educação/equipe de gestão da escola/colegas); Acompanhamento pela equipe de Gestão Escolar (direção/ vice direção/ coordenação pedagógica); Observação, acompanhamento e apoio de outros professores mais experientes na instituição e Formação continuada específica e adequada aos professores iniciantes.

Rede de apoio

Quando se trata em rede de apoio, deve-se considerar a importância de várias frentes empenhadas com um propósito. Assim, ao tratar-se de instituições de ensino públicas e municipais, tanto a secretaria de educação responsável pela rede, quanto a escola, são fundamentais para o acompanhamento do novo professor que está iniciando. A escola, por meio de sua equipe de gestão, docentes e funcionários, possui um papel essencial no direcionamento e efetividade de ações de acolhimento dos novos profissionais.

Porém, esse esforço conjunto é algo difícil de acontecer nas redes municipais. Apenas uma das professoras participantes da pesquisa relatou ter recebido apoio da secretaria de educação e da escola para a superação de desafios: “[...] tive apoio de gestão e colegas em todas as escolas” (UR:1).

As redes de ensino precisam investir em programas que acolham os professores iniciantes, dando-lhes o suporte necessário para que possam enfrentar as dificuldades inerentes ao ingresso na carreira. Esses programas são configurados como políticas públicas (Almeida *et al*, 2020). Cabe destacar ainda que “o processo de inserção profissional dos professores não é uma responsabilidade individual, mas um desafio institucional das políticas públicas” (Cunha, 2010, p. 4).

Neste sentido, a experiência vivenciada pela professora compreende uma ação pontual e genérica, ao não especificar o apoio recebido. Nota-se que a não compreensão do que seria um programa ou política que incentive a inserção docente é mais uma evidência da distância existente para a efetividade de ações acolhedoras.

Acompanhamento pela equipe de Gestão Escolar

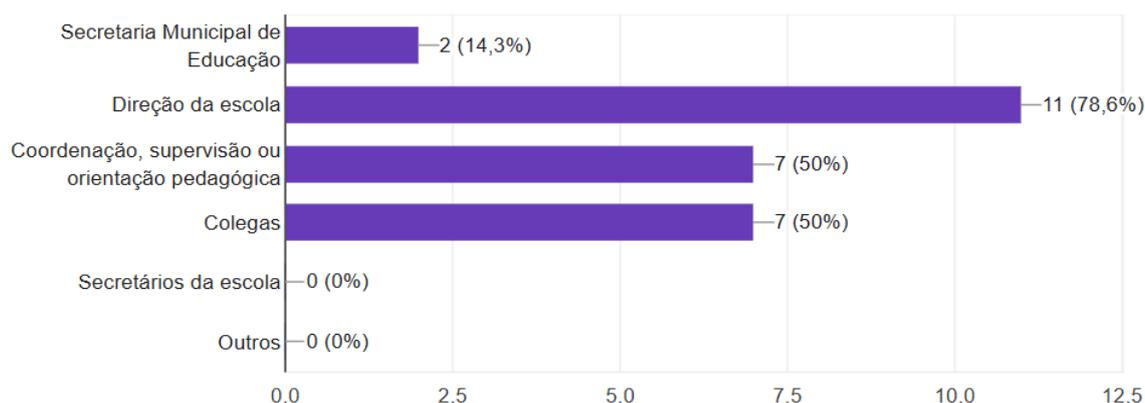
Nas instituições de ensino, a equipe que compõe a gestão possui função central no planejamento e realização de ações. Tanto a direção, vice-direção e coordenação pedagógica podem funcionar como uma ponte de conexão entre os professores iniciantes e os demais. Existem movimentos que precisam partir da gestão da escola, como, por exemplo, a organização de rodas de conversas e outros momentos de trocas entre os profissionais.

Pode-se perceber algumas falas que representam a importância da gestão escolar: “A direção escolar está diariamente tentando auxiliar nas adaptações dos bebês” (UR:2). A escrita demonstra que a professora percebe a preocupação dos gestores ao participar e auxiliar nas

demandas com as crianças. Um segundo relato descreve: “a equipe da escola é bem receptiva e quando temos dúvidas, elas nos auxiliam para solucionar da melhor forma” UR:4). Neste caso, é notável o quanto a gestão constitui a principal fonte de apoio, quando exerce uma relação próxima com seus docentes.

Uma terceira colocação também retrata sobre o apoio dos gestores quando “forneceram materiais solicitados que contribuíram para colocar em prática algumas ações pedagógicas” (UR:7). Esse apoio é extremamente necessário, pois, quando ele não existe, há uma grande limitação no trabalho docente. No gráfico 5, é possível notar a relevância que a direção da instituição, como também as profissionais que compõem a coordenação, supervisão e orientação escolar apresentam para as participantes do questionário. As professoras iniciantes de Educação Infantil, quando diante de alguma dificuldade no ambiente de trabalho, apontam que sua principal fonte de apoio é representada pela equipe de gestão escolar:

Gráfico 5 – Fontes de apoio das professoras iniciantes de Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em seguida, além da significância da gestão escolar, o apoio das colegas de profissão também recebe destaque. Já quanto às secretarias municipais de educação das respectivas redes em análise, a sua importância em ações de apoio direcionada aos professores iniciantes ainda é considerada pequena. Por isso, salienta-se o papel de todos os profissionais que compõem a gestão da Educação, isso tanto em âmbito regional, quanto nacional. Em uma pesquisa realizada por Gabardo e Hobold (2013), os resultados indicaram que o ambiente e as condições de trabalho, quando não forem adequados, a propensão é de potencializar as dificuldades. Neste

sentido, podendo desencadear situações de sofrimento e abandono de carreira. Assim, os desafios estão amplamente relacionados às condições de trabalho dos professores iniciantes.

Observação, acompanhamento e apoio de outros professores mais experientes na instituição

No primeiro caso, a professora iniciante é inserida em uma sala de aula com outra profissional que já atua por mais tempo. Ela descreve: “uma colega por três meses que me auxiliou muito, especialmente na questão burocrática (notas, relatórios, preparação de aula” (UR:5). Esse acompanhamento, segundo ela, foi fundamental para sua inserção naquele espaço e para a superação de desafios.

A possibilidade de ter um profissional mais experiente acompanhando é altamente significativa. Essa ação precisa ser destacada pelo seu impacto aos novos professores, pois o docente acompanhante (mentor) possui a capacidade de formar, motivar e apoiar o principiante. O mentor realiza o trabalho de acompanhamento por meio do planejamento conjunto, da observação de aulas e da reflexão sobre as propostas pedagógicas. Além disso, a figura do mentor produz efeitos nos professores iniciantes: eficácia docente, a responsabilidade, o melhoramento da prática docente e bem-estar. Em outros termos, nessa relação, estão presentes um apoio pessoal e profissional, pedagógico e instrumental (Marcelo, 2022).

Um segundo relato aponta para o apoio de outros professores da instituição: “foram outros professores, que me ajudaram ao iniciar como docente na escola (UR:13)”. Muitas vezes, nos colegas de trabalho é que se encontra uma única possibilidade de auxílio no momento de ingresso na profissão. É uma porta entreaberta quando tantas outras encontram-se fechadas. Entreaberta porque não há certeza de que os colegas mais experientes possam “abrir”-se para ajudar os principiantes.

Formação continuada específica e adequada aos professores iniciantes

Quando se está adentrando em um novo espaço de trabalho ou inicia-se a primeira experiência docente, a existência de um acompanhamento mais próximo do professor é fundamental. Entende-se que o profissional que está iniciando necessita de formações, porém, não se trata de qualquer curso, mas algo planejado e que atenda as especificidades daquele momento.

Essa aproximação entre os professores da instituição é essencial para a constituição de relações entre o grupo. As conversas e troca de experiências podem ajudar na superação de desafios relativos ao período de inserção na docência.

Entre as respostas das professoras participantes, apenas duas trouxeram as formações, planejamentos e conversas como elementos importantes a serem considerados pela rede municipal de educação para a superação das dificuldades. Destacam, como aspectos positivos realizados pelos profissionais da escola e da secretaria de educação: “auxiliando com formações e planejamento” (UR:8). A segunda resposta complementa: “sempre ajudaram com formações e conversas” (UR:9). É importante compreender que não é suficiente promover formações enquanto escola e secretaria de educação, se elas não estiverem direcionadas às necessidades das professoras iniciantes. Quais são as suas dúvidas? Angústia e medos? Precisam de ajuda na construção de planejamentos e avaliações? Na organização da sala ou “domínio” da classe? De que tipo de formação os professores que estão ingressando na docência precisam?

Ao finalizar esta seção, pode-se destacar que algumas ações pontuais acontecem em determinados espaços, mas um acolhimento e acompanhamento efetivo ainda está longe de ser uma realidade nas escolas de Educação Infantil das redes municipais que fizeram parte desta pesquisa. Os professores iniciantes precisam enfrentar os desafios, por vezes, sozinhos ou, quando encontram um certo tipo de apoio, ele ainda está distante do que seria realmente uma assistência adequada. Entre as pequenas ações que acontecem com o objetivo de atender ou atenuar os desafios das professoras iniciantes, encontram-se: o acompanhamento pedagógico em que o professor que está ingressando na instituição recebe o apoio de outro mais experiente em sala; a aproximação entre escola e secretaria de educação no planejamento de ações direcionadas aos professores (rede de apoio); o acompanhamento da gestão escolar, a disponibilidade de orientação por parte dos colegas mais experientes na instituição (trocas/conversas).

5.2.2 Percepções de professores da Educação Infantil quanto ao acolhimento recebido nos primeiros anos de atuação

O acolhimento recebido nos primeiros anos de atuação docente é indispensável para o desenvolvimento profissional. Desse ponto de vista, Marcelo Garcia (1999, p.113) ainda afirma que o acolhimento e acompanhamento são uma “atividade na qual a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes”. Porém, infelizmente, estudos demonstram que “ainda são incipientes as produções que se debruçam sobre as potencialidades de ações de apoio, formação e acompanhamento promovidas por gestores, coordenadores pedagógicos e redes de ensino” (Almeida et al, 2020, p.14).

Mas quais são as percepções das professoras de educação infantil participantes nesta pesquisa sobre o que seria o acolhimento? Que iniciativas são desenvolvidas pelas redes municipais de ensino para o incentivo e inserção na docência? Os registros, a seguir, compreendem aspectos que fazem parte de duas categorias: “Percepções sobre o acolhimento recebido em diferentes escolas” e “Descrições dos professores iniciantes sobre o acolhimento/acompanhamento recebido em escolas”.

A primeira CA associada a essa seção retrata sobre as percepções das professoras de creche e pré-escola em início de carreira no que se refere ao acolhimento recebido nas instituições de ensino. Correlacionadas a essa categoria, apresentam-se três unidades temáticas:

Influência da Gestão Escolar sobre o Acolhimento

A influência da gestão escolar sobre o acolhimento é enorme, isso porque, por mais que sejam ausentes políticas e normativas que garantam um acompanhamento efetivo durante a entrada na carreira, a realização de algumas iniciativas acolhedoras dependem muito da gestão. Para Gabardo e Hobold (2013), em um novo contexto de trabalho, a acolhida, a integração e um acompanhamento adequado constituem-se um importante fator para amenizar as dificuldades do início da docência. As autoras ainda reforçam que “essa prática já vem sendo realizada pelas unidades escolares, porém como uma ação isolada, a qual depende do gestor escolar de cada unidade” (Gabardo; Hobold, 2013, p.546). Esse envolvimento da gestão transparece nos relatos das professoras iniciantes participantes desta

pesquisa: “as equipes diretivas são atenciosas e prestativas, auxiliando sempre que necessário” (UR:6) e “cada escola tem seus combinados e formas de conduzir os trabalhos dos docentes” (UR:7).

Conforme os registros das professoras, existe uma diferença no modo de cada instituição conduzir e pensar o processo de acolhimento. Por isso, reconhece-se o poder da gestão, tanto das escolas ou outras instituições de ensino, quanto das secretarias de educação dos municípios, no direcionamento de ações aos docentes iniciantes. Neste sentido, André (2012, p.116) enfatiza sobre os órgãos gestores que:

Torna-se, assim, fundamental que esses apoios estejam disponíveis e, nesse aspecto, a grande responsabilidade é dos órgãos gestores da educação, os quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor. [...] Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o probatório.

O reconhecimento da importância de programas de inserção docente ainda não se concretizou, mas se as equipes gestoras começarem a compreender a essencialidade de ações de acolhimento e acompanhamento para o bem de seus professores e das instituições de ensino, já ter-se-ia o primeiro passo. Sobre os diretores escolares, Day (2001) destaca que embora eles não possam afetar ações criadas fora do âmbito da escola, os diretores possuem um papel crucial na iniciativa de culturas de aprendizagem profissional que estimulem os docentes a empenharem-se, de maneira sistemática, num aprender individual e coletivo, com o outro.

O conhecimento do espaço escolar como facilitador no processo de inserção na carreira

Um dos pontos apresentados pelas professoras é o conhecimento do espaço escolar como um elemento importante durante a inserção na docência. Conhecer a instituição e, por vezes, os demais funcionários que atuam nela, pode ser um fator positivo ao professor iniciante. Essa familiaridade anterior com a escola contribui com um sentimento de segurança e bem-estar por não estar em um lugar totalmente “desconhecido”. É o que fica claro nas seguintes escritas: “me senti muito acolhida, pois já conhecia a gestão e as colegas” (UR:1) e, “um pouco,

em uma das escolas já trabalhava há mais de 15 anos como auxiliar de serviços gerais e na outra tenho minha filha que estuda, por isso teve um pouco de diferença no acolhimento, mas foi bem recebida em ambas” (UR:3). Conforme o relato das professoras iniciantes, conhecer o espaço anteriormente foi um facilitador no processo de inserção.

Outra docente expressa sua opinião, referindo as diferenças que existem entre uma instituição e outra, além da “abertura” por parte dos profissionais que atuam nela: “o que muda é afinidade entre a equipe escolar por conta do tempo de serviço” (UR:5). As relações de afinidade com a comunidade escolar vão sendo constituídas com o tempo, por isso, também, o momento de ingresso caracteriza-se como um dos mais difíceis. Mas o que poderia ser feito para facilitar o processo de integração de professores iniciantes que não conhecem a instituição escolar? Que quando chegam, precisam adentrar em um espaço desconhecido e desenvolver seu trabalho? Essas questões precisam fazer parte da reflexão dos gestores da educação.

Estrutura e dinâmica da escola

A estrutura e dinâmica da escola pode ser mais um fator limitador do trabalho docente, dentre tantos outros. Muitas vezes, a prática pedagógica e o sentimento do professor iniciante em relação à instituição estão condicionados pelas possibilidades que a escola oferece e isso inclui: a estrutura física, os recursos humanos, a disponibilidade de materiais pedagógicos, a forma como a gestão conduz os trabalhos e constrói relações com o grupo.

Os docentes que atuam em mais de uma escola retratam diferentes particularidades entre os espaços: “percebemos que cada escola tem suas peculiaridades e que, em algumas escolas, as pessoas são mais simpáticas e percebem que o acolhimento faz toda a diferença como em outros lugares isso não é levado tão a sério” (UR:4).

Outra professora ainda considera: “uma escola é bem menor que a outra, dessa forma, o convívio é mais fácil. O acolhimento da escola menor é mais perceptível, talvez pela quantidade de profissionais o acolhimento ocorre de forma mais tranquila e rápida” (UR: 9). Essas questões transparecem o quanto a recepção, a integração, o acolhimento e o acompanhamento podem acontecer de maneira diferente em cada instituição de ensino.

Se o ambiente de trabalho e as condições oferecidas não forem adequados, a propensão é que as dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira sejam potencializadas.

Assim, o desconforto e o sofrimento podem fazer parte desse momento e, inclusive, a vontade de deixar a profissão. Esses desafios estão intrinsecamente ligados às condições de trabalho, as quais repercutem diretamente na vida e nos resultados alcançados como profissionais (Gabardo; Hobold, 2013).

Em relação à estrutura e dinâmica das instituições escolares de EI, Locatelli e Vieira (2019) ressaltam que, mesmo reconhecendo os avanços dos últimos anos no que se refere às condições de trabalho docente, ainda falta muito para uma Educação da Primeira Infância comprometida com a qualidade da educação e isso envolve tanto o bem-estar das crianças, quanto dos profissionais que atuam com essa etapa. A consolidação de uma Educação da Primeira Infância de qualidade requer a implementação de uma política sistemática de investimentos nas condições de trabalho dos professores que educam e cuidam nas creches e pré-escolas. Tais políticas deveriam assegurar, por exemplo:

a materialização dos princípios básicos da carreira do magistério, que já constam nos Planos de Cargos Carreira e Remuneração (PCCRs) dos municípios (piso salarial profissional, aperfeiçoamento profissional, condições adequadas de trabalho, instalações e materiais didáticos adequados etc.), para todos os sujeitos docentes (Locatelli; Vieira, 2019).

Estrutura e dinâmica da escola são importantes elementos a serem considerados para um adequado desenvolvimento profissional docente. A escola é o espaço de apoio do professor, então, é nele que o iniciante precisa encontrar subsídios basilares para seu crescimento profissional.

A segunda categoria de análise dessa seção apresenta as descrições de professoras iniciantes sobre o acolhimento e acompanhamento recebido nas escolas das redes municipais e abrange as unidades temáticas: acolhimento inicial ou pontual (entendido como primeira recepção/ dinâmica de integração/ apresentação da escola/ repasse de informações e auxílio sobre dúvidas); acolhimento permanente (Acompanhamento do professor durante os primeiros anos de atuação) e sem acolhimento (sem acolhimento inicial e/ou permanente):

Acolhimento inicial ou pontual

O acolhimento inicial ou pontual é entendido, nesta pesquisa, como a primeira recepção, uma dinâmica de integração, apresentação da escola, o repasse de informações e o auxílio sobre dúvidas. Nessas ações, que, por muitas vezes, são únicas e isoladas, acontece o processo de

inserção de muitos docentes. Os relatos, a seguir, correspondem algumas iniciativas realizadas em escolas da rede municipal de ensino: “Ouve uma conversa inicial, apresentando a escola e as regras” (UR:1); “O acompanhamento que a gente tem é no geral, com algumas sugestões e ajuda” (UR:3); “Fui acolhida pela equipe gestora [...] fui levada até a sala da equipe e assim integrada ao grupo, o acolhimento durou umas 2 horas” (UR:4); “Acompanhamento de forma indireta, com pessoas da equipe escolar se colocando à disposição no que precisasse de ajuda” (UR:7) e “Foi realizado especialmente pela diretora e a secretária de educação do município. No primeiro momento, ambos fizeram o meu acolhimento e acompanhamento e apresentação para os demais profissionais da escola” (UR:11).

Não pode-se desconsiderar a importância dessas ações, pois, em muitos casos, nem mesmo iniciativas isoladas acontecem. Mas precisa-se tratar do acolhimento e acompanhamento como um processo contínuo e que não se esboça apenas em uma apresentação ou conversa durante o primeiro dia que o professor está iniciando. Ações isoladas não são suficientes para garantir um apoio efetivo, porque, ao iniciar a docência em um novo contexto, o professor presencia situações que podem ser conduzidas de uma melhor maneira ao ter um acompanhamento por parte das instituições onde trabalha. Ao encontro disso, Wilson e D'Arcy (*apud* Marcelo Garcia, 1999, p. 113) definem que a iniciação é:

o processo mediante o qual a escola realiza um programa sistemático de apoio a professores para introduzi-los na profissão, ajudá-los a abordar os problemas de maneira a fortalecer sua autonomia profissional e facilitar seu contínuo desenvolvimento profissional.

O início da docência não é qualquer momento e fundamenta sua significância na singularidade de situações “desconhecidas” que vão ao longo de um processo compondo a identidade profissional docente.

Acolhimento permanente

É perceptível que nas redes municipais de educação que compreenderam esta pesquisa, as professoras de educação infantil presenciaram mais ações pontuais do que ações duradouras de acolhimento. No primeiro registro, a docente descreve sobre a disponibilidade da equipe de gestão da instituição escolar em que atua, no sentido de acompanhá-la cotidianamente: “a equipe diretiva sempre vem ver um pouco das aulas durante a semana, passa pedindo como estamos, se precisamos de alguma coisa” (UR:6). Essa ação, de iniciativa da própria gestão da

escola, representa para a docente iniciante um sentimento de pertencimento à equipe. O fato de alguém estar disponível para oferecer ajuda pode tranquilizar a professora quanto aos seus anseios e dúvidas.

Em um segundo relato, a participante da pesquisa expõe, de maneira satisfatória, que teve o privilégio de, durante seu primeiro ano de atuação na instituição escolar, poder compartilhar a sala de aula com outra professora que já atuava naquele contexto há mais tempo: “tive a oportunidade de trabalhar por 1 ano com outra professora me ajudando diretamente na sala de aula” (UR:8). O reconhecimento de que o professor iniciante precisa de um acompanhamento mais efetivo precisa estar mais presente dentre as instituições de ensino brasileiras, pois são poucos os “privilégios” direcionados àqueles que estão adentrando na carreira docente.

Sem acolhimento

Desta unidade temática, faz parte o depoimento que apresenta experiência sem acolhimento inicial ou permanente. Infelizmente, uma das professoras iniciantes de educação infantil informa que, ao ingressar na carreira: “não fui bem recebida pelas colegas, não tive suporte e muito menos alguém que compartilhasse suas experiências e auxiliasse no dia a dia” (UR:9). Eis um cenário extremamente preocupante, pois a falta de apoio nesse momento inicial da docência pode agravar ainda mais as dificuldades enfrentadas pelo professor.

Situações negativas como essa estão relacionadas com a falta de organização na rede de ensino em buscar pensar em conjunto (secretarias de educação e escolas) ações para o apoio de professores iniciantes. Inclusive, o apoio direcionado aos novos professores na rede, por vezes, não é algo lembrado ou considerado necessário pelos gestores. Dar importância ao acolhimento daqueles que estão iniciando a docência em um novo contexto é primordial. Segundo Perrelli (2013), esse é o desafio das políticas públicas, porque um professor desatendido, principalmente, quando está ingressando na carreira, impacta negativamente o seu trabalho, as suas ações e, conseqüentemente, toda a rede de ensino em que ele está inserido.

O sentimento de “abandono” é desafiador para quem está iniciando a docência. Mesmo reconhecendo que muitas políticas direcionadas para a área da educação têm objetivado criar condições melhores de ensino em redes públicas, algumas ações carregam consigo a responsabilização do professor pelos resultados insatisfatórios da aprendizagem de alunos. É

necessário considerar a realidade vivida nas escolas, o descaso com a educação, os salários baixos, a carga de trabalho demasiada, as rápidas formações e a posição que foi perdendo valor na sociedade (Campos, 2008).

Ao finalizar esta seção e a partir das descrições das professoras, foi possível constatar que o acolhimento e acompanhamento direcionado a elas, equivocadamente, é entendido como todo e qualquer tipo de ajuda recebida durante o momento de inserção docente. São ações pontuais e isoladas que se modificam conforme os contextos, escolas e municípios. Percebe-se que não há uma política ou lei para o acolhimento e acompanhamento dos novos profissionais e as ações dependem da equipe de gestão de cada instituição.

Embora em passos lentos, existe um pequeno movimento realizado em escolas e secretarias de educação com o objetivo de dar o suporte necessário aos professores nos primeiros anos de docência. Ressalta-se que os docentes iniciantes percebem, a gestão da escola, os profissionais representados pela direção, vice direção, coordenadores pedagógicos, supervisores e orientadores escolares, como figuras centrais no engajamento e organização de ações e iniciativas direcionadas aos iniciantes.

5.2.3 Desafios encontrados pelos professores de Educação Infantil no início da carreira

No início da carreira docente, as bases dos saberes profissionais são constituídas entre os primeiros três e cinco anos de trabalho. Esse início é representado por uma fase crítica quando relacionado às experiências anteriores e às mudanças a serem feitas em razão da realidade do trabalho docente. Esse processo possui ligação também com a socialização profissional do novo professor e ao que vários autores chamam de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou “choque cultural”. Tais noções remetem ao momento de confronto inicial com a difícil e complexa realidade da profissão, à desilusão e desencanto do início da docência e, de uma forma geral, à mudança de vida de um estudante para a dura vida de exigências do trabalho docente (Tardif, 2014).

Com relação à Educação Infantil, é notável que houve um reconhecimento social nos últimos anos, porém essa valorização ainda não é igual das outras etapas e níveis de ensino da

educação básica. Esse cenário tem implicações nas profissões docentes que atuam com esse campo, repercutindo sobre processos formativos, dinâmicas de atuação e políticas de reconhecimento e valorização, cujos elementos possuem relação direta com a atratividade desse espaço profissional (Paulino; Côco, 2016).

Considerando o “choque de realidade” vivenciado pelos professores iniciantes, que o processo de inserção (acolhimento) deve ser priorizado nesse momento de fundamental importância da carreira docente. Essa prioridade deve-se não somente por ser um período da profissão docente de adaptação, mas, principalmente, pelas consequências que decorrem deste início. Portanto, se o ambiente e as condições para o trabalho docente não forem adequados, a tendência é que os possíveis desafios enfrentados pelos professores iniciantes sejam potencializados. São dificuldades que causam desconforto e sofrimento, além de desencadear, inclusive, a vontade de abandonar a profissão (Gabardo; Hobold, 2013).

Além de todas as agruras que compreendem o início da carreira docente, a falta de incentivos e de uma política direcionada às necessidades desse momento, ser professor iniciante na etapa da Educação Infantil pode ser ainda mais desafiador. Primeiro, pela falta de um reconhecimento adequado dessa etapa quando comparada às seguintes e, segundo, pela presença de profissionais majoritariamente do gênero feminino e sua ligação com a desvalorização histórica da mulher na sociedade. São essas questões que mobilizam buscar compreender quais são os desafios encontrados pelas professoras de Educação Infantil no início de carreira.

Conforme o descrito, nesta seção, busca-se compreender os desafios encontrados no início de carreira pelas professoras de Educação Infantil que atuam nas redes municipais selecionadas para esta pesquisa. A primeira CA associada a esse objetivo apresenta sobre “o confronto com a realidade: desafios encontrados pelos professores iniciantes. Dessa categoria, surgem quatro unidades temáticas: A falta de experiência e o despertar de sentimentos; Gestão da classe e domínio de conteúdos/ proposta pedagógica; Limitações dos espaços escolares e recursos pedagógicos e Ausência de espaços de troca de experiências e conversas.

A falta de experiência e o despertar de sentimentos

Os primeiros anos de ingresso na docência podem ser marcados pelo despertar de alguns sentimentos, entre eles, insegurança, medo, revolta, solidão e angústia. Tais emoções

transparecem nos depoimentos das participantes desta pesquisa. Uma das professoras aponta que: “tive que me adaptar a uma nova turma, com bebês, além disso, estou com adaptações na reta final do ano. Isso me deixou um pouco desconfortável” (UR:2). Nesse relato, sentimentos como o medo e a insegurança em estar assumindo uma nova turma com bebês parecem evidentes. Uma das explicações para a falta de segurança sobre o trabalho docente a ser desenvolvido com bebês e crianças bem pequenas são as lacunas deixadas pela formação inicial das professoras.

A educação de bebês e crianças bem pequenas na EI requer um olhar diferenciado diante das outras etapas da educação básica. Tais especificidades que envolvem a docência com crianças de 0 a 3 anos precisam fazer-se presentes nos Cursos de Pedagogia, o que ainda se constitui um desafio para a formação. Assim, há pouca clareza sobre a condução do trabalho a ser realizado pelas professoras, principalmente durante a creche (Vargas; Souza; Loss, 2019).

A rasa compreensão sobre o desenvolvimento do trabalho docente na EI aparece em outra fala: “Como iniciar, o que fazer e como acolher as crianças” (UR:9). Percebe-se que existe um risco enorme da creche e pré-escola apresentarem uma proposta pedagógica inadequada às necessidades da infância, caso não haja entendimento sobre as particularidades inerentes à etapa. Para tanto, é preciso “uma pedagogia que contemple os bebês e as crianças pequenas em suas especificidades, precisa garantir espaços de convivência dedicados ao **acolhimento** e a participação ativa em todo o processo que envolve educá-los” (Vargas; Souza; Loss, 2019, p.81, grifo nosso).

De acordo com Pikler (2010 *apud* Vargas; Souza; Loss, 2019), existe a essencialidade da qualidade dos gestos, olhares e tom de voz empregados na interação entre a professora e um bebê, por meio de uma ação acolhedora e significativa. Observações atentas sobre as práticas realizadas com as crianças, como também sobre as descobertas do mundo ao seu redor são fundamentais. Associado a esse olhar atento e sensível, é imprescindível um conhecimento aprofundado, o que pressupõe uma formação inicial que seja sólida, além de formações continuadas.

Outros relatos das professoras de educação infantil participantes sobre os desafios encontrados durante a iniciação à docência são:

- “A falta de experiência, pois acredito que a graduação e o estágio obrigatório não preparam para a realidade do dia a dia” (UR:5).

- “Medo de errar” (UR:11).

- “O desconhecimento da instituição e dos profissionais que atuam neste espaço [...], medo de não ser aceito ou do próprio trabalho pedagógico não ser aceito pelos demais” (UR:14).

A falta de experiência parece despertar o medo, a insegurança e ansiedade das docentes iniciantes. Tais sentimento, para Mariano (2012), podem ser sentidos ao mesmo tempo e em diferentes intensidades: “são eles que causam a sensação de desespero inicial, de impotência diante das adversidades cotidianas e o ‘não-saber’ como agir e/ou fazer”.

Gestão da classe e domínio de conteúdos/ proposta pedagógica

Algumas das evidências presentes entre as escritas sobre os desafios encontrados no início da carreira docente das professoras participantes correspondem aos aspectos de gestão da classe, domínio de conteúdos e proposta pedagógica. Seguem os registros:

- “Domínio de turma e conteúdo” (UR:1).

- “está sendo difícil gerenciar os conflitos que existem em sala de aula e a falta de interesse das famílias” (UR:4).

- “o maior desafio foi trabalhar com uma metodologia numa escola e na outra com outra metodologia, totalmente diferente” (UR:13).

Mesmo que essas questões acompanhem o trabalho docente aos longos dos anos, no início da carreira, elas podem possuir maior complexidade. Muitas vezes, quem está iniciando precisa de um apoio na condução de certas situações da sala de aula. Se, por vezes, professores experientes sentem-se desafiados diariamente por questões de indisciplina, ausência da participação da família e a adequação da proposta pedagógica, é natural que quem esteja iniciando encontre-se “perdido” diante os fatos.

Especialmente, na descrição UR4, é notável a necessidade de uma maior aproximação com as famílias das crianças. Mais do que qualquer outra etapa de ensino, na EI, existe a essencialidade de uma relação mais próxima entre professores e as famílias. Essa aproximação pode contribuir com a socialização, aprendizagem e desenvolvimento da criança, além de fortalecer o trabalho desempenhado pela professora, já que ninguém melhor do que a família para descrever as particularidades e necessidades de cada criança (o que gosta de brincar; os alimentos que possui preferência; seus medos). Vale lembrar que se envolvem aspectos sobre

o educar e o cuidar, perpassando por fases importantes de crescimento e desenvolvimento. Uma família que leva seu filho(a) ainda bebê para a creche espera saber, ao final do dia, se ele(a) alimentou-se bem, por exemplo. Assim como gostaria de poder inteirar-se sobre a evolução ao decorrer do tempo, os primeiros passos, as primeiras palavras, são questões que precisam estar presentes por meio de um diálogo ativo entre docentes e familiares. Neste sentido, a instituição de ensino pode favorecer a ampliação de momentos de troca entre família e professores.

Por isso, conforme Marcelo Garcia (1999), durante a fase de iniciação, a escola exerce um papel fundamental de apoio. Cabe à instituição pensar iniciativas que podem contribuir na gestão da sala de aula, como, por exemplo, um professor de apoio durante determinado tempo que contribua com o desenvolvimento profissional docente. Caso a escola não possa oferecer esse tipo de suporte, que, pelo menos, ela possa ser ativa em seu papel de estar constantemente oportunizando outras ações de apoio, como espaços de escuta e formações continuadas adequadas às necessidades dos professores iniciantes.

Com o passar do tempo, acontece um domínio progressivo sobre o trabalho docente, o que proporciona uma abertura em relação à constituição das próprias aprendizagens e experiências. Essa abertura está relacionada aos sentimentos de segurança e domínio das funções. O domínio está ligado, inicialmente, com o conteúdo ensinado e o modo de conduzir e organizar a aula. Mas, sobretudo, são as competências pedagógicas que possuem mais importância para os docentes, como a liderança, o gerenciamento e a motivação. Tais competências vão sendo adquiridas por meio do tempo e experiência de trabalho (Tardif, 2014). Neste sentido, o apoio fornecido pela escola pode contribuir com o trabalho do professor iniciante até que este possa começar a construir certos domínios e competências.

Limitações dos espaços escolares e recursos pedagógicos

Estudos realizados apontam que os professores ao iniciarem a carreira precisam revisar suas ações e ideais, com o objetivo de tentar adaptá-los à dura realidade de uma sala de aula, marcada por limitações que influenciam diretamente sobre o seu trabalho. Dentre essas limitações, estão a ausência de recursos materiais, o trabalho exercido sem as condições adequadas, a crescente violência nas instituições de ensino e o acúmulo de obrigações (Nono, 2011). Tal limitação está presente em depoimentos de professoras iniciantes que responderam ao questionário correspondente a esta pesquisa: “transportar a teoria na prática [...] a realidade nos dificulta colocar em prática ações aprendidas na graduação por falta de recursos/materiais/espço físico” (UR:7).

Infelizmente, essa é uma realidade a ser encontrada nos espaços das instituições de ensino do país brasileiro. Em uma pesquisa realizada por Gabardo e Hobold (2013, p.544) com professores iniciantes, menos de 1% deles descreveram não sentir nenhuma dificuldade ao iniciar a carreira, sendo que: “a maioria, 99%, apontam diversas dificuldades, as quais perpassam por questões pedagógicas, de infraestrutura e relacional”.

Na Educação Infantil, a limitações das instituições de ensino e a falta de recursos pedagógicos pode comprometer a condução das propostas pedagógicas, convém acrescentar que não se desconsidera a importância desses recursos em outras etapas, mas reforçando que existem demandas durante a creche e pré-escola que se estendem para além do simples espaço de uma sala de aula. De acordo com Vargas, Souza e Loss (2019, p.116), na EI, os espaços precisam ser organizados com a intencionalidade pedagógica de proporcionar: “as relações sociais, em que a criança possa compartilhar, relacionar-se, interagir, criar, eleger, explorar, experimentar, fazer hipóteses, representar, construir e investigar”. Por isso, ao selecionar materiais e organizar o espaço existe intencionalidade pedagógica. Tal intencionalidade deve estar presente em todos os ambientes da escola, internos e externos, na sala de referência e fora dela.

Uma pesquisa apresentada por Locatelli e Vieira (2019), na qual participaram 31 instituições escolares que atendiam a primeira infância, os sujeitos docentes foram questionados sobre questões estruturais. As respostas demonstraram uma avaliação negativa dos professores com relação à disponibilidade de brinquedos às crianças, materiais pedagógicos e audiovisuais, espaços e equipamentos acessíveis para o atendimento de crianças com deficiências, materiais didáticos e condições de áreas de recreação. Essa avaliação negativa é extremamente preocupante porque existe: “uma correlação entre as inadequações na estrutura e o comportamento das crianças, [...] o principal motivo para o trabalho na Educação da Primeira Infância ser percebido como cansativo” (Locatelli; Vieira, 2019, p.274). Dessa forma, é importante considerar a relação que existe entre as limitações dos espaços escolares de Educação infantil e o engessamento do trabalho docente.

Por isso, na educação infantil, as instituições de ensino precisam garantir um espaço físico adequado e recursos pedagógicos necessários para que as professoras possam desenvolver uma proposta pedagógica que atenda as necessidades da criança. Cabe frisar que mais do que em qualquer outra etapa de ensino, o espaço da sala de referência, como também de outros ambientes da instituição, devem possuir uma intencionalidade. Para Souza, Loss e Vargas (2019), é preciso prover espaços no sentido plural para acolher as necessidades e desejos

das crianças, o que não é possível em ambientes educativos organizados para “dar aulas” (como salas de aula, com mesas e cadeiras dispostas em fileiras). Assim, a falta de um espaço adequado (salas inapropriadas para o número de crianças; ausência de espaços para recreação ou áreas verdes são exemplos a serem considerados) e de recursos pedagógicos pode comprometer o desenvolvimento do trabalho docente realizado pelas professoras, principalmente, as iniciantes que atuam em instituições que atendem a creche e pré-escola.

Ausência de espaços de troca de experiências e conversas

Os dados obtidos com este estudo demonstram a necessidade que professores iniciantes sentem em ter um espaço de troca de experiências e conversa nas instituições das redes municipais de ensino. Transparecem, em seus relatos, que um dos desafios: “é com as colegas de profissão porque nem todas se entregam ao máximo” (UR:6). Ainda acrescentam que: “falta de colegas que realmente identifiquem-se como professores [...] falta de conversa e entendimento entre a equipe” (UR:10). Esses registros convergem com os apontamentos de Gabardo e Hobold (2013, p.547):

O início da docência é um período que requer uma aproximação com professores mais experientes, de um acompanhamento mais efetivo do trabalho que desenvolvem, de espaços adequados de formação continuada e de interlocução com os demais colegas professores e equipe administrativa.

Cabe salientar que os espaços coletivos nas instituições possibilitam a discussão do ensino entre todos os professores, em diferentes etapas da carreira e, assim, permite o debate sobre o conhecimento profissional de cada um e as formas de utilização desse conhecimento nas diversas situações de ensino. Esse espaço parece ser fundamental, não apenas para os docentes iniciantes, mas para todos que integram a comunidade escolar. A constituição de tais espaços representaria não apenas a criação de um ambiente de troca entre docentes, mas, principalmente, a possibilidade de reconhecer os conhecimentos dos professores, inclusive dos iniciantes (Nono, 2011).

Cabe reforçar que o relacionamento de professores iniciantes com os mais experientes induz aos saberes da experiência. Para Tardif (2014), os saberes experienciais são formados por um conjunto de saberes que são adquiridos e necessários no exercício da profissão docente e eles não provêm de instituições de formação docente e nem de currículos. São saberes que não

se encontram sistematizados em teorias, pois são saberes práticos, que “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (Tardif, 2014, p.49). Dessa maneira, não pode-se deixar de destacar a contribuição dos saberes da experiência para o processo de reflexão e desenvolvimento da docência, pois esses saberes brotam da experiência e são validados por ela; são validados pelos próprios pares (por isso, a importância dos espaços coletivos de discussão, reflexão etc.). Inclusive, esses momentos e espaços contribuem para ir diminuindo sentimentos como o medo e a insegurança que estão vinculados à falta de experiência que as professoras de Educação Infantil apontaram em suas respostas nos questionários.

A segunda categoria de análise a ser abordada nesta seção trata das percepções sobre o início da carreira docente e dela emergem três unidades temáticas: satisfação pessoal/profissional (oportunidade de ter um trabalho/ nomeação); momentos de sofrimento (angústia, medo, solidão...) e acolhida pela escola.

Satisfação pessoal/profissional

Embora diante de tantas circunstâncias desafiadoras, a oportunidade de ter um trabalho ou uma nomeação ainda é um fator motivador para muitos professores iniciantes. Um dos depoimentos evidencia o sentimento de felicidade: “feliz, por conhecer as colegas e estar a escola estar mais próxima da minha casa e família” (UR:1). Um dos motivos de contentamento é a possibilidade de uma estabilidade profissional, o que percebe-se também nos seguintes relatos:

Esperei muito pelo momento do ingresso na Rede, pois sempre gostei da educação e senti que o poder que temos nas mãos ao estar dentro de uma escola é imenso. Mas ao mesmo tempo que meus olhos brilhavam, os colegas que estavam a mais tempo, alguns deles faziam questão de tentar apagar (talvez porque para eles, nunca chegou acender) (UR:10).

O ingresso em uma rede desejada e uma nomeação constituem uma oportunidade de melhores condições de vida em uma sociedade que é dividida por classes. Um terceiro depoimento também reforça essa ideia: “sempre quis atuar nessa área e nesse município, então me senti realizada” (UR:12). Sem desconsiderar a representação da profissão ou “emprego”

docente para as participantes, a satisfação pessoal e profissional do professor pode também estar relacionada a outros fatores.

Pode-se lembrar aqui as alegrias da docência evidenciadas por Vasconcellos (2022) em que se acham, dentre outras coisas, o reconhecimento social do professor (confiança), a atividade extremamente relevante, a contribuição da atividade docente para o desenvolvimento em diversos campos, o encontro humano que ela proporciona, o vínculo como fundamento básico da docência, a aprendizagem e o ensino. Todos constituem alguns elementos que fazem o professor realizar-se pessoal e profissionalmente, mesmo diante dos desafios que se apresentam no exercício da docência.

Momentos de sofrimento

Por ser também um momento de sofrimento para os professores iniciantes é que o ingresso na carreira precisa ser mais bem considerado pelos órgãos gestores da educação. Para tanto, conforme André (2012, p.115-116), programas de iniciação que contemplem ações de apoio, acompanhamento e capacitação: “podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional”. A falta desse apoio pode trazer consequências que agravam ainda mais os primeiros anos na docência. As seguintes descrições de professoras iniciantes refletem algumas experiências difíceis encontradas nas instituições de ensino:

- “por ser iniciante na escola, algumas professoras não concordavam com as ideias que eu apresentava o que me deixava muito frustrada” (UR:2).
- “Me senti com uma certa insegurança por estar assumindo turmas, fiquei em dúvida, às vezes se deveria aplicar tal atividade” (UR:3).
- “receio de ser mal interpretada quando falar ou fazer algo que alguém não gostasse” (UR:13).
- “Senti a prestatividade de alguns professores ao oferecerem apoio ao iniciar meu trabalho na escola [...] Senti falta de apoio, a impressão era de que cada professor precisava se virar com o que tinha em mãos, ou seja, resolver sozinho os problemas que encontrava” (UR:14).

É perceptível a insegurança e o sentimento de solidão, consequentes da falta de uma proposta de acolhimento direcionada aos professores iniciantes que objetive a integração e o pertencimento ao grupo. Mariano (2012, p.89) destaca sobre o termo de solidão e isolamento:

Ao ingressar em uma unidade escolar, o professor além de ser “premiado” com as turmas mais difíceis, deve responsabilizar-se sozinho, pela sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, bem como pelo aprendizado de seus alunos. [...] este, sem dúvida, apresenta-se como um fator extremamente complicador do período inicial.

Assim, considerando a necessidade de apoio presente nos relatos das professoras, é que programas de inserção docente na EI precisam ser planejados e efetivados.

Acolhida pela escola

Segundo as respondentes, parece ficar claro que a escola apresenta um papel central no processo de acolhimento. No primeiro relato, a professora aponta que: “eu me senti acolhida, a escola era pequena, poucos professores, e todos foram muito atenciosos e prestativos, se colocando à disposição para auxiliar” (UR:5). Uma segunda professora também demonstra o sentimento de bem-estar ao ser acolhida pela instituição escolar: “me senti bem, fui auxiliada no que precisei, tive formação continuada” (UR:8).

Na medida em que percebe-se a necessidade de uma constante melhoria dos processos educativos durante a fase de iniciação, esse tempo/espço vai sendo privilegiado para a constituição docente. Os primeiros anos da profissão docente são basilares para a constituição das ações profissionais e para a continuidade na profissão. Dependendo das condições de trabalho encontradas pelos iniciantes, esse período pode tornar-se mais ameno ou mais tenso. Assim, as relações estabelecidas com os colegas, a formação vivenciada e o apoio recebido durante essa etapa inicial fazem parte do processo (Papi; Martins, 2010). Esse papel central ocupado pela instituição de ensino no direcionamento de ações acolhedoras deve-se pelo motivo de ser nesse espaço que os professores iniciantes irão estabelecer interações com outros integrantes da comunidade escolar (Gabardo; Hobold, 2013).

A última categoria de análise que se dedica essa seção investiga sobre as motivações encontradas pelos professores iniciantes de Educação Infantil para continuar na carreira. Assim, tais elementos trazem as razões que fazem as professoras iniciantes e participantes nesta pesquisa permanecerem na docência, mesmo diante dos diversos desafios existentes. Associados a essa seção, desdobram-se duas unidades temáticas: amor pela profissão (acreditar no poder transformador da Educação/superação) e ter um trabalho (necessidade de trabalhar/receber um ganho).

Amor pela profissão

O que faz as professoras de Educação Infantil continuarem na profissão mesmo diante das dificuldades? Uma das possíveis respostas talvez esteja em acreditar no poder transformador da Educação, além da persistência para a superação de desafios. No primeiro depoimento, percebe-se o desencanto com a profissão e, ao mesmo tempo, a motivação encontrada para seguir na docência:

Muitas vezes, me sinto frustrada na minha profissão, às vezes me sinto desnorteada [...] já pensei muito em trocar de área de formação. Gosto de estar com as crianças e ver elas se desenvolvendo, acredito que seja isso que me motiva para continuar (UR:2).

No segundo depoimento, nota-se a resistência da professora iniciante: “Persistência. Mesmo diante os desafios” (UR:9). A vontade de permanecer na carreira e realizar um bom trabalho, além do amor pelas crianças, compreende algumas motivações encontradas pelos professores ao iniciar a carreira. Ao encontro disso, Freitas (2000 *apud* Nono, 2011, p. 31) salienta que:

a vontade de acertar, de ser reconhecido, aliada ao compromisso com os alunos os levam a resistir às dificuldades, tentar tudo, porque desistir para o professor iniciante é mais do que abandonar uma profissão, mais do que perder um emprego, é também sucumbir às angústias e às dificuldades encontradas, abdicar-se de seus projetos e ter que se confrontar com a impotência, e isto não acontece sem um alto custo emocional, pois é a própria identidade profissional que está em jogo.

A partir dos relatos das participantes, destaca-se a significância da identificação com a profissão docente. É preciso reconhecer-se como professor e acreditar que o início da carreira docente, embora um momento de duras realidades, faz parte de um período basilar no processo de construção da identidade profissional. Nóvoa (2014, p.16) esclarece que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. [...] É um processo que necessita *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Esse espaço e tempo de construção da identidade que corresponde aos primeiros anos de entrada na carreira constitui, assim, em um momento fundamental de busca do que é ser professor, indo ao encontro com a profissionalidade docente.

Ter um trabalho

Quando o exercício da profissão docente volta-se apenas para a necessidade de trabalhar e receber um ganho, percebe-se o quanto a educação pode estar perdendo seu valor. Uma das respostas apresenta sobre a continuidade na profissão por motivos de envolver a: “necessidade de trabalhar. E ainda ter um pouquinho de esperança de melhoras na educação brasileira (valorização dos profissionais que nela atuam e mais investimentos financeiros)” (UR:8). Sem desconsiderar a importância do trabalho para a subsistência da vida humana, mas a falta de identificação com a profissão é um fator preocupante. Talvez, essa resposta demonstre o quanto existe a precisão de tornar a profissão docente atraente aos olhos de quem está iniciando na docência.

Diante dos argumentos apresentados nesta seção pelas professoras respondentes, vislumbra-se a necessidade de que o docente iniciante seja considerado de forma diferenciada em relação aos demais. André (2012, p.127) reforça a ideia da criação de uma política nacional de apoio direcionada aos iniciantes:

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

Uma política nacional direcionada ao apoio do professor iniciante cumpriria o papel de orientar demais políticas a serem criadas nas diversas instituições e redes de ensino do país, além de possibilitar o cumprimento de ações basilares estabelecidas em lei. A falta dela determina que iniciativas direcionadas para o acolhimento de professores iniciantes não ocorra ou, quando acontecem, sejam esporádicas e pontuais. É mais do que urgente a criação de uma política norteadora em nível nacional para que o processo de acolhimento e acompanhamento de docentes em início de carreira seja efetivado.

Ao finalizar esta seção e compreender quais são os principais desafios encontrados pelas professoras iniciantes participantes desta pesquisa, pode-se observar que a necessidade de um olhar diferenciado ao professor iniciante parece não ter sido considerada pela maioria das instituições de ensino envolvidas no estudo. Trata-se de um reflexo do cenário educativo brasileiro. Cadê os olhares acolhedores para com as professoras de educação infantil iniciantes? Não pode-se deixar de destacar aqui o comprometimento das professoras iniciantes na luta pelo seu próprio desenvolvimento profissional, bem como os esforços por parte de algumas instituições escolares e equipes gestoras na realização de algumas ações (mesmo que pontuais) para o apoio daqueles que estão iniciando na carreira.

É imprescindível agradecer às professoras iniciantes de educação infantil das redes municipais de ensino que participaram deste estudo. As suas escritas e depoimentos foram fundamentais para compreender o contexto das instituições de ensino e as propostas e ações de apoio apresentadas por elas. Que estas escritas possam compor parte das evidências brasileiras que afirmam a necessidade de um olhar acolhedor direcionado aos (às) professores (as) iniciantes da Educação Infantil, como também de outras etapas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou investigar ações de acolhimento voltadas aos professores iniciantes na carreira que atuam na Educação Infantil em redes públicas municipais de ensino. Para tanto, realizou-se um estudo com professores iniciantes de EI e, com isso, buscou-se caracterizar ações desenvolvidas pelos gestores para professores de Educação Infantil que ingressaram no serviço público municipal nos últimos anos; analisar as percepções de professores de EI que ingressaram no serviço público municipal quanto ao acolhimento recebido nos primeiros anos de atuação; identificar os principais desafios encontrados pelos professores de EI iniciantes na carreira.

A partir da análise e interpretação dos dados resultantes da devolutiva dos questionários enviados às professoras iniciantes de EI, alguns elementos centrais evidenciados ajudaram a constituir as categorias de análise deste estudo: percepções sobre o estágio probatório a partir das ações desenvolvidas pelos gestores; percepções sobre o acolhimento docente recebido em diferentes escolas; ações acolhedoras direcionadas aos professores iniciantes; descrições dos professores iniciantes sobre o acolhimento/acompanhamento recebido nas escolas; o confronto com a realidade: desafios encontrados pelos professores iniciantes; ações de acolhimento e acompanhamento direcionadas aos professores iniciantes; percepções sobre o início da carreira docente; possíveis ações e iniciativas para o acolhimento e acompanhamento de professores iniciantes; motivações encontradas pelos professores iniciantes de Educação Infantil para continuar na carreira; e propostas de acolhimento aos professores iniciantes de Educação Infantil. Dessa forma, apresenta-se as categorias associadas aos objetivos específicos, como forma de melhor orientar e transcrever os resultados, mantendo, assim, a objetividade do estudo.

As “Ações desenvolvidas pelos gestores para professores de Educação Infantil que ingressaram no serviço público municipal” abrangeram três categorias de análise: a primeira trata sobre as “*percepções sobre o estágio probatório a partir das ações desenvolvidas pelos gestores*”, em que se demonstrou a necessidade das professoras em ter um acompanhamento mais efetivo no período que corresponde ao estágio probatório, já que, conforme seus apontamentos, esse momento é visto apenas como uma ação burocrática em que papéis devem ser assinados. A segunda categoria, “*ações acolhedoras direcionadas aos professores iniciantes*”, retrata que pequenos movimentos acontecem no sentido de acolher as novas professoras, o que está muito distante de ser um acolhimento efetivo. O que prevalece é

pequenas ações pontuais de acolhida e repasse de informações. A terceira e última categoria a ser relacionada a esse tópico compreende: “ações de acolhimento e acompanhamento direcionada aos professores iniciantes”. Nota-se que falta, inclusive, a compreensão do que seria um programa ou política que incentive a inserção docente e esse não entendimento é mais uma evidência da distância existente para a efetivação de ações acolhedoras. Neste sentido, cabe destacar que existem movimentos que precisam partir da equipe de gestão da escolar, como, por exemplo, a organização de rodas de conversas e outros momentos que oportunizem as trocas entre os (as) profissionais. A aproximação entre os professores da instituição é primordial para a constituição de relações entre o grupo de trabalho. As conversas e troca de experiências podem ser elementos chave para a superação de desafios relativos ao período de inserção na docência. Ao finalizar este tópico, pode-se destacar que, entre as pequenas ações que acontecem com a intenção de atenuar os desafios das professoras iniciantes participantes desta pesquisa, encontram-se: o acompanhamento pedagógico do professor que está ingressando na instituição por outro mais experiente (na sala de referência); a aproximação entre escola e secretaria de educação no planejamento de ações direcionadas aos professores (rede de apoio); o acompanhamento da gestão escolar, a disponibilidade de orientação por parte dos colegas mais experientes na instituição (trocas/ conversas). Porém, são ações ainda tímidas e pontuais citadas por algumas professoras.

O segundo tópico abrangeu as “Percepções de professores da Educação Infantil quanto ao acolhimento recebido nos primeiros anos de atuação” e contemplou duas categorias de análise. A primeira intitulada “percepções sobre o acolhimento docente recebido em diferentes escolas/instituições”. Nesta, conforme os registros das professoras, existem diferenças no modo de cada instituição conduzir e pensar o processo de acolhimento. Além disso, o reconhecimento da importância de programas de inserção docente ainda não é perceptível entre as equipes gestoras. Entre outros elementos, as professoras pontuam que alguns fatores podem facilitar o processo de inserção da carreira, como o conhecimento anterior da instituição de trabalho e a estrutura e dinâmica da escola, pois quando o ambiente de trabalho e as condições oferecidas não forem adequadas, a propensão é que as dificuldades enfrentadas pelas professoras em início de carreira sejam potencializadas. A segunda categoria de análise, “descrições dos professores iniciantes sobre o acolhimento/acompanhamento recebido em escolas”, evidencia o predomínio de ações pontuais de acolhimento direcionadas às professoras iniciantes. Em apenas um caso, apresenta-se uma proposta mais efetiva de acompanhamento em que a participante expõe, de maneira satisfatória, o privilégio de, durante seu primeiro ano de atuação na instituição escolar, poder compartilhar a sala de aula com outra professora que já atuava naquele

contexto (mais experiente). Infelizmente, em alguns registros das professoras iniciantes, identifica-se a ausência de acolhimento, nem mesmo de pontuais ações.

O último tópico contempla os “Desafios encontrados pelos professores de Educação Infantil no início de carreira” e apresenta três categorias de análise associado a ele. “*O confronto com a realidade: desafios encontrados pelos professores iniciantes*” e, nessa categoria, transparecem sentimentos evidenciados pelas professoras iniciantes, entre eles, insegurança, medo, revolta, solidão e angústia. A falta de experiência é um dos principais motivos que levam as docentes sentirem-se inseguras ao adentrar em um novo contexto de ensino. Juntam-se a ausência de experiência, aspectos relacionados à gestão da classe, domínio de conteúdos e proposta pedagógica. Ressalta-se, neste momento, um desafio específico do início da carreira docente na EI, que corresponde à necessidade de uma maior aproximação com as famílias das crianças, já que envolve aspectos indissociáveis (cuidar e educar). Essa aproximação pode ser mais bem considerada pelas instituições de ensino. Relatos também apontam sobre as limitações das instituições de ensino e a falta de recursos pedagógicos, que comprometem a condução das propostas pedagógicas. Especialmente na creche e pré-escola, os espaços devem possuir uma intencionalidade pedagógica e quando não consideram as necessidades e particularidades das crianças, pode haver o comprometimento do trabalho docente, como também a limitação para o desenvolvimento infantil.

A ausência de espaços de troca de experiência e conversa é um fator levantado pelas participantes, já que esses espaços coletivos nas instituições possibilitariam a discussão do ensino entre todos os professores (iniciantes e mais experientes). A segunda categoria de análise contempla as “*percepções sobre o início da carreira docente*” e delinea-se entre a satisfação pessoal/profissional, momentos de sofrimento e acolhida pela escola/instituição. Embora diante de tantas circunstâncias desafiadoras, a oportunidade de ter um trabalho ou uma nomeação ainda é um fator motivador para algumas das professoras participantes, por isso, a satisfação com o trabalho docente.

É perceptível também a insegurança e o sentimento de solidão, consequentes da ausência de uma proposta acolhedora direcionada aos professores iniciantes que intencione a integração e pertencimento ao grupo de profissionais da instituição. Parece ficar claro entre as professoras iniciantes de EI que a escola apresenta um papel central no processo de acolhimento. A última categoria de análise investiga sobre as “*motivações encontradas pelos professores iniciantes de Educação Infantil para continuar na carreira*”. O amor pela profissão e a oportunidade de ter um trabalho constituem as principais motivações das professoras de EI iniciantes que participaram do estudo. A vontade de permanecer na carreira e realizar um bom

trabalho, além do amor pelas crianças, compreendem algumas das motivações encontradas pelas docentes. No entanto, também percebe-se o desencanto com a profissão docente em alguns relatos em que a permanência na docência está condicionada apenas ao ter um trabalho e receber um ganho. Não pode-se desconsiderar a importância do trabalho para a subsistência, mas a falta da identificação com a profissão docente é um fator preocupante dentre os profissionais.

Entre os resultados desta pesquisa, destaca-se a significância da identificação com a profissão docente. Para reconhecer-se como professor, é preciso acreditar que o início da carreira, embora um momento de duras realidades, é essencial no processo de construção da identidade profissional docente. Essa fase de construção da identidade corresponde aos primeiros anos de entrada na carreira e constitui-se, como um momento extremamente relevante, de encontro com a própria profissionalidade docente. Se já é notável um grande esforço por parte dos (as) professores (as) iniciantes em desenvolver um bom trabalho, mesmo diante da dura realidade de muitas instituições, em condições adequadas, esse desenvolvimento seria ainda melhor.

Os sistemas educativos precisam incorporar a fase de iniciação à docência em suas políticas com o objetivo de apoiar os (as) professores (as) de Educação Infantil e de outras etapas de ensino. Nessa busca, as instituições que atendem a creche e pré-escola, públicas ou privadas, têm de envolver-se com o compromisso de promover ações e iniciativas de acolhimento direcionadas às professoras iniciantes. Esses movimentos podem proporcionar melhores condições de trabalho aos iniciantes e diminuir casos de “desencanto” com a carreira docente, logo no início da profissão.

Acolher as crianças que estão na primeira etapa da educação básica é tão fundamental quanto acolher as professoras que estão iniciando na carreira docente. As crianças necessitam de acolhimento, assim como uma professora que acolhe, também precisa ser acolhida. E, para finalizar, indaga-se novamente: é possível acolher, sem sentir-se acolhido?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; REIS, Adriana Teixeira; GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-20, jan. dez. 2020. Disponível em: Vista do As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa (ufscar.br). Acesso em: 21 set. 2023.

AMORIM, Aline Diniz de. **O Processo De Constituição Da Identidade Docente Do Professor Iniciante: Egressos Do Curso De Pedagogia Da UNESP/Bauru**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998**. In; CANDAU, Vera Maria (org.) Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisas. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 83-99. Disponível em: Vista do n. 6 (2002): Formação de professores no Brasil (1990-1998) (inep.gov.br). Acesso em 02 out. 2023.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. In: Congresso internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência. **Anais...**, Santiago do Chile, 2012.

ANGOTTI, Maristela. **Aprendizagem profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar**. Tese de doutorado. CECH/UFSCar, 1998.

BARDIN, Laurence **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2022.

BARROS, Bruna Cury de. **Ser professora iniciante na educação infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas**. 2015. 159 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015.

BASSO, Crislaine Vargas; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. (2024). ACOLHIMENTO DE PROFESSORAS INICIANTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL: análise de Estado do Conhecimento. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 12(1). <https://doi.org/10.34024/olhares.2024.v12.14995>

BONFIM, Karlene de Sousa. **A rede municipal de ensino e suas articulações frente à inserção de professores(as) iniciantes: o caso de Mariana-MG**. 2021. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998. Brasil: Presidência da República, 1990. Disponível em: [Emc19 \(planalto.gov.br\)](http://emc19.planalto.gov.br). Acesso em: 17 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: . Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: [PIBID - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://pibid.mec.gov.br). Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Residência Pedagógica**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: [residência pedagógica - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://residencia.mec.gov.br). Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor?** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 23, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CARDOSO, Solange. **Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos da docência**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

CARDOSO, Solange. **As vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil: ciclo de vida profissional**. 2020. 394f. Tese (Doutorado - Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, 2020.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de. **O professor iniciante: acertos e desacertos**. Dissertação de mestrado. PUC/SP, 1995. Disponível em: [REPOSITARIO PUCSP: Entrar](http://repositorio.pucsp.br). Acesso em: 04 out. 2023.

CÔCO, Valdete. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 5980.

CONTI, Celso Luiz Aparecido. **Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira**. Tese de doutorado. UNICAMP, 2003.

CORSI, Adriana Maria. **O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais**. Dissertação de mestrado. CECH/UFSCar, 2002.

COUTINHO, Débora Gomes Valois. **Adaptação De Uma Intervenção Para Favorecer a Socialização Emocional Infantil No Contexto Escolar**. 2021. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Psicologia) - Instituto de Psicologia. 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2001.

ELTZ, Patricia Thoma; WOLFFENBUTTEL, Patrícia, Pinto. **Acolhimento de professores em prática reflexiva no ensino remoto: mobilização para formação continuada em nível de pós-graduação**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/81229>>. Acesso em: 21 nov. 2022.

FASSINA, Roseneide. **Atratividade da carreira docente: um estudo com pedagogas iniciantes**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

FLORES, Roberta de Lima Manceira. **As crianças e a formação docente: a educação infantil como lugar de encontro**. 2019. 82 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREITAS, M.N.C. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. Dissertação de mestrado. PUC/Rio, 2000.

FREITAS, Maria Nivalda De Carvalho. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, FUNREI, Rio de Janeiro, 2000.

FREITAS, Maria Nivalda De Carvalho. Organização Escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.155-172, março/ 2002. Disponível em: [n115a06 \(scielo.br\)](https://doi.org/10.1515/a06). Acesso em: 19 maio 2024.

GABARDO, Cláudia Valéria; HOBOLD, Márcia de Souza. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – FURB. v.8, n.2, p.530-549, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3356>. Acesso em: 24 set. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDAN, Miriane, Zanetti; HOBOLD, Márcia, Souza; ANDRÉ, Dalmazo Afonso. Acolhimento e acompanhamento do professor iniciante na rede pública municipal de ensino. In: EDUCERE, 12, 2015. **Anais...**Paraná: PUC, 29 out. 2015.

GODEGUEZ, Anelise Delgado. **O Programa Mesa Educadora e as suas contribuições para a formação dos professores da Educação Infantil em São Caetano do Sul**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GOLD, Y. Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T. J. Butterly, & E. Guyton (Eds.), **Handbook of research on teacher education**, 2nd ed., p. 548–594, 1996. New York: Macmillan.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, pp. 31-62.

Disponível em:

https://www.academia.edu/9026635/Huberman_m_o_ciclo_de_vida_profissional_dos_profesores. Acesso em: 14 abril 2023.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014, p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco. La Profesión docente desde el punto de vista internacional. Que dicen los informes? **Revista de Educación**, n. 340, p. 41-49, 2006. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/68689>. Acesso em: 14 abril 2023.

IMBERNÓN, Francisco. La Profesión docente desde el punto de vista internacional. Que dicen los informes? **Revista de Educación**, n. 340, p. 41-49, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JACOMINI, Márcia; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Remuneração docente: Desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da meta 17 do Plano Nacional de Educação**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 24, p. 73, jul. 2016. ISSN 1068-2341. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/2386/1798>. Acesso em: 07 jun. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Apresentação. In: **Professoras de Educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEQUERICA, M.A.O. **A formação e a prática de professores de primeira à quarta série do 1º grau iniciantes do exercício docente**. Dissertação de mestrado. PUC/SP, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2015.

LIMA, E.F. **Começando a ensinar: começando a aprender?** Tese de doutorado. CECH/UFSCar, 1996.

LOCATELLI, Arinalda Silva; VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho na Educação Infantil no Brasil: os desafios da profissionalização e da valorização docente, **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 263-281, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KZG35fvnLnkgMpygm34JDbd/?format=pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski; VARGAS, Gardia. O trabalho pedagógico na Pré-escola: que contexto brincante organizar?. In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski; VARGAS, Gardia (Org.). **Formação em Educação Infantil: aprendizagens com as crianças sobre a docência na (s) infância (s)**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019, p. 107-124.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIOLINO, Emily Aline. **Formação Continuada E Acolhimento De Professores Da Educação Infantil a Partir De Narrativas Docentes**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Campinas, 2020.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

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

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo –Revista das Ciências da Educação**, Lisboa: Fundação Dialnet; Lisboa: Universidade de Lisboa, n.08, p. 7-22, jan/abr. 2009.

MARCELO, Carlos. Prólogo. *In*: **Debates sobre a iniciação à docência** / Editores: Ana Maria Monteiro ... [et al.]. São Paulo: Annablume, 2022. p. 13-15.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIANO, André Luiz Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas?. **Revista EXITUS**, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, v.2, n.1, jan. - jun. 2012. Disponível em: [Redalyc.A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO INÍCIO DA CARREIRA: qual política? quais problemas?](#). Acesso em: 24 set. 2023.

MATIAS, Bárbara Ferreira. **Narratives of women teachers**: analysis of the construction of practical knowledge from professionals with recognized expertise. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação, estado e sociedade; formação de professores e práticas educativas) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOGONE, Jacy Amantéa. **De alunas a professoras**: analisando os processos da construção inicial da docência. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, 2001.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maris Barboza Fernandes. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v.5,n.2, p. 154-164, jul.-dez.2014. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8646/2/42.Estado%20do%20Conheciment o....pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8646/2/42.Estado%20do%20Conheciment%20o....pdf). Acesso em: 19 nov.2022.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021. 174p.

NASCIMENTO, Maria das Graças. C. de Arruda; REIS, Rosemary F. dos. Formação docente: percepções de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educação e Pesquisa (USP. Impresso)**, v. 43, p. 49-64, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dn8pztJSC3YYgLJCfQBqPSH/?format=pdf>. Acesso em 14 abril 2023.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NEVES, Claudia Abbes Baeta; HECKERT, Ana Lucia Coelho. Micropolítica do processo de acolhimento em saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, ano 10, n.1, p.151-168, 2010. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psi-69191>. Acesso em: 14 abril 2023.

NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, Maévi Anabel. **Gestão da Educação Infantil: diretoras de pré-escolas, seus saberes e sua formação**. Revista Olhares, v.9, n.2, p. 197-216, ago. 2021. Disponível em: [Vista do Gestão na educação infantil \(unifesp.br\)](#). Acesso em: 04 out. 2023.

NONO, Maévi Anabel. **Pesquisas brasileiras sobre professores iniciantes na Educação Infantil. Cadernos de Educação: Pelotas**, n. 67, p. 01-23, 2023. Disponível em: [Vista do Pesquisas brasileiras sobre professores iniciantes na Educação Infantil \(ufpel.edu.br\)](#). Acesso em 04 out. 2023.

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

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014, p. 11-30.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, p.1127-1144, set. dez. 2004. Disponível em: Rev89_05DOSSIE.pmd (scielo.br). Acesso em: 21 set. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, v.46, n. 32, p.51-74, maio-ago.2013. Disponível em: As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? | Revista Educação em Questão (ufrn.br)

OLIVEIRA, Letícia Marinho Eglem de. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil**. 2017. 278 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Midiã Olinto 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.

OLIVEIRA, Regina Célia Tolentino. **Inserção profissional em “escola de passagem” na visão de professores iniciantes e profissional gestor de uma CEI do município de São Paulo**. 2020. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. et al. **O trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2019.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti; CÔCO, Valdete. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 697-718, jul./set. 2016. Disponível em: scielo.br/j/ensaio/a/wzfqYF8Y9VN7NWXFkZRFLBj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 maio 2024.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Olíver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010. Disponível em: SciELO - Brasil - As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações as pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. Acesso em: 19 maio 2024.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no “Congresso Internacional del professorado Principiante e Inserción Professional a la Docencia” – 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da educação**. Paranaíba, v.4, n. 11, p. 72-97, 2013.

PIZZO, Sílvia Vilhena. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. Dissertação de mestrado. CECH/UFSCar, 2004. Disponível em: [O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira. \(ufscar.br\)](#). Acesso em: 04 out. 2023.

PORTELLA, Vanessa Cristina Maximo. **Beginning teachers: professional insertion in school systems and unequal working conditions**. 2014. Tese (PPG em educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2014.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 2017. 234 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

REIS, Luna Aparecida Gonçalves dos. **PIBID: Construindo Caminhos Para Prática Docente Em Educação Física**. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro Instituto de Ciências da Saúde - Curso de Graduação em Educação Física. 2019.

ROCHA, Gisele Antunes. **A construção do início da docência: uma doutora em educação vai se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. CECH/UFSCar, 2005. Disponível em: [Microsoft Word - Capa Sum.rio Gisele A R.doc \(ufscar.br\)](#). Acesso em: 04 out. 2023.

ROMANINI, Moises, GUARESCHI, Pedrinho Arcides, ROSO, Adriane. O conceito de acolhimento em ato: reflexões a partir dos encontros com usuários e profissionais da rede. **Revista Saúde e Debate**, Rio de Janeiro, v.41, n.113, p.486-499, abr. – jun. 2017. Disponível em: [scielo.br/j/sdeb/a/CJDh3qjwJw8ZB8fzCLFpHJs/?format=pdf&lang=pt](#). Acesso em: 21 set. 2023.

RUGGIERO, Paula Antunes. **O professor e as manifestações afetivas inesperadas de crianças de 3 a 6 anos: uma leitura Walloniana**. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SANTANA, Crisley de Souza Almeida. **Educação para as relações étnico-raciais**: o que pensam as professoras de educação infantil em uma instituição pública do interior paulista. 2021. Dissertação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

SANTOS, Jurema Rosendo dos. Desenvolvimento Profissional Docente: **Um Estudo Sobre Professores Iniciantes Da Educação Básica Em Situação De Ausência De Bem-estar**. 2019. Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2019.

SANTOS, Patrícia Mascarenhas dos. **O Professor Iniciante na Profissão Docente na Escola do Campo na Amazônia**. Orientadora: Solange Helena Ximenes Rocha. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

SARTORI, Jeronimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia (orgs.). A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. In: SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-34.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. Gestão escolar participada e clima organizacional. **Gestão em Ação**, Salvador, v.4, n.2, p.49-59, jul./dez.2001. Disponível em: <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/gav4n201.PDF>. Acesso em: 14 abril 2023.

SILVA, Maria Celeste Marquesda. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Teresa. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Coleção Ciências da Educação. Portugal, Porto, 1997.

SILVA, Silvana Saraíd da. **Professores iniciantes na educação infantil**: desafios e possibilidades de enfrentamento em uma rede municipal de ensino. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SILVA, Wanderson Mariano 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.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. **Trabalhando pelo sucesso escolar**: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. Dissertação de mestrado. CECH/ UFSCar, 2002. Disponível: [Descrição: Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências](#)

de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. (ibict.br). Acesso em: 04 out. 2023.

SOUSA, Fernando Santos. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização**. 2017. 208 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUSA, Sandra Novais. **Professores iniciantes egressos do PIBID da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento**. 2018. Tese - Programa de Pós-graduação em Educação (Campus Campo Grande), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2018.

SOUZA, Flávia Burdzinski; LOSS, Adriana Salete; VARGAS, Gardia. O trabalho pedagógico na Pré-escola: que contexto brincante organizar?. In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski; VARGAS, Gardia (Org.). **Formação em Educação Infantil: aprendizagens com as crianças sobre a docência na (s) infância (s)**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019, p. 107-124.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento da história da Infância**. Tradução (do italiano) Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice.; Raymond, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, Maurice; Raymond, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpbLThJQmXL7CB/>. Acesso em: 14 abril 2023.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n 209 o 73, Dez., 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1947.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1988.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1.º ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VARGAS, Gardia; SOUZA, Flávia Burdzinski; LOSS, Adriana Salete. O trabalho pedagógico com bebês e as crianças bem pequenas: uma pedagogia dos detalhes e da atenção acolhedora. In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski; VARGAS, Gardia (Org.). **Formação em Educação Infantil**: aprendizagens com as crianças sobre a docência na (s) infância (s). 1. ed. Curitiba: CRV, 2019, p. 75-106.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Potência do Professor: Atividade de Ensino e as grandes alegrias da docência. **REUNINA – A Revista de Educação da Faculdade Unina**, 2022, vol.3, nº01, p.01-14, 2022.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurelio. (Coord.). **Prespectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

VIEIRA, Hilda Maria Monteiro. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência**. Tese de doutorado. CECH/ UFSCar, 2002.

VIEIRA, LÍVIA MARIA FRAGA. O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil. In: **Docência na Educação Infantil. Salto para o futuro**. Ano XXIII Boletim 10. Jun, 2013.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Aprendizagem profissional da docência**: que saberes o(a) professor(a) tem para atuar em creches?. 2013. 247 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

YIN, Robert, K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Revisão Técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZUCOLOTTO, Valéria Menassa, **PRIMEIROS Anos da Carreira Docente**: Diálogos Com Professoras iniciantes na Educação Infantil. 2014. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL CAMPUS DE ERECHIM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Este questionário faz parte de uma pesquisa de campo, cujo objetivo é: “Investigar ações de acolhimento voltadas aos professores iniciantes na carreira que atuam na Educação Infantil em redes públicas municipais de ensino”. Para tanto, solicito a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer dúvida por e-mail: crislainevargasbasso@gmail.com e pelo telefone: (54) 99144-6300.

Desde já, agradeço sua participação.

Responda as seguintes questões:

- 1) Sexo:
 F M

- 2) Formação:
 Ensino Superior - licenciatura
 Ensino Superior - Pedagogia
 Ensino Superior - bacharelado
 Pós-graduação - especialização
 Pós-graduação - mestrado
 Pós-graduação – doutorado

- 3) Em caso de licenciatura ou bacharelado, qual o curso? _____
- 4) A escola de sua atuação pertence ao Município:
 Marcelino Ramos/RS
 Viadutos/RS
 Três Arroios/RS

- () Severiano de Almeida/RS
- 5) Descreva os motivos que levaram você optar pela carreira docente.
-
- 6) Assinale o tempo de serviço que você atua como professor
- () 1 ano
- () 2 anos
- () 3 anos
- () 4 anos
- () 5 anos
- 7) Seu vínculo é por meio de:
- () contrato temporário
- () efetivo
- 8) Se efetivo, qual sua opinião sobre o Estágio Probatório? Relate como foi/está sendo (pontos positivos e negativos).
-
- 9) Sua carga horária semanal na rede municipal no atual período é de:
- () até 20 horas
- () 20 e 30 horas
- () até 40 horas
- () mais de 40 horas
- 10) Você trabalha em mais de uma escola?
- () Sim
- () Não
- 11) Caso a resposta da pergunta anterior tenha sido afirmativa, você percebeu diferenças quanto ao acolhimento recebido nas escolas? Se sim, quais seriam estas diferenças?
-
- 12) Você já presenciou alguma ação acolhedora ao ingressar em alguma escola que tenha lhe marcado positivamente? Descreva como foi.
-
- 13) Na atual escola que exerce sua profissão, você teve acompanhamento ao chegar?
- () Sim
- () Não
- 14) Em caso afirmativo, relate como foi/está sendo esse acompanhamento (quem fez esse acolhimento, como ocorreu, por quanto tempo houve o acolhimento)
-
- 15) Ao chegar na escola, a orientação inicial foi mais relacionada com:
- () conteúdo de ensino
- () sobre a turma
- () regras do ambiente escolar
- () proposta pedagógica
- () não teve orientação inicial
- () outros
- 16) Em relação à pergunta anterior, no caso de outros aspectos, especificar quais.
-

- 17) Quais foram e são os principais desafios enfrentados no início de sua profissão?
- 18) Algum profissional da escola ou Secretaria de Educação lhe auxiliou a superar tais desafios? Em caso positivo, relate como foi.
- 19) Em caso de dúvidas, problemas ou apoio, a quem geralmente você recorre?
- Secretaria Municipal de Educação
 - Direção da escola
 - Coordenador, supervisão ou orientação pedagógica
 - colegas
 - Secretários da escola
 - Outros
- 20) Como você se sentiu ao iniciar a carreira docente na atual rede municipal de ensino? Descreva pontos positivos e negativos
-
- 21) Alguma formação continuada que você participou discutiu questões relacionadas ao início da carreira docente?
- sim
 - não
- 22) Assinale os campos que para você auxiliaria o seu início de carreira docente:
- Acompanhamento da gestão escolar
 - Acompanhamento das secretarias de educação
 - Grupos ou espaços para trocas de experiências
 - Formação continuada adequada aos seus anseios
 - ampliação de horários reservados para planejamento
 - outro:
- 23) Que iniciativas e ações você sugere para que os professores iniciantes se sintam acolhidos?
- 24) Você já pensou em desistir da carreira docente?
- sim
 - não
- 25) Em caso positivo para a questão anterior, o que você fez para continuar na carreira?
- 26) Para você, um maior tempo na docência pode contribuir com seu trabalho?
- sim
 - não
- 27) Este estudo irá contribuir na busca de ações e iniciativas voltadas ao acolhimento do professor iniciante na educação infantil. Se você pudesse contribuir na criação de uma política pública direcionada ao acolhimento, acompanhamento e valorização do professor iniciante na EI, que elementos estariam presentes nessa política?
-

Pesquisadora: Crislaine Vargas Basso

Orientador (a): Prof. Dra. Lidiane Limana Puiati Pagliarin

APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO DETALHADAS DAS UNIDADES DE REGISTRO

Quadro 11 – Apresentação detalhada das Respostas dos Questionário

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
<p>8) Se efetivo, qual sua opinião sobre o Estágio Probatório? Relate como foi/está sendo (pontos positivos e negativos).</p> <p>Auxilia a responder objetivos 1 e 2</p>	<p>R1: Sempre foi tranquilo, neste município assinei no mês passado a primeira folha do estágio probatório. Veio todo preenchido e eu apenas assinei, não fiz junto com a gestão da escola, mas teve apenas pontos positivos assinalados.</p> <p>R2: Acho que 3 anos de estágio é muito tempo. Além de não ser explicado com detalhes os pontos que estamos recebendo. Para que possamos melhorar em algo deve haver diálogo e senti falta disso.</p> <p>R3: Acho um tempo muito longo de 3 anos de estágio probatório,</p>	<p>R1: “Veio [avaliação do estágio] todo preenchido e eu apenas assinei, não fiz junto com a gestão da escola”</p> <p>R2: “Acho que 3 anos de estágio é muito tempo. Além de não ser explicado com detalhes os pontos que estamos recebendo. Para que possamos melhorar em algo deve haver diálogo e senti falta disso”</p> <p>R3: “Acho um tempo muito longo de 3 anos de estágio probatório, penso que 1 ano seria ideal”</p> <p>R4: “Não acho que o estágio probatório mude alguma</p>	<p>Percepções sobre o estágio probatório a partir das ações desenvolvidas pelos gestores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Estágio probatório como atividade burocrática (R1;R2; R3;R4;R5);</i> • <i>Estágio probatório como acompanhamento pedagógico docente (R6; R7; R9; R12)</i>

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>penso que 1 ano seria ideal.</p> <p>R4: Não acho que o estágio probatório mude alguma coisa do desenvolvimento do trabalho do professor, para mim está sendo bem tranquilo.</p> <p>R5: Não tive problemas com o estágio probatório, nunca fui cobrada profissionalmente por estar em estágio probatório, sempre procurei dar o meu melhor, não por estar em estágio, mas por ser meu trabalho. Quanto ao estágio, recebia semestralmente minha avaliação, lia com atenção, nunca recebi reclamações e assinava</p> <p>R6: O meu estágio probatório em sala está sendo muito</p>	<p>coisa do desenvolvimento do trabalho do professor”</p> <p>R5: “recebia semestralmente minha avaliação, lia com atenção, nunca recebi reclamações e assinava”</p> <p>R6: “O meu estágio probatório em sala está sendo muito gratificante porque vemos o quanto as crianças avançam ao longo do ano”</p> <p>R7: “as avaliações mostram o comprometimento, profissionalismo e pontos a serem melhorados, que vem para aperfeiçoar o trabalho”</p> <p>R9: “o estágio é o momento de conexão com a profissão e de</p>		

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>gratificante porque vemos o quanto as crianças avançam ao longo do ano, porém temos alguns empecilhos que nem todos os colegas gostam de ver a gente se dedicando e dando o nosso melhor, então algumas vezes somos chamadas para conversar e até para diminuir o ritmo para que as outras pessoas não peguem tanto "no meu pé". Eu sempre fui de me entregar ao que eu faço e isso não é porque é um estágio probatório, mas sim que se eu estou numa função devo sempre dar o melhor de mim para que todos aqueles que estiverem ao meu redor possam ser contagiados de</p>	<p>colocar mãos a obra e dar início a um trabalho que por todo o período que permanecer na profissão deva ser executado com sabedoria, caso contrário é uma segunda chance para repensar a profissão e seguir a vida”</p> <p>R12: “O estágio probatório é um momento de expectativas, pois durante esse período de acompanhamento, o professor está sendo avaliado o tempo todo pelas suas ações e propostas realizadas. Assim, existe um certo anseio por conduzir o trabalho da melhor forma possível com o propósito de ser bem avaliado”</p>		

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>forma positiva com o meu trabalho. perante algumas situações percebe-se a inveja por parte de alguns e isso acaba de certa forma me frustrando e até sendo pedido para que eu desacelere e faça com menor intensidade para não chamar tanto atenção desse tipo de pessoas.</p> <p>R7: Para mim está sendo tranquilo, as avaliações mostram o comprometimento, profissionalismo e pontos a serem melhoras, que vem para aperfeiçoar o trabalho</p> <p>R8: Está sendo muito bom</p> <p>R9: Estive em sala de aula desde a nomeação até final de 2020, um período de 1</p>			

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>ano e 11 meses e na sequência assumi a secretaria municipal de educação como secretária, portanto meu tempo de estágio parou. Mas tenho o pensamento de que o estágio é o momento de conexão com a profissão e de colocar mãos a obra e dar início a um trabalho que por todo o período que permanecer na profissão deva ser executado com sabedoria, caso contrário é uma segunda chance para repensar a profissão e seguir a vida.</p> <p>R10: Ainda não fui avaliada.</p> <p>R11: Tranquilo e com muitos aprendizados.</p> <p>R12: O estágio probatório é um momento de expectativas, pois durante esse período de acompanhamen</p>			

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>to, o professor está sendo avaliado o tempo todo pelas suas ações e propostas realizadas.</p> <p>Assim, existe um certo anseio por conduzir o trabalho da melhor forma possível com o propósito de ser bem avaliado pela instituição e aceito pelos colegas profissionais que também atuam na mesma escola.</p>			
<p>11) Caso a resposta da pergunta anterior tenha sido afirmativa, você percebeu diferenças quanto ao acolhimento recebido nas escolas? Se sim, quais seriam estas diferenças?</p>	<p>R1: Sempre foi positivo o acolhimento. Me senti muito acolhida, pois já conhecia a gestão e as colegas.</p> <p>R2: Só trabalho em uma.</p> <p>R3: Um pouco, em uma das escolas já trabalhava há mais de 15 anos como auxiliar de serviços gerais e na outra tenho minha filha que</p>	<p>R1: “Me senti muito acolhida, pois já conhecia a gestão e as colegas”.</p> <p>R3: “Um pouco, em uma das escolas já trabalhava há mais de 15 anos como auxiliar de serviços gerais e na outra tenho minha filha que estuda, por isso teve um pouco de diferença no acolhimento</p>	<p>Percepções sobre o Acolhimento docente recebido em diferentes escolas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Influência da Gestão Escolar sobre o Acolhimento</i> (R6; R7); • <i>O conhecimento do espaço escolar como facilitador no processo de inserção na carreira</i>

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
Auxilia a responder objetivos 1 e 2	estuda, por isso teve um pouco de diferença no acolhimento mas foi bem recebida em ambas. R4: Não trabalho em mais de uma escola R4: No momento não estou mais atuando em duas escolas, mas sempre percebemos que cada escola tem suas peculiaridades e que em algumas escolas as pessoas são mais simpáticas e percebem que o acolhimento faz toda a diferença como em outros lugares isso não é levado tão a sério. R5: Sou bem acolhida em ambas escolas, no entanto o que muda é afinidade entre a equipe escolar por conta do tempo de serviço	mas foi bem recebida em ambas”. R4: “percebemos que cada escola tem suas peculiaridades e que em algumas escolas as pessoas são mais simpáticas e percebem que o acolhimento faz toda a diferença como em outros lugares isso não é levado tão a sério”. R5: “o que muda é afinidade entre a equipe escolar por conta do tempo de serviço”. R6: “as equipes diretivas são atenciosas e prestativas, auxiliando sempre que necessário”. R7: “cada escola tem seus combinados e formas de conduzir os		(R1; R3; R5;); • <i>Estrutura e dinâmica da escola</i> (R4; R9)

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>R6: Não, as equipes diretivas são atenciosas e prestativas, auxiliando sempre que necessário.</p> <p>R7: Sim, cada escola tem seus combinados e formas de conduzir os trabalhos dos docentes</p> <p>R9: Sim. Uma escola é bem menor que a outra, dessa forma, o convívio é mais fácil. O acolhimento da escola menor é mais perceptível, talvez pela quantidade de profissionais o acolhimento ocorre de forma mais tranquila e rápida.</p>	<p>trabalhos dos docentes”.</p> <p>R9: “Uma escola é bem menor que a outra, dessa forma, o convívio é mais fácil. O acolhimento da escola menor é mais perceptível, talvez pela quantidade de profissionais o acolhimento ocorre de forma mais tranquila e rápida”.</p>		
12) Você já presenciou alguma ação acolhedora ao ingressar em alguma escola que	R1: Sim. Em uma escola fui enviada por engano, pois não precisavam de professor no momento, mas a diretora mesmo não me	R1: “. Em uma escola fui enviada por engano, pois não precisavam de professor no momento, mas a diretora mesmo não me	Ações acolhedoras direcionadas aos professores iniciantes	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Acolhimento como Boas-vindas e repasse de informações</i> (R1; R2; R3; R4; R5;

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
<p>tenha lhe marcado positivamente? Descreva como foi. Auxilia a responder objetivos 1 e 2</p>	<p>conhecendo me seguiu lá e atuei por muito tempo lá. Tenho amizade com ela até hoje. R2: Infelizmente não lembro de ter recebido nenhuma ação acolhedora. Apenas conheci colegas e a escola e logo comecei a exercer meu trabalho. R3: Na escola onde atuo fui muito bem acolhida, eu já conhecia a escola e o corpo docente. De qualquer forma fui bem recebida e recebi o suporte necessário pra iniciar. R4: Com certeza, fui bem acolhida por todos os profissionais e funcionários, demonstraram atitudes de respeito e empatia comigo, sempre deixando claro</p>	<p>conhecendo me seguiu lá e atuei por muito tempo lá”. R2: “Infelizmente não lembro de ter recebido nenhuma ação acolhedora. Apenas conheci colegas e a escola e logo comecei a exercer meu trabalho”. R3: “eu já conhecia a escola e o corpo docente. De qualquer forma fui bem recebida e recebi o suporte necessário pra iniciar”. R4: “Com certeza, fui bem acolhida por todos os profissionais e funcionários, demonstraram atitudes de respeito e empatia comigo, sempre deixando claro a disposição para qualquer dúvida”.</p>		<p>R6;R7;R8; R9; R10) • <i>Acolhimento e acompanhamento pedagógico (R11)</i></p>

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>a disposição para qualquer dúvida.</p> <p>R5: Em uma escolha que trabalhei a alguns anos, em outro estado, a rotatividade de profissionais era muito grande e todo início de ano letivo chegavam muitas colegas novas. Sempre no primeiro dia era servido um gostoso café da manhã para a recepção e acolhimento das mesmas.</p> <p>R6: Sim. As pessoas que me acolheram nessa escola são muito especiais comigo porque desde o começo eu fui clara com a equipe diretiva expondo o meu jeito de ser e me entregar naquilo que faço e que isso muitas vezes acaba trazendo atritos.</p>	<p>R5: “todo início de ano letivo chegavam muitas colegas novas. Sempre no primeiro dia era servido um gostoso café da manhã para a recepção e acolhimento das mesmas”.</p> <p>R6: “As pessoas que me acolheram nessa escola são muito especiais comigo porque desde o começo eu fui clara com a equipe diretiva expondo o meu jeito de ser e me entregar naquilo que faço”.</p> <p>R7: “Acolhimento através de abraço, apoio em momento difíceis, cumprimento de forma alegre”.</p> <p>R8: “um diálogo motivador, que passou segurança”.</p> <p>R9: “Direção na porta da escola</p>		

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>R7: Acolhimento através de abraço, apoio em momento difíceis, cumprimento de forma alegre</p> <p>R8: Sim, um diálogo motivador, que passou segurança.</p> <p>R9: Sim. Direção na porta da escola dando boas vindas. Isso aconteceu a muitos anos atrás.</p> <p>R10: Sim. Acolhimento da equipe diretiva, instruções.</p> <p>R11: Em uma das escolas que ingressei, fui recepcionada pela secretaria de educação, a qual me conduziu até a escola em que iria trabalhar. Ao chegar no local, apresentou os colegas profissionais que ali atuavam e mostrou os ambientes e estrutura física</p>	<p>dando boas vindas”.</p> <p>R10: “Acolhimento da equipe diretiva, instruções”.</p> <p>R11: “fui recepcionada pela secretaria de educação, a qual me conduziu até a escola em que iria trabalhar. Ao chegar no local, apresentou os colegas profissionais que ali atuavam e mostrou os ambientes e estrutura física da escola. Para finalizar, foi realizada uma conversa em conjunto, entre a secretária de educação, direção da escola e novos professores. Nesta conversa, a equipe apresentou quais seriam as suas expectativas e o que esperavam do trabalho dos novos</p>		

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>da escola. Para finalizar, foi realizada uma conversa em conjunto, entre a secretária de educação, direção da escola e novos professores. Nesta conversa, a equipe apresentou quais seriam as suas expectativas e o que esperavam do trabalho dos novos profissionais que ali estavam iniciando. Apresentaram quais seriam as funções atribuídas a cada um e turmas que estariam por receber. Ao meu ver, esta foi uma das ações pontuais e mais acolhedora que presenciei nas escolas por onde trabalhei. Infelizmente, quando um novo professor chega em um novo ambiente escolar, poucas</p>	<p>profissionais que ali estavam iniciando. Apresentaram quais seriam as funções atribuídas a cada um e turmas que estariam por receber [...] outro ponto positivo a se destacar, nesta mesma instituição, é que os novos professores, assumem uma turma com outro professor da casa”.</p>		

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	vezes, acontece uma conversa acolhedora inicial e o profissional já precisa adentrar na sala de aula e descobrir o novo espaço sozinho. Além disso, outro ponto positivo a se destacar, nesta mesma instituição, é que os novos professores, assumem uma turma com outro professor da casa. Assim, a troca de experiências com o profissional que já está atuando a mais tempo no ambiente de ensino, pode facilitar o trabalho e amenizar os desafios de quem está iniciando.			
14) Em caso afirmativo, relate como foi/está sendo esse acompanh	R1:Ouve uma conversa inicial, apresentando a escola e as regras.	R1: “ Ouve uma conversa inicial, apresentando a escola e as regras”.	Descrições dos professores iniciantes sobre o acolhimento/acompanhamento recebido em escolas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Acolhimento Inicial ou pontual</i> (entendido como primeira recepção/

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
<p>amento (quem fez esse acolhimento, como ocorreu, por quanto tempo houve o acolhimento) Auxilia a responder objetivos 1 e 2</p>	<p>R2: A diretora nos primeiros dias auxiliava e tirava as dúvidas que surgiam, apresentava os locais onde haviam os materiais para realizar as propostas.</p> <p>R3: O acompanhamento que a gente tem é no geral, com algumas sugestões e ajuda no que é preciso para que seja executado um bom trabalho com as crianças.</p> <p>R4: Fui acolhida pela equipe gestora, como já conhecia a escola não precisei fazer novamente, fui levada até a sala da equipe e assim integrada ao grupo, o acolhimento durou umas 2 horas.</p> <p>R5: Fui recepcionada na prefeitura pela então secretária</p>	<p>R2: “A diretora no primeiros dias auxiliava e tirava as dúvidas que surgiam, apresentava os locais onde haviam os materiais”.</p> <p>R3: “O acompanhamento que a gente tem é no geral, com algumas sugestões e ajuda”.</p> <p>R4: “Fui acolhida pela equipe gestora [...] fui levada até a sala da equipe e assim integrada ao grupo, o acolhimento durou umas 2 horas.</p> <p>R5: “Fui recepcionada na prefeitura pela então secretária de educação que me acompanhou até a escola e me apresentou a todas as colegas, assim como me apresentou todas as dependências</p>		<p>dinâmica de integração / apresentação da escola/ repasse de informações e auxílio sobre dúvidas): (R1; R2; R3; R4; R5; R7; R10; R11).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Acolhimento Permanente</i> (Acompanhamento do professor durante os primeiros anos de atuação): (R6; R8 • <i>Sem Acolhimento</i> (sem acolhimento inicial e/ou permanente): (R9)

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>de educação que me acompanhou até a escola e me apresentou a todas as colegas, assim como me apresentou todas as dependências da mesma. Como cheguei no mês de setembro, trabalhei com uma colega em sala, que me dava bastante suporte e me ensinou muita coisa.</p> <p>R6: A equipe diretiva sempre vem ver um pouco das aulas durante a semana, passa pedindo como estamos, se precisamos de alguma coisa e sempre que ocorre qualquer coisa que elas acham necessário conversarmos elas me chamam. Muitas vezes é para elogiar o meu trabalho e</p>	<p>da mesma [...] trabalhei com uma colega em sala, que me dava bastante suporte e me ensinou muita coisa”.</p> <p>R6: “A equipe diretiva sempre vem ver um pouco das aulas durante a semana, passa pedindo como estamos, se precisamos de alguma coisa”.</p> <p>R7: “Acompanhamo de forma indireta, com pessoas da equipe escolar se colocando a disposição no que precisasse de ajuda”.</p> <p>R8: “Tive a oportunidade de trabalhar por 1 ano com outra professora me ajudando diretamente na sala de aula”.</p> <p>R9: “Não fui bem recebida pelas colegas, não tive suporte e muito menos alguém que</p>		

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>algumas vezes é para que eu possa diminuir o ritmo, não chamar tanto atenção e não ficar sobrecarregada também.</p> <p>R7: Acompanhamento de forma indireta, com pessoas da equipe escolar se colocando a disposição no que precisasse de ajuda</p> <p>R8: Tive a oportunidade de trabalhar por 1 ano com outra professora me ajudando diretamente na sala de aula.</p> <p>R9: Não fui bem recebida pelas colegas, não tive suporte e muito menos alguém que compartilhasse suas experiências e auxiliasse no dia-a-dia.</p> <p>R10: A pedagoga fez o acompanhamento no primeiro dia na sala de</p>	<p>compartilhasse suas experiências e auxiliasse no dia-a-dia”.</p> <p>R10: “A pedagoga fez o acompanhamento no primeiro dia na sala de aula e continuou na parte pedagógica passando as instruções como vinha acompanhando a turma e sobre o sistema que é trabalhado”.</p> <p>R11: “Foi realizado especialmente pela diretora e a secretária de educação do município. No primeiro momento ambos fizeram o meu acolhimento e acompanhamento e apresentação para os demais profissionais da escola”.</p>		

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>aula e continuou na parte pedagógica passando as instruções como vinha acompanhando a turma e sobre o sistema que é trabalhado.</p> <p>R11: Foi realizado especialmente pela diretora e a secretária de educação do município. No primeiro momento ambos fizeram o meu acolhimento e acompanhamento e apresentação para os demais profissionais da escola. E depois ao longe do mês a direção, professores e demais profissionais me auxiliaram e me acolheram.</p>			
17) Quais foram e são os principais desafios enfrentados no início	<p>R1: Domínio de turma e conteúdos.</p> <p>R2: A educação é rodeada de desafios</p>	<p>R1: “Domínio de turma e conteúdos”.</p> <p>R2: “tive que me adaptar a uma nova</p>	O confronto com a realidade: desafios encontrados pelos professores iniciantes	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A falta de experiência e o despertar de sentimento</i>

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
de sua profissão? Auxilia a responder objetivo 3	<p>constantes, tudo que é novo causa desconforto e nos tira da zona de conforto. Sempre atuei na mesma faixa etária desde que ingressei na rede municipal, e antes disso também tive experiências em outras escolas com essa faixa etária. Porém esse ano tive que me adaptar a uma nova turma, com bebês, além disso, estou com adaptações na reta final do ano. Isso me deixou um pouco desconfortável. É exaustivo, mas tento dar o meu melhor todos os dias.</p> <p>R3: Sempre a falta de experiência dificulta o início, mas como eu já exercia outra função na escola então eu já tinha uma</p>	<p>turma, com bebês, além disso, estou com adaptações na reta final do ano. Isso me deixou um pouco desconfortável”</p> <p>R3: “a falta de experiência dificulta o início”.</p> <p>R4: “está sendo difícil gerenciar os conflitos que existem em sala de aula e também a falta de interesse das famílias”.</p> <p>R5: “A falta de experiência, pois acredito que a graduação e o estágio obrigatório não preparam para a realidade do dia a dia”.</p> <p>R6: “é com as colegas de profissão porque nem todas se entregam ao máximo”</p> <p>R7: “Transpor a teoria na prática [...] a realidade nos dificulta colocar em</p>		<p>s: (Insegurança/ medo/ revolta/ solidão/ angústia): (R2; R3; R5; R8; R9; R11; R14)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Gestão da classe e domínio de conteúdos/ proposta pedagógica:</i> (R1; R4; R13) • <i>Limitações dos espaços escolares e recursos pedagógicos:</i> (R7) • <i>Ausência de espaços de troca de experiências e conversas:</i> (R6; R10)

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>certa experiência de como atuar e de como funcionava a escola.</p> <p>R4: Para mim está sendo difícil gerenciar os conflitos que existem em sala de aula e também a falta de interesse das famílias com o desenvolvimento de seu filhos.</p> <p>R5: A falta de experiência, pois acredito que a graduação e o estágio obrigatório não preparam para a realidade do dia a dia em sala de aula.</p> <p>R6: Olha pra ser bem sincera é com as colegas de profissão porque nem todas se entregam ao máximo e aí surgem fofocas ou falatórios porque não gostam que você saiba mais ou que você é muito dedicado. Já estou</p>	<p>prática ações aprendidas na graduação por falta de recursos/materiais/espço físico”.</p> <p>R8: “A falta de experiência”.</p> <p>R9: “Como iniciar, o que fazer e como acolher as crianças”.</p> <p>R10: “Falta de colegas que realmente identifiquem-se como professores [...] Falta de conversa e entendimento entre a equipe”.</p> <p>R11: “Medo de errar”</p> <p>R13: “o maior desafio foi trabalhar com uma metodologia numa escola e na outra com outra metodologia totalmente diferente”.</p> <p>R14: “O desconhecimento da instituição e dos profissionais</p>		

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>acostumada com isso e por isso que fui bem sincera ao chegar na escola e expor como eu trabalho e como gosto do que faço.</p> <p>R7: Transpor a teoria na prática; muitas vezes a realidade nos dificulta colocar em prática ações aprendidas na graduação por falta de recursos/materiais/espço físico</p> <p>R8: A falta de experiência.</p> <p>R9: Como iniciar, o que fazer e como acolher as crianças</p> <p>R10: Falta de colegas que realmente identifiquem-se como professores e não receptores de salário no final do mês. Falta de conversa e</p>	<p>que atuam neste espaço [...]</p> <p>medo de não ser aceito ou do próprio trabalho pedagógico não ser aceito pelos demais”.</p>		

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>entendimento entre a equipe.</p> <p>R11: Medo de errar.</p> <p>R12: Como comecei em uma turma pequena, não tive dificuldades.</p> <p>R13: Por mais que fui muito bem acolhida na escola o sentimento de pertencimento foi sendo construído aos poucos. Além disso, o maior desafio foi trabalhar com uma metodologia numa escola e na outra com outra metodologia totalmente diferente.</p> <p>R14: O desconhecimento da instituição e dos profissionais que atuam neste espaço. Para mim, o desconhecimento do lugar de trabalho e dos profissionais, gera um certo</p>			

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	desafio, pois leva um certo tempo até que se conheça as regras do novo ambiente e se estabeleça vínculos profissionais e de amizade. Outro ponto, seria o medo de não ser aceito ou do próprio trabalho pedagógico não ser aceito pelos demais.			
18) Algum profissional da escola ou Secretaria de Educação lhe auxiliou a superar tais desafios? Em caso positivo, relate como foi. Auxilia a responder objetivo 1	R1: Sim. Sempre tive apoio de gestão e colegas em todas as escolas em que trabalhei. R2: A direção escolar está diariamente tentando auxiliar nas adaptações dos bebês. R3: Não houve maiores desafios. R4: Sim, a equipe da escola é bem receptiva e quando temos dúvidas elas nos	R1: “apoio de gestão e colegas em todas as escolas”. R2: “A direção escolar está diariamente tentando auxiliar nas adaptações dos bebês”. R4: “a equipe da escola [gestão] é bem receptiva e quando temos dúvidas elas nos auxiliam para solucionar da melhor forma”. R5: “uma colega [...] que me auxiliou	Ações de acolhimento e acompanhamento direcionadas aos professores iniciantes	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rede de apoio</i> (envolvimento de: Secretaria de educação/ equipe de gestão da escola/ colegas): (R1;) • <i>Acompanhamento pela equipe de Gestão Escolar</i> (direção/ vice direção/ coordenação

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>auxiliam para solucionar da melhor forma. Tivemos casos em sala de aula de crianças agressivas e indisciplinadas, a equipe gestora foi atenciosa e ajudou convocando uma reunião com os familiares, para resolver esse problemas junto com a equipe da escola.</p> <p>R5: Sim, como mencionei anteriormente, trabalhei com uma colega por três meses que me auxiliou muito, especialmente na questão burocrática (notas, relatórios, preparação de aula.)</p> <p>R6: Sim! Elas são muito prestativas, atenciosas e pedem muitas vezes para eu desacelerar pra não ficarem sempre pegando</p>	<p>muito, especialmente na questão burocrática (notas, relatórios, preparação de aula.)”.</p> <p>R6: “Elas são muito prestativas, atenciosas [direção da escola/coordenação pedagógica]”.</p> <p>R7: “forneceram materiais solicitados que contribuíram para colocar em prática algumas ações pedagógicas”.</p> <p>R8: “auxiliando com formações e planejamento”.</p> <p>R9: “sempre ajudaram com formações e conversas”.</p> <p>R11: “a pedagoga [coordenadora pedagógica] estava sempre a disposição para ajudar”.</p> <p>R12: “tive apoio pra aos poucos</p>		<p>pedagógica): (R2; R4; R6; R7; R11; R12)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Observação, acompanhamento e apoio de outros professores mais experientes na instituição</i>: R5; R13) • <i>Formação continuada específica e adequada aos professores iniciantes</i>: (R8; R9)

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>no meu "pé" porque mesmo sem querer isso acaba nos desgastando.</p> <p>R7: Em alguns momentos forneceram materiais solicitados que contribuíram para colocar em prática algumas ações pedagógicas</p> <p>R8: Sim, auxiliando com formações e planejamento.</p> <p>R9: Sim, sempre ajudaram com formações e conversas</p> <p>R10: Não</p> <p>R11: Poucas foram as dúvidas, mas a pedagoga estava sempre a disposição para ajudar.</p> <p>R12: Sim. Sempre me acompanhando e auxiliando em tudo. Sempre tive apoio pra aos poucos trabalhar da mesma forma que trabalho na outra escola,</p>	<p>trabalhar da mesma forma que trabalho na outra escola”.</p> <p>R13: “Foram outros professores, que me ajudaram ao iniciar como docente na escola”.</p>		

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>além disso, aos poucos os demais professores também se motivaram e se desafiaram em trabalhar mais da forma mais lúdica, com experimentação e manipulação.</p> <p>R13: Aos poucos, o novo profissional vai estabelecendo relações com o grupo da escola e os professores que já estão atuando por mais tempo, podem ajudar na superação de alguns desafios de quem está iniciando.</p> <p>Foram outros professores, que me ajudaram ao iniciar como docente na escola.</p>			
20) Como você se sentiu ao iniciar a carreira docente na atual rede municipal de ensino? Descreva	<p>R1: Feliz, por conhecer as colegas e estar a escola estar mais próxima da minha casa e família.</p> <p>R2: Me senti acolhida pelas</p>	<p>R1: “Feliz, por conhecer as colegas e estar a escola estar mais próxima da minha casa e família”.</p> <p>R2: “por ser iniciante na</p>	Percepções sobre o início da carreira docente	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Satisfação pessoal/profissional</i> (oportunidade de ter um trabalho/nomeação)

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
<p>pontos positivos e negativos Auxilia a responder objetivo 3</p>	<p>minhas colegas. Porém por ser iniciante na escola, algumas professoras não concordavam com as ideias que eu apresentava o que me deixava muito frustrada. R3: Me senti com uma certa insegurança por estar assumindo turmas, fiquei em dúvida as vezes se deveria aplicar tal atividade, mas fui superando aos poucos e sempre recorri a direção em caso de dúvida e na maioria das vezes fui ouvida e atendida. R4: No início fiquei assustada e ansiosa, mas ao passar os dias fui me adaptando e conhecendo a rotina das professoras, fiquei mais tranquila e confiante. Hoje posso dizer que o começo é</p>	<p>escola, algumas professoras não concordavam com as ideias que eu apresentava o que me deixava muito frustrada”. R3: “Me senti com uma certa insegurança por estar assumindo turmas, fiquei em dúvida as vezes se deveria aplicar tal atividade”. R4: “No início fiquei assustada e ansiosa”. R5: “Eu me senti acolhida, a escola era pequena, poucos professores, e todos foram muito atenciosos e prestativos, se colocando a disposição para auxiliar”. R7: “um pouco insegura, por ser um espaço desconhecido com pessoas desconhecidas” .</p>		<p>: (R1; R10; R11; R12)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Momentos de sofrimento</i> (angústia, medo, solidão...): (R2; R3; R4; R7; R13; R14) • <i>Acolhida pela escola:</i> (R5; R8;

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>difícil mas logo passa.</p> <p>R5: Eu me senti acolhida, a escola era pequena, poucos professores, e todos foram muito atenciosos e prestativos, se colocando a disposição para auxiliar.</p> <p>Buscaram fazer amizade, me entrosar com todos.</p> <p>R6: Positivos: Muito bem porque fui bem acolhida e esperei bastante para esse momento chegar; Sempre que preciso de qualquer coisa estão sempre prontas para me auxiliar;</p> <p>Negativo: por eu ser um ser em constante busca e evolução, as vezes sou obrigada a diminuir o ritmo a pedido da equipe ou mesmo por</p>	<p>R8: “Me senti bem, fui auxiliada no que precisei, tive formação continuada”.</p> <p>R10: “Esperei muito pelo momento do ingresso na Rede, pois sempre gostei da educação e senti que o poder que temos nas mãos ao estar dentro de uma escola é imenso. Mas ao mesmo tempo que meus olhos brilhavam, os colegas que estavam a mais tempo, alguns deles, faziam questão de tentar apagar (talvez porque para eles, nunca chegou acender)”.</p> <p>R11: “Como gosto muito de criança. Sempre tentei fazer o melhor”.</p> <p>R12: “Sempre quis atuar nessa área e nesse município,</p>		

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>perceber que estão me observando muito.</p> <p>R7: Acolhida,mas um pouco insegura, por ser um espaço desconhecido com pessoas desconhecidas</p> <p>R8: Me senti bem, fui auxiliada no que precisei, tive formação continuada.</p> <p>R9: Iniciei na pandemia e fui me adaptando ao contexto</p> <p>R10: Esperei muito pelo momento do ingresso na Rede, pois sempre gostei da educação e senti que o poder que temos nas mãos ao estar dentro de uma escola é imenso. Mas ao mesmo tempo que meus olhos brilhavam, os colegas que estavam a mais tempo, alguns deles, faziam questão de</p>	<p>então me senti realizada”.</p> <p>R13: “receio de ser mal interpretada quando falar ou fazer algo que alguém não gostasse”.</p> <p>R14: “Senti a prestatividade de alguns professores ao oferecerem apoio ao iniciar meu trabalho na escola [...] Senti falta de apoio, a impressão era de que cada professor precisava se virar com o que tinha em mãos, ou seja, resolver sozinho os problemas que encontrava”.</p>		

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>tentar apagar (talvez porque para eles, nunca chegou acender).</p> <p>R11: Como gosto muito de criança. Sempre tentei fazer o melhor para a educação principalmente o cuidado das crianças.</p> <p>R12: Sempre quis atuar nessa área e nesse município, então me senti realizada, por enquanto está tudo bem, más sei que enfrentarei desafios e problemas.</p> <p>R13: Me senti muito bem recebida. Com um pouco de receio de ser mal interpretada quando falar ou fazer algo que alguém não gostasse, pois todos se conhecem e/ou são parentes.</p> <p>R14: Positivos: Senti a prestatividade</p>			

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>de alguns professores ao oferecerem apoio ao iniciar meu trabalho na escola.</p> <p>Negativos: Senti falta de apoio, a impressão era de que cada professor precisava se virar com o que tinha em mãos, ou seja, resolver sozinho os problemas que encontrava.</p> <p>Assim, a falta de material pedagógico, de recursos humanos e de um espaço físico adequado, acaba sendo um grande empecilho para o desenvolvimento do trabalho docente.</p>			
23) Que iniciativas e ações você sugere para que os professores	<p>R1: Rodas de conversas com os futuros colegas com dinâmicas.</p> <p>R2: Acho que a direção escolar deveria realizar</p>	<p>R1: “Rodas de conversas com os futuros colegas com dinâmicas”.</p> <p>R2: “conversa inicial com todas as</p>	<p>Possíveis ações e iniciativas para o acolhimento e acompanhamento de professores iniciantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Relação mais próxima entre os professores iniciantes e os mais</i>

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
iniciantes se sintam acolhidos? Auxilia a responder objetivo 4	<p>uma conversa inicial com todas as professoras, mostrando que somos uma equipe, indiferente de tempo de serviço todas estamos ali por um objetivo. Fazer dinâmicas.</p> <p>R3: Momentos de reflexões. Momentos de trocas de experiências. Até mesmo sugerir que as professoras possam planejar juntas e trocar sugestões de atividades.</p> <p>R4: Que recebam auxílio pedagógico nas dificuldades que surgirem no dia a dia.</p> <p>R5: Acredito que os profissionais que já trabalham a mais tempo podem acolher o professor iniciante deixando -se a disposição para</p>	<p>professoras, mostrando que somos uma equipe [...] Fazer dinâmicas”.</p> <p>R3: “Momentos de reflexões. Momentos de trocas de experiências. Até mesmo sugerir que as professoras possam planejar juntas e trocar sugestões de atividades”.</p> <p>R4: “Que recebam auxílio pedagógico nas dificuldades que surgirem no dia a dia”.</p> <p>R5: “Acredito que os profissionais que já trabalham a mais tempo podem acolher o professor iniciante deixando -se a disposição para</p> <p>R6: “Sugiro que inicialmente o</p>		<p><i>experientes da mesma escola</i> (R1; R2; R3; R5; R6; R7; R9; R10; R11; R13)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Apoio Pedagógico</i> (acompanhamento da equipe pedagógica/ formações continuadas adequadas às necessidades dos professores iniciantes: (R4; R8; R12; R14)

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>tirar dúvidas e poder compartilhar sua experiência.</p> <p>R6: Sugiro que inicialmente o professor não seja deixado sozinho em sala de aula, até que ele conheça sua turma, o método de ensino da escola, os seus colegas...</p> <p>R7: Que além da equipe diretiva os outros profissionais da escola estejam abertos para conversar, acolher bem e de alguma forma auxiliar todos os profissionais que chegar porque as realidades são diferentes de uma escola para outra e a gente deve estar aberto tanto para aprender como para ensinar aquilo que já sabemos e que de alguma forma poderá</p>	<p>professor não seja deixado sozinho em sala de aula, até que ele conheça sua turma, o método de ensino da escola, os seus colegas...".</p> <p>R7: "Que além da equipe diretiva os outros profissionais da escola estejam abertos para conversar, acolher bem e de alguma forma auxiliar todos os profissionais que chegar".</p> <p>R8: "É importante ter um acompanhamento da equipe pedagógica".</p> <p>R9: "Grupos de conversas".</p> <p>R10: "Rodas de conversa, troca de experiências com profissionais que já atuam na escola ou rede".</p> <p>R11: "Boas vindas. Planejamentos em grupos.</p>		

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>fazer diferença para a evolução de outros profissionais da educação.</p> <p>R8: Ter acompanhamento de um profissional da escola que acompanhe, apresente e oriente a chegada. É importante ter um acompanhamento da equipe pedagógica, para trocar ideia.</p> <p>R9: Grupos de conversas</p> <p>R10: Rodas de conversa, troca de experiências com profissionais que já atuam na escola ou rede.</p> <p>R11: Boas vindas. Planejamentos em grupos. Momentos de conversas.</p> <p>R12: Ser reconhecido como professor na instituição; acompanhamento pedagógico; ser acolhido pelos demais</p>	<p>Momentos de conversas”.</p> <p>R12: “acompanhamento pedagógico; ser acolhido pelos demais colegas; acesso a equipe diretiva”.</p> <p>R13: Organização de espaços e momentos de acolhimento [...] e dinâmicas de integração.</p> <p>R14: “Um bom acompanhamento por parte da secretaria de educação e escola. Formações adequadas às necessidades dos novos profissionais. Disponibilidade de horários para planejamento pedagógico. Incentivo para a continuidade de estudos/formação”.</p>		

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>colegas; acesso a equipe diretiva.</p> <p>R13: Organização de espaços e momentos de acolhimento com temáticas mais leves, e dinâmicas de integração.</p> <p>R14: Um bom acompanhamento por parte da secretaria de educação e escola.</p> <p>Formações adequadas às necessidades dos novos profissionais.</p> <p>Disponibilidade de horários para planejamento pedagógico.</p> <p>Incentivo para a continuidade de estudos/ formação.</p>			
25) Em caso positivo para a questão anterior, o que você fez para continuar na carreira?	<p>R1: Cansaço físico e emocional.</p> <p>R2: Ser professora atualmente não é uma tarefa fácil. Quando fiz minha faculdade tinha uma visão</p>	<p>R2: “Muitas vezes me sinto frustrada na minha profissão, às vezes me sinto desorientada [...] já pensei muito em trocar de área de formação.</p>	<p>Motivações encontradas pelos professores iniciantes de Educação Infantil para continuar na carreira</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Amor pela profissão</i> (acreditar no poder transformador da Educação/ superação) : (R2; R6; R9)

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
Auxilia a responder objetivo 3	<p>utópica do que era ser profê. Muitas vezes me sinto frustrada na minha profissão, às vezes me sinto desorientada. Não digo que não quero ser mais professora, mas já pensei muito em trocar de área de formação.</p> <p>Gosto de estar com as crianças e ver elas se desenvolvendo, acredito que seja isso que me motiva para continuar.</p> <p>R3: Não</p> <p>R4: não</p> <p>R5: Nunca pensei</p> <p>R6: Pensei que ninguém é igual a ninguém e que devemos aprender e evoluir com as diferenças e que cada um precisa fazer a sua parte para que todos possam viver bem e em harmonia e que as crianças</p>	<p>Gosto de estar com as crianças e ver elas se desenvolvendo, acredito que seja isso que me motiva para continuar”.</p> <p>R6: “ninguém é igual a ninguém e que devemos aprender e evoluir com as diferenças e que cada um precisa fazer a sua parte”.</p> <p>R8: “Necessidade de trabalhar. E ainda ter um pouquinho de esperança de melhoras na educação brasileira (valorização dos profissionais que nela atuam e mais investimentos financeiros)”.</p> <p>R9: “Persistência. Mesmo diante os desafios”.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ter um trabalho</i> (necessidade de trabalhar/receber um ganho): (R8)

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>sempre são beneficiadas com profissionais que se dedicam e que querem o melhor para as crianças e para a educação do nosso país.</p> <p>R7: continuei</p> <p>R8: Necessidade de trabalhar. E ainda ter um pouquinho de esperança de melhoras na educação brasileira (valorização dos profissionais que nela atuam e mais investimentos financeiros).</p> <p>R9: Persistência. Mesmo diante os desafios</p>			
27) Este estudo irá contribuir na busca de ações e iniciativas voltadas ao acolhimento do professor iniciante	<p>R1: Dinâmicas de entrosamento com Professores iniciantes, rodas de conversas.</p> <p>R2: Acredito que investir em formações de</p>	<p>R1: “Dinâmicas de entrosamento com Professores iniciantes, rodas de conversas”.</p> <p>R2: “investir em formações de professores</p>	Propostas de Acolhimento aos professores iniciantes de Educação Infantil.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rodas de Conversa e dinâmicas</i> (entre professores iniciantes e mais experientes (R1; R6;)

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
<p>na educação infantil. Se você pudesse contribuir na criação de uma política pública direcionada ao acolhimento, acompanhamento e valorização do professor iniciante na EI, que elementos estariam presentes nessa política? Auxilia a responder objetivo 4</p>	<p>professores mensalmente, com profissionais qualificados. Além disso, seria muito interessante, o acompanhamento com psicóloga na rede municipal, afinal, nós somos pessoas lidando com situações complicadas diariamente, acho que isso ajudaria a não perdermos o foco da nossa atuação.</p> <p>R3: Uma formação específica e um profissional para orientação.</p> <p>R4: Eu faria a proposta de o professor iniciante ficar alguns dias sem assumir a sala de aula, deixar o professor sentir o ambiente e após inclui-lo.</p> <p>R5: Formação continuada.</p> <p>R6: O principal elemento para mim é acolher</p>	<p>mensalmente, com profissionais qualificados”.</p> <p>R3: “Uma formação específica e um profissional para orientação”.</p> <p>R4: “o professor iniciante ficar alguns dias sem assumir a sala de aula, deixar o professor sentir o ambiente e após inclui-lo”.</p> <p>R5: “Formação continuada”</p> <p>R6: “O principal elemento para mim é acolher todos com amor, independente de cor, raça, condições financeiras. Que o olhar atento ao sentimento do que cada um esta sentindo no momento de sua chegada”.</p> <p>R7: “Programa de iniciação docente contemplando aspectos de</p>		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Formações adequadas às necessidades dos professores em início de carreira e com profissionais qualificados: (R2;R3; R5; R9; R12)</i> • <i>Carga horária e planejamento diferenciados: (R4;</i> • <i>Criação de programas e redes de apoio específicas para o início de carreira: (R7; R10; R11)</i>

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>todos com amor, independente de cor, raça, condições financeiras. Que o olhar atento ao sentimento do que cada um esta sentindo no momento de sua chegada e como são olhados e zelados tornará a escola um espaço de todos, onde cada ser é visto, como ser único e especial e que os profissionais possam parar de rotular os estudantes ou porque são pobres, ou porque possuem uma deficiência. As condições financeiras são o que muitas vezes distancia as crianças pela forma como são tratadas. Em pleno século XXI isso não é mais tolerável porque todos os seres tem direitos a uma</p>	<p>apresentação do espaço escolar, da proposta pedagógica e da equipe”.</p> <p>R9: “Cursos ou debate sobre como trabalhar na educação infantil e gestão de escola”.</p> <p>R10: “Reconhecimento, apoio, planejamento, grupo de estudos e uma boa formação”.</p> <p>R11: “Criação de tempos com profissionais da saúde, principalmente psicológico, para os professores compreenderem e saber administrar suas angústias e sofrimentos principalmente no início da carreira profissional”.</p> <p>R12: “Uma política que fomentasse a presença de formações adequadas às</p>		

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>educação plena e de qualidade e é esse olhar que poderá transformar não só a nossa escola, estado, mas sim o nosso país e o mundo. Seremos nós profissionais da educação a começar a transformação porque não são os governos que conseguirão transformar a educação, mas sim cada um de nós que se empenha e que vai contagiando outros a buscar uma educação cada vez mais acolhedora e transformadora porque é a Educação Infantil a principal etapa da vida escolar de todos os estudantes porque onde se planta amor só podemos colher amor! Gratidão por fazer parte da sua pesquisa. Espero ter contribuído</p>	<p>necessidades dos novos profissionais da educação; Que garanta e respeite os horários para planejamento pedagógico; Que incentive a continuidade de estudos dos professores; Que a escola seja, um espaço aberto e democrático de escuta dos anseios e questionamentos de professores (inclusive iniciantes)”.</p>		

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>para sua evolução pessoal e profissional. Sucesso sempre!</p> <p>R7: Programa de iniciação docente contemplando aspectos de apresentação do espaço escolar, da proposta pedagógica e da equipe</p> <p>R8: Família, qual seu papel. Sua parceria é necessária. Colegas como coletivo.</p> <p>R9: Cursos ou debate sobre como trabalhar na educação infantil e gestão de escola.</p> <p>R10: Reconhecimento, apoio, planejamento, grupo de estudos e uma boa formação.</p> <p>R11: Criação de tempos com profissionais da saúde, principalmente psicológico, para os professores</p>			

PERGUNTAS	RESPOSTAS	UNIDADES DE REGISTRO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	UNIDADE TEMÁTICA
	<p>compreenderem e saber administrar suas angústias e sofrimentos principalmente no início da carreira profissional.</p> <p>R12: Uma política que fomentasse a presença de formações adequadas às necessidades dos novos profissionais da educação; Que garanta e respeite os horários para planejamento pedagógico; Que incentive a continuidade de estudos dos professores; Que a escola seja, um espaço aberto e democrático de escuta dos anseios e questionamentos de professores (inclusive iniciantes) para uma busca incansável de melhorias.</p>			