

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
PROMESTRE - Mestrado Profissional Educação e Docência

Marília Oliveira Silva

Profissionalidade Docente: elementos constitutivos da identidade de docentes iniciantes na educação infantil.

BELO HORIZONTE

2025

Marília Oliveira Silva

Profissionalidade Docente: elementos constitutivos da identidade de docentes iniciantes na educação infantil.

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda
Coorientador: Prof. Dr. Fabrício Vinhas Manini Ângelo

Belo Horizonte

2025

S586p
T

Silva, Marília Oliveira, 1961-
Profissionalidade docente [manuscrito] : elementos constitutivos da identidade de docentes iniciantes na educação infantil / Marília Oliveira Silva. -- Belo Horizonte, 2025. 93 p. : enc., il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Vanessa Regina Eleutério Miranda.

Coorientador: Fabrício Vinhas Manini Ângelo.

Bibliografia: f. 85-90.

Anexos: f. 91-93.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses. 3. Professores -- Desenvolvimento profissional -- Teses. 4. Professores -- Carreiras e oportunidades -- Teses. 5. Professores alfabetizadores -- Formação -- Teses. 6. Professores alfabetizadores -- Desenvolvimento profissional -- Teses. 7. Educação de crianças -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 8. Didática -- Teses. 9. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Miranda, Vanessa Regina Eleutério, 1971-. III. Ângelo, Fabrício Vinhas Manini, 1983-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE Mestrado Profissional em Educação e Docência

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA ALUNA MARÍLIA OLIVEIRA SILVA

Realizou-se, no dia 09 de julho de 2025, às 09:00 horas, sala 5102, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 632ª defesa de dissertação, intitulada "*Profissionalidade Docente: elementos constitutivos da identidade de docentes iniciantes na educação infantil*", apresentada por MARÍLIA OLIVEIRA SILVA, número de registro 2023658394, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Vanessa Regina Eleutério Miranda - Orientador(a) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof. Fabrício Vinhas Manini Ângelo (Universidade do Estado de Minas Gerais), Prof(a). Welessandra Aparecida Benfica (Universidade do Estado de Minas Gerais), Prof(a). Álda Angélica Alves Leal (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Cláudia Starling Bosco (Universidade Federal de Minas Gerais).

Título do recurso educacional:

Vozes de docentes da educação infantil

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada.

Reprovada.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 09 de julho de 2025.

Prof(a). Vanessa Regina Eleutério Miranda (Doutora)

Prof. Fabrício Vinhas Manini Ângelo (Doutor)

Prof(a). Welessandra Aparecida Benfica (Doutora)

Prof(a). Álda Angélica Alves Leal (Doutora)

Prof(a). Cláudia Starling Bosco (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Alida Angelica Alves Leal, Professora do Magistério Superior**, em 08/09/2025, às 10:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabrício Vinhas Manini Angelo, Usuário Externo**, em 08/09/2025, às 10:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Welessandra Aparecida Benfica, Usuária Externa**, em 08/09/2025, às 10:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco, Coordenador(a) de curso**, em 11/09/2025, às 18:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Regina Eleutério Miranda, Professora do Magistério Superior**, em 18/09/2025, às 12:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4348133** e o código CRC **A8833E24**.

“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos (...)”

(João Cabral de Melo Neto)

Agradecimentos

Às professoras participantes na pesquisa, pela generosidade em compartilhar conosco suas histórias de vida, experiências e trajetórias, que tanto nos auxiliaram na construção deste estudo.

À minha orientadora, profa. Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda, pelo acolhimento, serenidade e respeito com que conduziu a construção desta pesquisa, e, sobretudo, pelas sábias e certeiras orientações. Agradeço também por partilhar comigo tanto conhecimento.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Fabrício Vinhas Manini Ângelo pela disponibilidade, entusiasmo, parceria e pela preocupação constante com o rigor e a qualidade do nosso trabalho.

Aos professores do Promestre – Mestrado Profissional em Educação e Docência, pelos estudos, debates e pelas ricas reflexões proporcionadas neste período tão valioso.

Às professoras da banca examinadora, prof^a Dr^a Alida Alves Leal, prof^a Dr^a Cláudia Bosco Starling e prof^a Dr^a Welessandra Benfica, por aceitarem o convite, pela leitura criteriosa e pelas valiosas contribuições para o aprimoramento da nossa pesquisa.

À minha professora lá da educação básica, *my english teacher*, Profa. Dra. Lucília Panisset, que, anos mais tarde, foi também minha professora e orientadora na especialização e uma grande incentivadora para a construção deste estudo.

À Ana Paula, minha querida companheira de mestrado, pelas trocas, pelo apoio e escuta sempre cuidadosa, atenta e amiga.

À minha família, por todo afeto e torcida.

À Anninha, pela solidariedade e suporte, sempre generoso!

Ao, César, meu marido, e aos meus filhos, Felipe e Gabriel, pelo amor e incentivo. Vocês foram as minhas esporas!

“A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”.

(Paulo Freire, 1979)

RESUMO

A pesquisa buscou compreender como se dá a construção da profissionalidade em docentes iniciantes da educação infantil e como essas profissionais se apropriam dos aparatos necessários para enfrentar os desafios da profissão. Tem como objetivos, identificar os sentimentos, dúvidas e incertezas das professoras no momento de inserção na carreira, bem como, conhecer o processo de construção dos saberes estruturantes da docência e da constituição de sua identidade profissional. Para responder a estas questões, adotamos como referencial teórico os estudos de Contreras (2002), Nóvoa (2014), Roldão (2007), Shulman (1987), e Tardif (2014), sobre profissionalidade docente e construção da identidade profissional dos professores. A definição do perfil dos sujeitos da pesquisa se apoiou nos estudos de Huberman (2000), sobre o ciclo de vida profissional dos professores, considerando o período de entrada na carreira, que abrange até três anos de atuação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e a coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com três professoras atuantes em uma Escola Municipal de Educação Infantil, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Os dados obtidos foram analisados de acordo com a análise de conteúdo (AC) proposta Laurence Bardin (2011), um conjunto de técnicas que visa à compreensão dos sentidos anunciados pelos sujeitos da pesquisa, em documentos escritos e em outras formas de expressão. As categorias criadas a partir da análise foram interpretadas à luz de referenciais teóricos sobre a docência, com destaque para os conceitos de saberes profissionais (Shulman,1987) e modelos de profissionalidade docente (Contreras, 2002). O estudo confirmou que as professoras iniciantes vivenciam muitos conflitos e revelou a necessidade de criação de programas de indução e apoio para a superação dos desafios inerentes ao início da carreira. A partir desta análise desenvolveu-se um produto educacional no formato de *podcast* educativo, voltado à formação de professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. Este recurso educacional pretende auxiliar as escolas na elaboração de planos de formação que dialoguem com as legítimas necessidades e prioridades das professoras, em início de carreira.

Palavras-chave: profissionalidade docente; formação inicial; inserção na carreira; educação infantil; didática.

ABSTRACT

This research sought to understand how professionalism is constructed among beginning early childhood education teachers and how these professionals acquire the necessary tools to face the challenges of the profession. The objectives are to identify the feelings, doubts, and uncertainties of teachers as they enter the profession, as well as to understand the process of constructing the structuring knowledge of teaching and the formation of their professional identity. To answer these questions, we adopted as theoretical frameworks the studies by Contreras (2002), Nóvoa (2014), Roldão (2007), Shulman (1987), and Tardif (2014) on teaching professionalism and the construction of teachers' professional identity. The research subject profile was defined based on Huberman's (2000) study on the professional life cycle of teachers, considering the period from entry into the career, which encompasses up to three years of experience. This is a qualitative, exploratory study. Data collection was conducted through semi-structured interviews with three teachers working at a Municipal Early Childhood Education School in the Belo Horizonte Municipal Education Network. The data obtained were analyzed according to content analysis (CA) proposed by Laurence Bardin (2011), a set of techniques that aims to understand the meanings expressed by the research subjects in written documents and other forms of expression. The categories created from the analysis were interpreted in light of theoretical frameworks on teaching, with emphasis on the concepts of professional knowledge (Shulman, 1987) and models of teaching professionalism (Contreras, 2002). The study confirmed that beginning teachers experience many conflicts and revealed the need for induction and support programs to overcome the challenges inherent in early career development. Based on this analysis, an educational product was developed in the form of an educational podcast, aimed at training teachers, pedagogical coordinators, and school administrators. This educational resource aims to help schools develop training plans that address the legitimate needs and priorities of teachers at the beginning of their careers.

Keywords: teaching professionalism; initial training; career integration; early childhood education; didactics.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
Minhas inquietações e a construção de sentidos para a pesquisa.....	11
2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	14
2.1 Caracterização do campo e das participantes – Meu reencontro com a educação infantil.....	17
2.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	22
2.3 Sistematização das categorias analíticas e articulação teórico-metodológica	23
2.4 Articulação entre análise de conteúdo e categorias teóricas da docência.....	24
2.5 Diálogo com outros pesquisadores	25
3 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	34
3.1 A formação dos professores: das escolas normais aos cursos de pedagogia	34
3.2 Profissionalidade docente e a construção identitária de professores	37
4 O CAMPO	53
4.1 Introdução ao Campo e à Análise dos Dados.....	53
4.2 Diálogo com professoras iniciantes da educação infantil	54
4.3 Saberes mobilizados na prática docente	57
4.4 Sentimentos de pertencimento e identidade profissional.....	62
4.5 Desafios e inseguranças no início da carreira	65
4.6 Relações com a escola e apoio institucional	67
4.7 Modelos de docência e perspectivas de futuro.....	71
5 PRODUTO EDUCACIONAL: <i>PODCAST</i> COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA	77
5.1 Estrutura do episódio.....	77
5.2 Possibilidades de uso formativo	78
5.3 Mídias digitais na formação docente: uma breve fundamentação	78
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	91

Anexo 1 – Roteiro de entrevista.....	91
Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TECLE.....	92

1 Introdução

Minhas inquietações e a construção de sentidos para a pesquisa

Ser professor engloba saberes, experiências, abrange dimensões relacionadas ao campo da razão, ao campo das emoções, envolve afetos e intencionalidades no percurso constitutivo da identidade profissional. Antes mesmo de falar sobre a constituição identitária do professor, sinto necessidade de falar sobre minha própria trajetória profissional, as emoções vividas e minha motivação para a construção desta pesquisa. Prioritariamente meu lugar de atuação profissional sempre foi a escola. Tem sido assim desde a época da minha graduação em psicologia. Embora tenha abraçado também a clínica como psicóloga, a escola é uma paixão em minha vida. É para ela que sempre retorno. Em meu percurso profissional, tenho tido a oportunidade de conhecer escolas, professores, coordenadores e gestores de diferentes contextos e perfis, em vários estados brasileiros, em redes, públicas e privadas de educação. Minha atuação profissional, durante muitos anos esteve relacionada à implementação de projetos educacionais em escolas e envolveu sempre um trabalho formativo com professores da educação básica. Ao longo desta trajetória pude atuar como assessora pedagógica em sistemas de ensino, que, de modo geral, possuem o seu próprio material didático. O trabalho de assessoria pedagógica estava relacionado à implementação do uso desses materiais e demais recursos, bem como, o acompanhamento das escolas, com foco, principalmente, na formação de professores e gestores. Em que pese toda a questão comercial e mercadológica de comercialização de materiais didáticos, posta de antemão pelos sistemas de ensino da rede privada, tive e tenho tido oportunidades de atuar em redes, cuja proposta pedagógica é, de certa forma, inovadora e dialoga com minhas crenças pedagógicas.

Nessas andanças tenho observado que algumas escolas avançam mais que outras, seja na elaboração de um projeto político pedagógico consistente e coerente, seja em suas ações pedagógicas cotidianas. São escolas que possuem um coletivo de professores potente. Então, não é por acaso que as trajetórias dessas escolas sejam interessantes e diferenciadas. Isso representa a ação de um coletivo de profissionais. Além disso, em meu percurso profissional, tenho percebido que as discussões sobre a importância da formação dos professores para a melhoria das práticas pedagógicas em sala são constantes. Assim como são constantes as queixas sobre a insuficiência da formação inicial dos professores e sobre as inseguranças e incertezas vividas pela maioria dos docentes recém-formados, ao abraçarem a profissão.

Quando me candidatei ao mestrado profissional, minha maior inquietação estava relacionada à busca de compreensão acerca dos principais elementos constitutivos da

identidade docente. Meu desejo era compreender como os professores constroem os aparatos próprios do ofício, como aprendem a ser professores e como adquirem o sentimento de pertencimento à profissão. O escritor Ítalo Calvino em seu livro, *Seis propostas para o próximo milênio*, escreveu:

Afinal, quem somos nós, quem é cada um de nós, senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Tudo pode ser continuamente remexido e cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos reordenados de todas as maneiras possíveis. (1990, p.138)

Mas o que, então, compõe essa biblioteca do ser professor? Quais são os saberes e os fazeres essenciais? Como o professor iniciante se apropria deles e o que pensa sobre eles? O que o torna professor e como isso se diferencia do simples exercício de uma profissão? Como se aprende a ser professor? O quanto essa profissão se aproxima e o quanto ela se distancia das demais profissões? Por que muitos professores sentem-se despreparados para assumirem uma sala de aula, quando concluem a graduação? Aos poucos fui provocada pelos meus orientadores a perceber que o meu desejo de investigação era muito amplo e não caberia numa pesquisa de mestrado. Superadas as frustrações iniciais, fui me habituando a fazer leituras mais específicas das minhas indagações e compreendi que o viés que mais dialogava com meus desejos de pesquisa, dizia respeito à formação inicial e à inserção na carreira.

A nossa pesquisa tem como foco empírico as experiências de professoras iniciantes que atuam em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), vinculada à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, pois, no decorrer da construção do meu projeto de pesquisa, passei a atuar como psicóloga escolar nesta escola. Diante dessa oportunidade decidimos realizar a pesquisa no segmento da educação infantil, na escola onde atuo. As professoras participantes são docentes com até três anos de atuação profissional, cuja trajetória inicial na docência tem sido marcada por desafios, descobertas, dúvidas e tensões. A investigação busca compreender como essas professoras constroem sua profissionalidade docente no cotidiano da escola e de que modo os saberes e práticas desenvolvidos nesse período contribuem para a constituição de sua identidade profissional.

No plano conceitual a pesquisa está ancorada em dois núcleos interdependentes, mas distintos: **profissionalidade docente** e **identidade docente**. A profissionalidade docente refere-se ao conjunto de saberes, competências e disposições construídos socialmente, que caracterizam o exercício da docência, como uma profissão. Ela abrange dimensões técnicas, éticas e políticas do trabalho docente, relacionando-se tanto à formação quanto à atuação profissional. Já a identidade docente diz respeito à maneira como os professores se percebem e se reconhecem como profissionais da educação, constituindo-se a partir das experiências

vividas, das interações sociais, dos sentimentos de pertencimento e das representações subjetivas sobre a profissão. A profissionalidade possui uma natureza mais objetiva, relacionada aos conhecimentos construídos na formação, enquanto a identidade possui uma natureza mais subjetiva, que envolve as experiências, emoções e interações. A depender das experiências vividas e de como se dá a apropriação desses saberes, os docentes vão desenvolvendo também, em maior ou menor grau, um sentimento de pertencimento à essa categoria profissional, do qual falaremos mais adiante. Compreender as articulações entre esses dois campos — a profissionalidade como dimensão objetiva e a identidade como construção subjetiva — permite analisar como as professoras iniciantes vivenciam o ingresso na carreira, quais saberes mobilizam nesse processo e como atribuem sentidos à sua atuação profissional, no contexto específico da educação infantil.

De acordo com Pimenta, (1997, p.7) “um desafio posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos, de seu, ver o professor como aluno, ao seu, ver-se como professor”, ou seja, de contribuir para a construção de sua identidade como profissional docente. Segundo a autora, para iniciar o exercício da docência, os professores precisam ter conhecimentos e habilidades que os permitam, não apenas iniciar as atividades, mas também seguirem um percurso permanente de construção de sua identidade profissional, que ocorre também, no decorrer da prática pedagógica. Neste sentido, “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática”, (Pimenta,1997, p.11) uma vez que os saberes da experiência não são suficientes e vão sendo construídos ao longo da carreira. Trata-se de um período complexo, no qual os professores, em início de carreira, parecem experimentar muitas dúvidas, angústias e inseguranças sobre o que fazer em sala. O momento de entrada na carreira é um marco importante no processo de construção da identidade docente, que impõe diferentes desafios aos professores iniciantes. Percebi então que meu desejo principal era o de compreender como os docentes constroem sua identidade profissional e como aprendem a ser professores. Havia o desejo de compreender também, por que os/as professores/as sentem-se despreparados/as para assumirem a sala de aula quando concluem a graduação. Esse período de transição entre a formação inicial e a inserção na carreira tem representado um momento de conflitos, dúvidas e incertezas.

Para dar sentido ao nosso estudo definimos como objetivo geral, compreender como as professoras iniciantes na educação infantil constroem sua profissionalidade, de que formas se apropriam dos saberes estruturantes da docência e dos aparatos próprios da profissão. Buscamos identificar os sentimentos, dúvidas e incertezas presentes no momento de inserção na carreira, bem como, conhecer os fatores que interferem e contribuem no processo de

constituição da identidade profissional dessas professoras. A fim de subsidiar essa busca, elencamos como objetivos específicos: compreender como o cotidiano da escola interfere na construção dos saberes da prática docente; observar em campo como os professores organizam sua prática pedagógica e como essa organização interfere na construção da profissionalidade docente; compreender se, na visão dos professores, a atuação da coordenação pedagógica é importante para a apropriação dos saberes necessários à docência; compreender quais conhecimentos as professoras iniciantes acionam e quais modelos de docência adotam no período de sua inserção na carreira. A fim de alcançar estes propósitos o desenvolvimento deste estudo foi organizado da seguinte forma: introdução, com uma narrativa sobre a construção de sentidos para pesquisa, a relevância do tema, problema central e os objetivos; capítulo 1, onde apresento o percurso metodológico, a caracterização do campo e das participantes na pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados, a articulação entre análise de conteúdo e as categorias teóricas da docência, bem como, um levantamento do que tem sido produzido sobre o tema da nossa pesquisa; capítulo 2, onde apresentamos o referencial teórico escolhido que contempla a profissionalidade docente, a formação inicial, as bases do conhecimento para o exercício da profissão, constituição identitária dos professores, e os saberes e modelos de docência adotados no período de inserção na carreira; capítulo 3, que contém as entrevistas com as professoras, a análise dos dados coletados e o mapeamento das categorias emergentes nas falas das docentes, que possam revelar angústias, conflitos e incertezas, a fim de identificar as tipologias de conhecimentos utilizados, bem como, os modelos de docência adotados por elas; capítulo 4, onde apresentamos o recurso educacional proposto – um *podcast* voltado para a formação de professores iniciantes na educação infantil e as considerações finais, onde abordamos os aspectos mais relevantes percebidos no decorrer da pesquisa e que contribuíram para o alcance dos objetivos propostos.

2 Os caminhos metodológicos da pesquisa

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos que orientaram a construção desta pesquisa. Partindo de uma abordagem qualitativa, este estudo buscou valorizar as experiências, sentidos e saberes mobilizados por profissionais em seus primeiros anos de exercício da docência, considerando as múltiplas dimensões que atravessam o trabalho pedagógico e os desafios apresentados no início da carreira. Além disso, alguns relatos de professores têm indicado que a formação inicial não tem sido suficiente para prepara-los

para as práticas pedagógicas¹. Entender como as professoras iniciantes se apropriam dos saberes para ensinar e desenvolvem sua identidade profissional, são questões despertadas em minha trajetória profissional, através de observações que pude realizar neste percurso. A opção pela pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, está fundamentada na compreensão de que os fenômenos educativos exigem aproximação densa com os sujeitos e seus contextos, permitindo a escuta atenta de suas narrativas e a interpretação crítica de suas práticas. Mais do que descrever comportamentos ou estabelecer relações causais, interessou-nos compreender os significados atribuídos pelas professoras ao seu cotidiano escolar, às suas escolhas pedagógicas e aos desafios vividos no início da carreira.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), nesse tipo de pesquisa “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (...) “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números (...) “Ainda, de acordo com os autores, (...) “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (1994, pp.47-50). Cabe ao pesquisador apreender os significados que os sujeitos pesquisados atribuem ao contexto. Esse tipo de pesquisa diz respeito a um método, como afirmam os autores, no qual o pesquisador interpreta a realidade ou o contexto, a partir de interações, e, desta maneira constrói significados sobre elas e sobre a experiência vivida. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com até três anos de atuação como regentes na educação infantil. As entrevistas, orientadas por um roteiro flexível, priorizaram a escuta das trajetórias formativas e profissionais das participantes, favorecendo a emergência de memórias, reflexões e sentidos construídos no diálogo. A entrevista semiestruturada tem por objetivo obter informações sobre um determinado assunto, através de um diálogo devidamente planejado e roteirizado. De acordo com Gil (2008), trata-se de uma técnica que pressupõe o dialogo entre investigador e o sujeito da pesquisa, a fim de obter dados relevantes à investigação. Essas entrevistas se configuram pela existência de perguntas abertas e fechadas e dão oportunidades ao sujeito entrevistado de comentar ou opinar sobre o tema em questão. (BONI; QUARESMA, 2005).

A escolha dos sujeitos desta pesquisa se justifica por serem profissionais egressas dos cursos de pedagogia, estreadas na profissão. Através da interação nas entrevistas

1 No decorrer das leituras realizadas e no momento da coleta de dados, essa questão foi apontada de maneira recorrente.

buscamos entender o papel da formação inicial na preparação dessas profissionais e como as relações estabelecidas na escola interferem e contribuem para construção da profissionalidade e da identidade profissional docente. Nas entrevistas realizadas procuramos conhecer o que pensam as docentes sobre a formação inicial, quais foram as contribuições desta para a sua preparação profissional e quais os outros elementos no cotidiano da escola têm contribuído com a construção de sua identidade profissional. Nossa escolha se apoiou nos parâmetros sugeridos nos estudos de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional dos professores. De acordo com esse autor, esse período compreende os três primeiros anos de experiência profissional. Dentro deste perfil havia quatro professoras na EMEI e todas foram convidadas a participar, mas apenas três aceitaram o convite. Os estudos de Huberman (2000) investigam todo o ciclo de vida profissional dos professores e analisam sua evolução a partir do tempo de experiência profissional adquirida. O foco da nossa pesquisa está no período de entrada na carreira (até três anos de experiência) denominado pelo autor de tateamento ou sobrevivência, fase onde o professor iniciante descobre a profissão.

Os dados obtidos foram analisados de acordo com a análise de conteúdo, (AC) proposta Laurence Bardin (2011). A análise de conteúdo (AC) é um conjunto de técnicas que visa a compreensão dos sentidos anunciados pelos sujeitos da pesquisa, em documentos escritos e outras formas de expressão. Nas palavras de Bardin, a análise de conteúdo diz respeito à:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Para essa autora, são três as etapas da análise do discurso, essenciais para garantir sua legitimidade: pré-análise, onde se organiza o material de análise, levantamento de hipóteses e onde se faz leituras flutuantes; exploração do material, categorização ou codificação, que diz respeito à criação de categorias de análise a partir da observação das regularidades do discurso; tratamento dos resultados, inferências e interpretação, fase na qual se faz as interpretações e se realiza a análise crítica (Bardin, 2004). A técnica de análise de conteúdo pode contribuir para uma interpretação confiável e rigorosa do conteúdo levantado em pesquisas qualitativas. Com base neste modelo essa pesquisa buscou compreender, de que forma as práticas sociais estabelecidas na universidade e na escola contribuem para a construção da profissionalidade docente e para a constituição da identidade de professor. Nesta abordagem cabe também ao pesquisador perceber os indícios e vestígios, os ditos e não

ditos para inferir os sentidos dados pelo entrevistado. Portanto, a ênfase é dada ao sentido atribuído e não apenas ao conteúdo em si. Embora a subjetividade do pesquisador esteja presente durante todo o período da coleta e da análise dos dados, para a realização de toda pesquisa científica é necessário manter um rigor metodológico.

Essa técnica metodológica permitiu organizar o corpus da pesquisa em categorias temáticas, construídas a partir de unidades de sentido recorrentes nos discursos das entrevistadas. As categorias foram interpretadas à luz de referenciais teóricos sobre a docência, com destaque para os conceitos de **saberes profissionais** (Shulman, 1987) e **modelos de profissionalidade docente** (Contreras, 2002), entre outros autores que contribuíram para ampliar a densidade analítica da investigação. Ao longo do capítulo, serão detalhados os seguintes aspectos: a caracterização do campo e das participantes; os instrumentos e procedimentos de produção dos dados; as etapas da análise de conteúdo e as considerações éticas envolvidas na realização do estudo. Essa explicitação visa conferir transparência, rigor e coerência metodológica à pesquisa, assegurando que as interpretações apresentadas no capítulo seguinte estejam ancoradas em escolhas éticas e epistemológicas consistentes.

2.1 Caracterização do campo e das participantes – Meu reencontro com a educação infantil

O campo empírico da pesquisa é uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada na região do Barreiro, em Belo Horizonte/MG. A instituição atende crianças de zero a três anos, em turmas organizadas por faixa etária e conta com equipe gestora, coordenação pedagógica, professores regentes e auxiliares de educação infantil.

Inicialmente o objetivo da pesquisa era conhecer como se dá a construção da identidade docente em professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em início de carreira. Entretanto, no decorrer deste estudo fui aprovada em um processo seletivo da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED – PBH) e passei a atuar como psicóloga escolar em uma Escola Municipal de Educação Infantil, (EMEI) que está inserida na Regional Barreiro. A escolha da escola favoreceu o conhecimento prévio do contexto e a possibilidade de aproximação ética e afetiva com as participantes. A EMEI apresenta características típicas da educação infantil pública brasileira, com rotinas estruturadas, (acolhimento das crianças na chegada, jogos e brincadeiras no pátio, rodas de história, horário para as refeições) organização por salas de referência, presença de planejamento, em alguns casos, construído coletivamente, e um Projeto Político-Pedagógico orientado pelos princípios da infância, do cuidado e da ludicidade.

As participantes da pesquisa são três professoras que atuam na educação infantil e se encontram nos primeiros anos de exercício docente. O critério de seleção adotado foi o tempo de atuação de até três anos como professoras efetivas, com base na noção de "entrada na carreira" proposta por Huberman (2000). Todas são graduadas em Pedagogia e atuam como regentes de turmas de diferentes faixas etárias. A opção por esse perfil visa compreender as experiências e percepções de docentes iniciantes, momento caracterizado por desafios formativos, redefinições identitárias e forte impacto das condições institucionais na constituição da profissionalidade. O número reduzido de participantes é compatível com a abordagem qualitativa e com o objetivo de análise aprofundada e interpretativa das trajetórias individuais, sem pretensões de generalização estatística. Assim como as professoras participantes nesta pesquisa, eu também inaugurei meu trabalho na educação como professora da educação infantil. Então este, foi, na verdade, um reencontro que reacendeu em mim muitas memórias das primeiras experiências que tive, como professora. Costumo dizer que a Escola Albert Einstein, onde fui professora, orientadora e mais tarde, diretora pedagógica, é a escola da minha vida. Sua proposta pedagógica era bastante diferenciada e vanguardista. Entre os pais dos alunos havia pesquisadores e educadores com os quais, vivenciamos ricas oportunidades de estudo e aprendizagem.

Com o intuito de caracterizar de forma ampla o nosso campo, buscamos algumas informações sobre a regional onde a EMEI está inserida. De acordo com os dados fornecidos pela Gerência Regional de Educação Barreiro, (GERED-B) essa é a 2ª maior regional do município em número de escolas, com um total de 49 escolas da rede própria, sendo 29 escolas de Ensino Fundamental e 20 escolas de Educação Infantil, além de 31 creches parceiras. Quanto ao número de alunos atendidos em cada regional do município de Belo Horizonte, a Regional Barreiro é considerada a maior e atende a mais de 28.000 alunos. Como parte deste contexto a EMEI onde atuo possui algumas especificidades. Com o objetivo de atender a um maior número de crianças não há a oferta de horário integral e são atendidas um total de 270 crianças de 0 a 3 anos. A população atendida é composta por trabalhadores de algumas indústrias da região, bem como, de pessoas oriundas da ocupação de terrenos vagos. Há também trabalhadores migrantes de outras regiões do país, especialmente do nordeste e, talvez por essa razão, parte da população do bairro seja itinerante. Percebe-se que há um grande número de pais e mães bastante jovens ou até mesmo, menores de idade. Mesmo diante da existência de indústrias e comércios variados na região, a infraestrutura do bairro é um pouco precária. No que se refere ao atendimento básico à saúde, há certa dificuldade no acompanhamento das crianças e suas famílias, visto que o Centro de Saúde tem uma carência

de profissionais. O prédio que a EMEI ocupa passou por uma grande reforma recente e apresenta uma excelente infraestrutura, dentro dos padrões estabelecidos pela Prefeitura.

Consideramos importante contextualizar também onde se situa o município de Belo Horizonte no cenário educacional, quanto às políticas voltadas para a educação infantil, a partir das diretrizes e políticas nacionais. Tendo como normativo o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), sobre a inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica, o município de Belo Horizonte aprovou a Lei nº 7.543/1998 (BELO HORIZONTE, 1998), que instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, composto por instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, mantidas pelo poder público municipal. As primeiras instituições públicas voltadas para o público da educação infantil no município de Belo Horizonte, como em todo o país, eram voltadas para o atendimento às famílias de baixa renda, a fim de viabilizar a entrada das mães no mercado de trabalho. A partir dos anos 1980 a Prefeitura de Belo Horizonte passou a credenciar creches parceiras privadas, sem fins lucrativos, com o intuito de aumentar o número de vagas e o atendimento às crianças. No ano de 1990, a Lei Orgânica do Município (BELO HORIZONTE, 1990), implantou o atendimento gratuito e em tempo integral nas creches e pré-escolas. A fim de nortear o trabalho pedagógico nas escolas, em 2009 foram publicadas as Proposições Curriculares para a Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2009) a serem implantadas nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte e também, nas creches conveniadas à Prefeitura. As proposições passaram a ser o documento norteador das práticas pedagógicas em todas as escolas do município.

O Plano Nacional de Educação 2014/2024 (BRASIL, 2014), em continuidade ao plano do decênio anterior, 2001/011, definiu como primeira meta a ser alcançada até 2016, a universalização da pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos e a ampliação de 50% no número de vagas a serem ofertadas nas creches para crianças de 0 a 3 anos, até 2024. A partir das metas estabelecidas, o município de Belo Horizonte passou a ocupar posição de destaque no cenário nacional, por ser pioneiro na implantação de políticas para a infância, bem como, na construção de uma rede física desenhada para as escolas de educação infantil, denominadas à época de Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), com projetos arquitetônicos bastante diferenciados e adequados para atender a essa faixa etária. Outro passo importante para a educação infantil em Belo Horizonte foi a promulgação da Lei nº 11.132/2018 (BELO HORIZONTE, 2018) que deu autonomia às Unidades Municipais de Educação Infantil, que passaram a ser chamadas de Escolas Municipais de Educação Infantil, garantindo a elas uma identidade própria. Em suma, a educação infantil de Belo Horizonte ocupa um lugar de

destaque no cenário nacional, tanto no que diz respeito aos projetos arquitetônicos das EMEIS, quanto no que tange à implementação de políticas públicas voltadas para a infância e aos programas de formação de professores coordenados pela CAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, reconhecido pela qualidade das propostas formativas que desenvolve.

A rede pública municipal de Belo Horizonte tem atraído o interesse de docentes devido, não só, ao reconhecimento da qualidade do trabalho desenvolvido, mas também, os benefícios oferecidos e o plano de carreira. De acordo com dados obtidos no site do Sindicato dos Trabalhadores em Educação, da Rede Municipal Pública de Belo Horizonte, (SINDE-REDE/BH), o plano de carreira dos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) passou por mudanças desde a promulgação da Lei nº 7235/1996, que alterou a diferenciação que havia entre professores da educação infantil e ensino fundamental, tanto na remuneração quanto na denominação dos cargos. A partir de então, foi estabelecida uma carreira unificada para educação infantil e ensino fundamental. Entretanto, no ano de 2003, a Lei nº 8679/2003 alterou a Lei anterior e rompeu a proposta de carreira unificada, fato que contribuiu bastante para o processo de desvalorização dos professores que atuavam com crianças pequenas, na educação infantil. Inclusive, esses professores passaram a ser chamados de educadores infantis. Em 2011 o Ministério Público (MP) apresentou uma recomendação ao então prefeito, Márcio Lacerda, (2009-2016) de equiparação do *status* profissional e jurídico do professor de educação infantil aos professores do ensino fundamental, assegurando a essa categoria os mesmos direitos, incluindo as políticas salariais, progressão na carreira e aposentadoria. A partir de então, os docentes atuantes na Educação Infantil passaram a ser denominados novamente de professores da educação infantil. Foram muitas batalhas travadas até que, de fato, o professor da educação infantil alcançasse o status profissional dos demais professores.

O atual plano de carreira dos servidores da educação em Belo Horizonte é fruto de lutas, embates e debates. Atualmente os professores ingressantes na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) entram no nível 12, podendo alcançar, ao longo da carreira até o nível 28. O requisito mínimo para o ingresso é a graduação em curso superior de pedagogia e a aprovação em concurso público. O docente iniciante poderá participar do processo de progressão na carreira após ter cumprido e ter sido aprovado no estágio probatório, que tem a duração de três anos. Durante esse período é necessário que o professor participe da avaliação de desempenho, onde serão verificados aspectos relacionados à sua atuação profissional, de acordo com as atribuições do cargo. No caso de professores da

educação infantil e ensino fundamental, há cinco níveis de progressão, considerando a formação continuada. Pode haver mudanças de nível a partir da conclusão de cursos de pós-graduação. Para cursos de especialização considera-se um nível, para mestrado e doutorado dois níveis para cada curso. Além disto, o professor pode atingir novos níveis de acordo com obtenção de determinado número de pontos nas avaliações de desempenho, que são realizadas anualmente. A cada três anos, tendo realizado as avaliações, pode haver mudança de nível e progressão na carreira. Além disso, a cada cinco anos de atuação profissional os professores conquistam o direito de gozar férias de três meses, ou de receber o valor financeiro correspondente, como premiação. Para cada quinquênio, haverá um valor acrescentado mensalmente à remuneração do professor, sem, no entanto ser incorporado ao salário.

É sabido que o início da carreira docente apresenta muitos desafios e conflitos, independente do segmento de atuação. No entanto, percebemos que professores (as) da educação infantil, além da insegurança natural no momento da estreia na profissão em si, enfrentam também, alguns preconceitos relacionados à atuação específica neste segmento. Frequentemente professores da educação infantil são vistos apenas como cuidadores de crianças e desconsidera-se com isto, o caráter pedagógico de sua prática. Ainda que haja avanços, inclusive na literatura sobre a profissionalização dos professores da educação infantil, profissionais que atuam com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, como é o caso das participantes neste estudo, algumas vezes, se deparam com essas questões. Durante as entrevistas, nos relatos das professoras, percebemos que um dos fatores que contribuem para gerar mais insegurança neste momento de estreia, está relacionado à maneira como essas profissionais são percebidas pela sociedade e pela conseqüente desvalorização do seu trabalho. Ainda hoje, muitas vezes as professoras da educação infantil são vistas apenas como alguém que cuida da criança, no sentido da assistência. Entretanto, em que pese essa questão, o fato de a educação infantil passar a ser considerada como a 1ª etapa da educação básica, a partir da Constituição Federal e da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, tem contribuído, ainda que lentamente, para uma maior valorização dos profissionais que atuam neste segmento. Reconhecemos que, mesmo assim, aqui residem outros desafios, relacionados à necessidade de reconhecimento desses/as docentes como profissionais que detêm um saber específico, necessário ao exercício da profissão neste segmento.

Compreendemos que a mudança no perfil dos sujeitos a serem entrevistados não alteraria o objetivo principal desta pesquisa, uma vez que essas professoras da educação infantil são também egressas dos cursos de pedagogia e compartilham sentimentos

semelhantes aos demais, no período de entrada na carreira, ainda que pesem algumas questões específicas, relacionadas à desvalorização dos profissionais da educação infantil. A fim de preservar a identidade das professoras, foram utilizados os pseudônimos, Flávia, Mariana e Patrícia, que descreveremos mais adiante.

2.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, foi adotada como principal estratégia de investigação a realização de entrevistas semiestruturadas, por meio das quais foi possível acessar os sentidos atribuídos pelas professoras iniciantes às suas experiências no cotidiano escolar. Essa técnica é amplamente utilizada em estudos qualitativos, pois permite um equilíbrio entre a condução temática planejada pelo pesquisador e a liberdade de expressão das participantes em relação aos assuntos abordados. As entrevistas foram realizadas presencialmente, em espaço reservado dentro da própria instituição de ensino, com duração média de 60 minutos. Todas as participantes foram previamente informadas sobre os objetivos da pesquisa e autorizaram a gravação dos encontros por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os áudios foram posteriormente transcritos na íntegra para compor o corpus de análise. O roteiro utilizado foi composto por questões abertas, organizadas em torno de três eixos temáticos principais:

- **Trajetória formativa e ingresso na docência**
- **Desafios e aprendizagens na prática pedagógica**
- **Concepções de docência, saberes e expectativas profissionais**

O caráter semiestruturado do roteiro favoreceu a escuta ativa e a possibilidade de aprofundamento em aspectos considerados significativos pelas participantes. As perguntas funcionaram como orientadoras da conversa, permitindo que as professoras compartilhassem suas vivências e refletissem sobre seu percurso profissional, seus desafios e os sentidos atribuídos ao fazer docente. As entrevistas transcritas constituíram o material empírico a ser interpretado por meio da Análise de Conteúdo, conforme os procedimentos propostos por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência e interpretação. A partir dessa análise, foram identificadas unidades de sentido que deram origem a cinco categorias temáticas, diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico mobilizado. Essas categorias orientaram a construção do capítulo seguinte, no qual se apresentam e discutem os principais achados da investigação. O processo envolveu a codificação por unidades de sentido, categorização temática e construção de inferências

interpretativas, em constante diálogo com o referencial teórico adotado (Shulman, Contreras, Nóvoa, Tardif, entre outros).

2.3 Sistematização das categorias analíticas e articulação teórico-metodológica

A partir das entrevistas realizadas com as três professoras iniciantes da educação infantil, foi possível identificar núcleos temáticos recorrentes que permitiram a construção de categorias analíticas empíricas, articuladas com os objetivos e o referencial teórico da pesquisa. Essas categorias foram organizadas com vistas a compreender como se constitui a profissionalidade docente e como as professoras atribuem sentidos à sua identidade profissional no processo de inserção na carreira. As categorias emergentes da análise são apresentadas a seguir, acompanhadas de sua fundamentação teórica e indicação de como serão exploradas no Capítulo 3:

Categoria Analítica	Descrição	Fundamentação Teórica
1. Saberes mobilizados na prática docente	Refere-se aos conhecimentos que as professoras acionam no cotidiano da sala de aula, incluindo conteúdos, métodos e experiências.	Shulman (1987); Tardif (2008); Roldão (2007)
2. Sentimentos de pertencimento e identidade	Abrange emoções, percepções sobre si como professora e processos subjetivos de construção da identidade docente.	Nóvoa (1992; 2009); Dubar (2005); Roldão (2014)
3. Desafios e inseguranças no início da carreira	Engloba os conflitos, dúvidas e choques de realidade enfrentados no momento de ingresso na docência.	Huberman (2000); Veeman (1988); Pimenta (1997)
4. Relações com a escola e apoio institucional	Diz respeito às experiências com a equipe gestora, coordenação pedagógica e colegas, e seu impacto na profissionalidade.	Contreras (2002); Gatti (2013); Tardif (2014)
5. Modelos de docência e perspectivas de	Categoria que analisa os modos de ser professora manifestos nos discursos, vinculados aos modelos técnico,	Contreras (2002); Gimeno Sacristán

futuro	reflexivo ou crítico.	(1995); Nóvoa (2017)
---------------	-----------------------	----------------------

A construção dessas categorias foi orientada pelo entrelaçamento entre os dados empíricos e os aportes conceituais da pesquisa, permitindo uma leitura que não se limita à descrição das falas, mas busca interpretá-las à luz das contribuições de autores que discutem o conhecimento docente, a profissionalidade e os processos de constituição da identidade profissional. A escolha pela Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011), permitiu identificar regularidades discursivas e significados subjacentes às experiências relatadas, organizando o corpus empírico em unidades de sentido coerentes com os objetivos da pesquisa. As etapas metodológicas seguiram as orientações clássicas da autora: pré-análise, categorização e inferência interpretativa. Assim, no Capítulo 3, essas categorias serão aprofundadas analiticamente, a partir da apresentação e discussão dos fragmentos das entrevistas, com o objetivo de evidenciar como se articulam os saberes mobilizados, as experiências emocionais e as condições institucionais na constituição da profissionalidade docente das professoras iniciantes da educação infantil.

2.4 Articulação entre análise de conteúdo e categorias teóricas da docência

A opção pela Análise de Conteúdo, (Bardin, 2011), responde à necessidade de compreender os sentidos atribuídos pelas professoras iniciantes às suas experiências na educação infantil. A metodologia permite a identificação de regularidades, contradições e núcleos de sentido nos discursos das entrevistadas, favorecendo a construção de categorias empíricas indutivas, que emergem a partir do material coletado. Essas categorias, entretanto, não são analisadas de forma isolada: elas se articulam conceitualmente com os fundamentos teóricos da docência, particularmente com os trabalhos de Lee Shulman e José Contreras. No percurso metodológico proposto por Bardin, a fase de exploração do material e posterior tratamento dos resultados são orientadas pela definição de categorias temáticas, que funcionam como operadores analíticos para dar inteligibilidade ao corpus. Tais categorias não se restringem à frequência de palavras ou à interpretação literal dos termos, mas consideram os contextos enunciativos e os significados implícitos, permitindo interpretações alinhadas com a problemática da pesquisa. Nesse sentido, os conceitos de **saberes docentes** de Shulman (1987) e de **modelos de profissionalidade docente** de Contreras (2002) funcionam como instrumentos teóricos de interpretação das categorias empíricas. Ou seja, a análise de conteúdo não apenas identifica o que é dito pelas participantes, mas busca compreender como esse dizer se articula a determinadas concepções de docência, formação e profissionalização.

A teoria dos saberes do professor proposta por Shulman (1987) introduz a noção de “**conhecimento pedagógico do conteúdo**” (*pedagogical content knowledge*), um tipo específico de saber que integra o domínio do conteúdo com as estratégias de ensino e a compreensão do processo de aprendizagem dos alunos. Esse conceito permitiu qualificar analiticamente as menções feitas pelas professoras aos desafios do ensino, às formas de planejamento e adaptação das atividades, e à mobilização prática de conhecimentos adquiridos na formação e na experiência. Por sua vez, os **modelos de docência** elaborados por Contreras (2002) — técnico, reflexivo e crítico — orientaram a análise dos discursos das professoras sobre sua atuação profissional, revelando diferentes formas de compreensão do papel docente. Esses modelos foram fundamentais para interpretar não apenas o que as professoras fazem, mas como elas justificam, avaliam e projetam suas práticas, o que permitiu observar deslocamentos entre uma docência executora e uma prática reflexiva e ético-política.

Assim, as categorias empíricas construídas por meio da análise de conteúdo foram concebidas como ponte entre o material empírico e o arcabouço teórico. A articulação entre Bardin, Shulman e Contreras contribuiu para estruturar uma análise que não se limita à descrição de experiências, mas que interpreta criticamente as condições de constituição da profissionalidade docente, respeitando as vozes das participantes e dialogando com a produção acadêmica sobre o tema. Essa estratégia metodológica permitiu que as categorias não fossem meros agrupamentos temáticos, mas unidades interpretativas densas, que articulam discursos e contextos, saberes e práticas, sujeitos e instituições. No Capítulo 3, essas categorias serão exploradas em profundidade, com base nas falas das professoras e na literatura especializada.

2.5 Diálogo com outros pesquisadores

Como mencionado anteriormente a temática escolhida para compor esta pesquisa foi a inserção de professores iniciantes na educação infantil, considerando os aspectos teóricos e práticos da formação docente. Nossa busca configurou-se em compreender como se dá a constituição da profissionalidade e como os professores iniciantes vão construindo a sua identidade. Para isto, procuramos conhecer quais são os saberes adquiridos na formação inicial e os saberes construídos a partir da estreia na profissão. Buscamos compreender também onde residem as maiores dificuldades no momento da inserção na carreira, quais são os principais desafios enfrentados neste período e de que formas os professores iniciantes superam esses desafios.

A formação docente e a inserção profissional dos professores são temas que têm despertado o interesse de muitos pesquisadores. Por isto é importante conhecer as produções existentes para analisar as possíveis contribuições do nosso trabalho. A fim de compreender o quanto as pesquisas realizadas no Brasil se aproximam ou se distanciam dos objetivos da nossa pesquisa, foi realizado um levantamento de trabalhos acadêmicos no Banco de teses e dissertações defendidos em Programas de Pós-Graduação no Brasil, credenciados pela CAPES/MEC. Através deste levantamento foi possível perceber que o tema sobre o início na docência aparece de maneira recorrente. Entretanto, a constituição da identidade de professores iniciantes na educação infantil é um tema menos explorado. Notamos que o tema sobre a inserção na carreira surge com alguma frequência, porém, há pouca produção acadêmica sobre a inserção na docência no segmento da educação infantil.

Ao utilizar os descritores, professor iniciante, educação infantil, profissionalidade, e construção da identidade docente em professores/professoras iniciantes na educação infantil, encontramos quinze pesquisas, sendo quatorze dissertações e uma tese. Neste levantamento, além dos descritores supracitados, utilizamos um recorte temporal de dez anos por compreendermos que as pesquisas realizadas neste período estão mais alinhadas às tendências da literatura sobre a formação de professores da educação infantil, uma vez que é relativamente recente a inclusão da educação infantil na educação básica e a obrigatoriedade da formação como pedagogo para a atuação profissional nesse segmento. Só a partir da resolução nº 1/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que se passou a definir as diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia, levando-se em consideração a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Durante este levantamento realizamos a leitura dos resumos dos quinze trabalhos encontrados e selecionamos oito pesquisas, sendo sete dissertações e uma tese, sobre as quais fizemos uma leitura mais detalhada, por entendermos que a temática desses estudos estava mais próxima dos nossos objetivos, tanto no que diz respeito ao recorte temporal sobre o tempo de experiência profissional, quanto aos sentimentos explicitados nas pesquisas e o desejo de permanência na profissão. O quadro a seguir apresenta os descritores utilizados e o número de trabalhos encontrados:

Quadro 1 Descritores utilizados para a busca no banco teses e dissertações da CAPES
Pesquisas encontradas e selecionadas

Pesquisas encontradas/selecionadas	Período
15 encontradas 8 selecionadas	2014 a 2024

A dissertação de Zucolotto, (2014) intitulada, **Início da carreira docente na primeira etapa da educação básica**, tem como objetivo central compreender como se dá a construção da identidade de docentes da educação infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, cuja coleta de dados foi feita através de entrevistas individuais e coletivas. O estudo foi desenvolvido na Universidade Federal do Espírito Santo. Zucolotto, (2014) entende que o início da carreira é fundamental para a composição da trajetória profissional dos professores. A autora buscou conhecer e compreender quais são as primeiras vivências profissionais de professoras iniciantes da educação infantil. A análise dos dados constatou que o início da carreira docente na Educação Infantil apresenta condições complexas. Dependendo da forma como as primeiras vivências são estabelecidas há a possibilidade de mudanças de emprego e até mesmo a desistência da profissão. Segundo a pesquisadora, a análise dos dados constatou que o aprendizado da docência na Educação Infantil, para além da formação inicial, ocorre também através das parcerias estabelecidas com os colegas mais experientes e pelo reconhecimento das necessidades que são específicas deste segmento, incluindo a demanda do cuidado. De acordo com Zucolotto, (2014) as professoras iniciantes vão reformulando suas práticas em função dos contextos nos quais estão inseridas.

A pesquisa de Oliveira, L. (2017), **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil**, analisou a construção da profissionalidade de professoras iniciantes na educação infantil, considerando a fase que compreende os cinco primeiros anos de experiência na docência. Teve como objetivos caracterizar o trabalho docente no momento de inserção na carreira, compreender as especificidades do trabalho, identificar dificuldades e descobertas. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. A pesquisa buscou compreender as especificidades da atividade docente na educação infantil a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, levando em conta como as relações sociais estabelecidas interferem na constituição do “ser professor”. A pesquisadora identificou e avaliou características e necessidades dos docentes que podem ser determinantes para a permanência ou para a desistência da profissão. De acordo com a autora, identificar o que é próprio da atividade docente nesta fase, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, permite uma tomada de consciência e uma melhor compreensão da realidade onde os professores estão inseridos, para melhor compreendê-la e transformá-la. O estudo foi desenvolvido na Universidade de Brasília (UNB).

A dissertação de Amorim, (2018) **Início da docência: aprendendo a ser professora na educação infantil**, tem como tema central o processo de iniciação e inserção na docência da professora de educação infantil. A pesquisadora buscou conhecer e caracterizar os programas de inserção na docência existentes em nível nacional e internacional, bem como, identificar as dificuldades, os desafios e as superações evidenciadas na experiência de professoras iniciantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou para a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram a necessidade de criação de programas de apoio a professores iniciantes e destacaram a importância das experiências de docência ainda na formação inicial a fim de minimizar os desafios da inserção na carreira docente. Os estudos da pesquisadora foram realizados na Universidade Católica Dom Bosco, de Campo Grande (MT).

A tese de Souza, (2018) intitulada, **Professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente**, investiga o trabalho docente na educação infantil e tem como objetivos identificar e analisar os significados e sentidos apropriados e atribuídos por professoras iniciantes/ingressantes na rede pública no município de Goiânia. A pesquisa tem como método de investigação o materialismo histórico-dialético. Esse estudo ressalta que existem especificidades inerentes ao trabalho docente no segmento da educação infantil e que a atribuição de sentidos sobre esse trabalho depende da forma com que os professores se apropriam dele. A autora investiga como se dá essa atribuição de sentidos, considerando as contradições presentes no exercício da docência a partir de duas categorias fundamentais: alienação e a emancipação. De acordo com a autora, essas categorias operam como linhas de forças no cotidiano da docência e os significados construídos e os sentidos atribuídos à profissão oscilam entre a alienação e o desejo de emancipação. Segundo a pesquisadora a frequente desvalorização e a precarização da atividade docente pode afetar o sentimento de pertencimento à profissão. A autora constata ainda que as professoras iniciantes sentem falta de mais disciplinas relacionadas à prática no decorrer da formação inicial. Percebemos que esta pesquisa apresenta similaridade com a nossa no que diz respeito ao sentimento de carência de disciplinas relacionadas às práticas no período da formação inicial, relatado pelas professoras nas entrevistas. Esse estudo foi realizado na Universidade de Brasília (UNB).

A dissertação de Santos, (2020) cujo título é **Transição entre a formação inicial e o início da carreira docente: desafios e aprendizagens dos/as professores/as da educação infantil** busca compreender como se dá a inserção na carreira de professores da educação infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou entrevistas semiestruturadas para a

coleta de dados. O objetivo da pesquisadora foi identificar os desafios e dilemas que os iniciantes enfrentam e quais as estratégias são utilizadas para este enfrentamento. A pesquisa está ancorada nos estudos de Huberman (1992) sobre o ciclo da vida dos professores. De acordo com a autora, a análise dos dados levantados nas entrevistas, constatou que as professoras iniciantes sentiram o “choque de realidade” citado por Veeman (1988), período em que surgem muitos desafios e instabilidades, somados aos aspectos de sobrevivência, mencionados nos estudos de Huberman (1992). Essa etapa representa o momento da estreia na profissão, no qual os docentes se deparam com os desafios da prática pedagógica – representa um confronto entre aquilo que foi idealizado na formação inicial e a realidade encontrada na sala de aula. Os estudos foram realizados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Na pesquisa de Pinheiro, (2020) **Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da educação infantil e do ensino fundamental - anos iniciais**, o objetivo é compreender a constituição da identidade profissional de professoras iniciantes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia utilizada tem como suporte o estudo qualitativo descritivo-analítico. A autora busca compreender como a trajetória pessoal e profissional das professoras iniciantes contribui para a constituição da identidade profissional. Seu trabalho está ancorado na análise de um programa de indução – Programa Híbrido de Mentoria – PHM (UFSCar) que propõe um acompanhamento, onde professoras experientes acolhem professoras iniciantes, a fim de auxiliá-las no enfrentamento e superação das dificuldades próprias do início de carreira. A análise dos resultados evidenciou que o início da docência é conflituoso, cheio de tensões e que, para além das questões profissionais, existem aspectos pessoais que influenciam na construção da identidade docente. Segundo a autora a formação continuada e os programas de indução são essenciais para a formação identitária do professor. O trabalho foi realizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Siqueira (2021) em sua dissertação intitulada, **Transição entre a formação inicial e o início da carreira docente: desafios e aprendizagens dos/as professores/as da educação infantil**, realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina, pretende identificar os elementos presentes na transição entre a formação inicial e a atuação docente a partir da narrativa de docentes que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Biguaçu (Santa Catarina). A pesquisa analisa o processo de transição entre a licenciatura e o início da docência, bem como, o quanto as políticas públicas do município e as ações da Secretaria Municipal de Educação contribuem para que os professores iniciantes sintam-se

melhor preparados. Para a coleta de dados foram utilizados questionários. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com enfoque na perspectiva sócio-histórica. Para a coleta de dados foram utilizados questionários. A pesquisadora concluiu que embora haja programas de formação continuada no município, nenhum deles contempla as necessidades de professores iniciantes, tampouco as necessidades específicas de professores da educação infantil. A autora ressalta a necessidade de se firmar parcerias entre a universidade e a rede de ensino a fim de oferecer programas de formação continuada para os profissionais da educação em geral, incluindo os professores da educação infantil.

Oliveira, T. (2023) em sua dissertação, **Desenvolvimento profissional docente**, analisou as contribuições do Programa de Mentoria na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, no processo de inserção de professores da Educação Infantil e a influência deste programa para a constituição e atuação profissional. Sua pesquisa investigou os impactos do programa de indução no processo de inserção na carreira desses professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, onde os dados foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas e de narrativas escritas. A pesquisa evidenciou que o apoio profissional no período de inserção na carreira docente contribui para o desenvolvimento profissional de professores e que programas de indução docente favorecem a constituição da identidade profissional. O trabalho foi desenvolvido na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Neste levantamento percebemos que as pesquisas reconhecem, em geral, que os professores (as) iniciantes sentem-se despreparados para lidar com os desafios da docência. Nesse quesito reside uma semelhança com a nossa proposta de investigação, inclusive pela própria natureza dos descritores utilizados. Destacamos quatro trabalhos por entendermos que as propostas dialogam mais diretamente com a temática da nossa pesquisa. Percebemos uma aproximação com o trabalho de Santos, (2020) cuja pesquisa está ancorada nos estudos de Huberman (1992) sobre o ciclo da vida dos professores e investiga como o professor iniciante na educação infantil constrói sua identidade profissional. Sua pesquisa indica que professores iniciantes apontam a necessidade de inserção de mais disciplinas relacionadas às práticas, no período da formação inicial.

A pesquisa de Oliveira. L (2017) se aproxima da nossa proposta de investigação uma vez que em seu percurso a pesquisadora busca compreender como se dá a constituição da profissionalidade de professoras iniciantes na educação infantil. Entretanto, apesar da semelhança na proposta, o recorte temporal utilizado para observação do tempo de experiência é de cinco anos. A pesquisadora propõe a análise dos aspectos determinantes para a permanência ou desistência da carreira. O enfoque da nossa pesquisa está na permanência na

carreira e em como as professoras vão construindo sua identidade profissional e construindo os conhecimentos necessários à docência. De acordo com Shulman (2005) esse conhecimento diz respeito a algo que “os professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas” (2005, p.5).

As pesquisas de Oliveira. T (2023) e Pinheiro (2020) discutem a importância dos programas de indução e mentoria pedagógica como suporte e apoio aos professores iniciantes, ideia com a qual concordamos e sobre a qual apresentaremos algumas reflexões mais adiante.

Os estudos relacionados ao início de carreira docente têm crescido bastante a partir da década de 1990. Entretanto, o tema sobre a inserção na carreira requer maior aprofundamento. Segundo Garcia (1999) esses estudos ainda não são expressivos quanto as pesquisas sobre o período da formação inicial e a formação continuada. Os principais desafios apresentados nas pesquisas citadas estão relacionados às aprendizagens que se dão no exercício da profissão, em sala de aula, para os quais os professores iniciantes sentem-se despreparados para enfrentar, Neste levantamento percebemos a ocorrência de várias citações acerca da insegurança que toma conta dos professores no momento de sua estreia na sala de aula. Portanto, torna-se evidente a necessidade de se compreender melhor o perfil desses docentes, suas angústias e necessidades, a fim de se criar estratégias nas instituições de ensino que possam dar suporte e acolhimento aos professores iniciantes, especialmente nos três primeiros anos de atuação, bem como, de adequação do currículo da formação inicial. De acordo com Huberman (2000), a fase inicial abrange o período entre um a três anos de experiência e compreende o momento que ele chama de sobrevivência e de descoberta da docência. Nesta fase os professores se confrontam com a realidade, com os desafios e com a complexidade da profissão. Entretanto, é também uma fase de muitas descobertas, onde está presente o entusiasmo diante do novo e da profissão. A maneira como o professor irá lidar com essas descobertas será determinante para que ele caminhe em direção às próximas fases. Diante dos desafios postos no início da carreira, mais precisamente na fase inicial citada nos estudos de Huberman, (2000) nossa pesquisa almeja conhecer e compreender os conhecimentos mobilizados pelos professores, tendo como apoio teórico os estudos de Shulman (1986) e os modelos de docência adotados pelos professores iniciantes, tendo como referência teórica a pesquisa de Contreras (2002), ambos já citados anteriormente.

Shulman (1986) em sua pesquisa inicial com professores, intitulada “*Knowledge Growth in a Profession: Development of Knowledge in Teaching*” sugeriu três categorias de conhecimentos utilizados por professores, iniciantes ou não: conhecimento do conteúdo,

conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular. Seus estudos buscavam compreender a complexidade do processo pedagógico e os conhecimentos e habilidades necessários para o exercício da docência. Em 1987, o autor revisou a pesquisa e passou a propor sete categorias: a) o conhecimento do conteúdo a ser ensinado; b) o conhecimento pedagógico geral, em especial aqueles relacionados às estratégias de gestão da sala de aula; c) o conhecimento do currículo; d) o conhecimento pedagógico do conteúdo; e) o conhecimento dos estudantes; f) o conhecimento dos contextos educacionais; g) o conhecimento dos fins e propósitos da educação como um todo. Shulman (1987) considera o conhecimento pedagógico do conteúdo, (termo original em inglês, *Pedagogical Content Knowledge – PCK*) o mais importante a ser considerado, uma vez que diz respeito a um tipo de conhecimento específico do professor e está relacionado ao como o professor prepara e apresenta o conteúdo a ser ensinado, a fim de que os alunos aprendam. Portanto, para Shulman (1987) essa é a categoria que diferencia o professor de outro profissional.

Contreras (2012) em seus estudos sobre as dimensões da profissionalidade aponta que saber ser professor vai além de ter conhecimentos técnicos, adquiridos na formação inicial – exige habilidades e saberes que vão se constituindo através da prática. Para esse autor, profissionalidade é um termo que abrange intenções, princípios e objetivos relacionados ao processo de ensinar. O professor vai construindo sua profissionalidade dependendo da forma como ele próprio interpreta e interage com tudo isso. Neste processo de construção da profissionalidade o professor vai se apropriando daquilo que é próprio da ação docente. Em sua análise sobre o percurso vivido pelos docentes neste processo de construção de sua experiência profissional, Contreras, (2002) propõe três modelos de professores: o especialista técnico, o professor reflexivo e o professor intelectual crítico. Nesta trajetória, em busca da profissionalização, dependendo do modo como o professor encara e reflete sobre o seu percurso, pode seguir rumo ao alcance da autonomia profissional ou permanecer apenas como um executor de tarefas, preso no modelo do especialista técnico, sem reflexão crítica sobre sua prática. Esse autor argumenta que o professor alcançará a verdadeira autonomia em seu trabalho se conseguir adotar um olhar crítico sobre sua prática, bem como, sobre o mundo e sobre as relações que estabelece. Contreras aponta que a busca pela autonomia vai além da luta por direitos e ela só será de fato alcançada se, em consequência disto, houver também uma melhoria real nos processos de ensino. A autonomia de professores envolve questões pessoais, sociais e revela os compromissos éticos e morais assumidos. Neste sentido Contreras adverte que:

Não se pode falar de autonomia sem uma clara consciência do papel social e político que a escola desempenha e como este se concretiza em cada caso. Isto significa não só uma compreensão sociológica de como a escola contribui ou pode contribuir para a igualdade ou para a desigualdade social. Significa também uma compreensão de como o ensino deve procurar dotar todos os alunos de recursos culturais e intelectuais socialmente equivalentes e internamente plurais (Contreras, 2002, p.274).

A depender da conjuntura, das condições de trabalho, das relações estabelecidas na escola e do suporte recebido, a inserção na carreira pode ser mais ou menos conflituosa.

À luz desses estudos, nossa pesquisa pretende compreender como os docentes iniciantes vão se instrumentalizando, se adaptando ao exercício da profissão, se apropriando dos aparatos próprios da docência e se constituindo como profissionais. Queremos conhecer também quais são as lacunas na formação inicial (na visão dos professores/as) bem como, as necessidades de apoio que sentem os (as) professores (as) iniciantes, com o intuito de contribuir com propostas de adequação na formação inicial, que contemplem uma maior articulação entre teoria e prática e sugestão de ações de acolhimento e orientação aos professores/professoras, visando minimizar os impactos vividos no momento da inserção da carreira.

3 Desafios da formação de professores

3.1 A formação dos professores: das escolas normais aos cursos de pedagogia

Neste capítulo trazemos alguns conceitos centrais que têm dado suporte ao nosso estudo: formação de professores, profissionalidade docente e construção da identidade profissional dos professores são temas centrais da nossa pesquisa. Há mais de duas décadas que muito se discute sobre as dimensões da profissão de professor. Esse ofício passou a ganhar visibilidade no decorrer do século XIX e à medida que foi se constituindo como profissão, foi também se estruturando um conjunto de saberes necessários para o seu exercício, construindo assim a profissionalidade docente. As mudanças no mundo em decorrência da revolução industrial apontavam novas demandas profissionais, que passaram a exigir uma melhor preparação e formação dos novos trabalhadores. Em virtude disto, surgiu também a necessidade de uma melhor formação dos professores, a fim de capacitá-los para atender as demandas de formação da população. Assim, a necessidade de formação dos professores foi ganhando destaque. Até o final da década de 60, essa formação acontecia nas Escolas Normais. Em seguida houve um período transitório, que detalharemos adiante e, a partir da década de 90, as escolas que formavam professores foram substituídas pelas universidades. Segundo Saviani, (2009) a primeira Escola Normal no Brasil foi criada em 1835, na cidade de Niterói. Na sequência, outras Escolas Normais foram inauguradas no país, algumas com excelente proposta, como a Escola Normal da Praça, em São Paulo, considerada referência nacional, na época. De acordo com Prado, (2020) as primeiras Escolas Normais brasileiras podiam ser frequentadas apenas por pessoas do sexo masculino, dada à suposta superioridade dos homens sobre as mulheres. Com o aumento das demandas de formação de profissionais trabalhadores e da evasão dos homens para outras atividades profissionais, aos poucos as mulheres passaram a frequentar as Escolas Normais. A partir de então o magistério começa a se instituir como profissão feminina. Em nosso entendimento, neste período já havia um prenúncio de desvalorização da profissão, uma vez que a remuneração oferecida aos professores era bastante inferior às remunerações em outras profissões. O principal objetivo das Escolas Normais, à época, era formar professores para atuarem nos cursos primários. A formação era curta e possuía um caráter de curso técnico, com intuito de capacitar os alunos para a atuação imediata em sala de aula.

O primeiro curso de pedagogia do Brasil foi criado em 1939, na Universidade do Brasil, com a finalidade de preparar técnicos da educação e os formadores de professores para atuarem nas Escolas Normais. Segundo Saviani, (2009) a grade curricular era composta predominante por disciplinas voltadas para os fundamentos da educação, em detrimento das

didáticas. Portanto, não preparava os estudantes para o ensino. Melhor dizendo, nem era esse o objetivo. A formação de professores seguiu esse formato até 1996, quando foi homologada a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, que determinou a criação do curso normal superior, que funcionaria dentro dos Institutos Superiores de Educação, recém-criados. Os cursos normais eram responsáveis por formar professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Já os cursos de pedagogia ficaram responsáveis por formar os técnicos da educação. Ou seja, o foco mais uma vez não era a preparação de professores para o exercício da profissão. Assim, embora o formato dos cursos de formação tenha sofrido mudanças, os dilemas permaneciam os mesmos, ao longo dos anos. Segundo Nóvoa, (1992) com a transferência da responsabilidade de formação dos professores para os Institutos Superiores ou universidades, esperava-se, alcançar maior qualidade nos processos de formação dos professores. Em nosso entendimento, houve avanços e mudanças nos cursos de formação, porém, essas mudanças não foram suficientes para promover grandes transformações nas práticas educativas, tampouco o bastante para promover a valorização da profissão de professor.

Para a pesquisadora Bernadete Gatti, apesar da implementação de algumas políticas voltadas para os cursos formação de professores, ainda há muitas defasagens e lacunas. A autora afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) “não tem sido suficientes” (Gatti, 2013, p.43) o bastante para compor uma nova organização curricular para os cursos de formação, em instituições públicas ou privadas. Apesar de haver uma concordância sobre a necessidade de se operar mudanças nesses cursos, elas não acontecem de verdade, devido às resistências e disputas de poder. Segundo a autora, não há “coerência entre as políticas de formação” implementadas e as reais “necessidades da educação escolar”, (Gatti, 2013, p.38) principalmente nos ciclos iniciais. A pesquisadora salienta que o modelo formativo de professor tem um eixo norteador construído no século XX, a partir de “uma concepção de ciências do século XIX” (2013, p.39). Segundo Gatti, (2013) os cursos de formação de professores permanecem numa certa superficialidade em seus currículos, no que diz respeito à formação pedagógica e, por isto, deixam lacunas que dificultam a atuação dos professores nas escolas. E, como a construção da identidade do professor se dá também, através das práticas, essas lacunas prejudicam não apenas a sua formação inicial, mas também, no modo como se apropriam das ferramentas essenciais à docência e seu processo de construção identitário. Gatti enfatiza que as pesquisas sobre formação de professores no Brasil indicam muitos problemas e impasses que devem ser enfrentados no “cotidiano da vida universitária” (2013, p.36). Além das questões relacionadas à qualidade dos currículos, de acordo com os “dados

do Censo da Educação Superior de 2009, 2010 e 2011 disponibilizados pelo MEC/Inep (Brasil, 2013)”, Gatti (2003) menciona que há um declínio no interesse dos estudantes pelos cursos que formam professores. O relatório constata uma diminuição no número de matrículas nesses cursos, em comparação com outras graduações. Mesmo no caso de estudantes matriculados nos cursos de pedagogia, percebe-se que a maioria não tem interesse em se tornar professor. Muitas vezes a graduação serve como ponte para o acesso a concursos públicos que oferecem vagas para atuação em áreas bastante diversas.

Outra questão mencionada por Gatti, (2013) diz respeito às licenciaturas à distância (EaD). Pesquisas apontam que no decênio 2001 – 2011, houve uma migração dos cursos de licenciatura para a modalidade à distância. As licenciaturas EaD ofertadas por instituições privadas detêm 78% das matrículas de estudantes nestes cursos. No entanto, esse aumento na oferta de cursos de licenciatura EaD não é proporcional à qualidade dos cursos oferecidos e o monitoramento pelos órgãos responsáveis deixa a desejar. Em sua participação na primeira edição do ciclo de debates promovido pela Comissão para Discussão e Elaboração das Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica da UFMG (COMFIC, 2023), Gatti afirmou que, “a formação de professores é um desafio histórico”. Segundo a autora, o desenvolvimento profissional dos professores acontece tanto na formação inicial, quanto na prática, que também se inicia ainda na graduação. Para ser professor é preciso ter o domínio não apenas de competências técnicas, mas a mobilização de todo um aparato relacionado aos modos próprios de cada um, de estar no mundo e agir, que dependem de crenças, valores e princípios, individuais e coletivos.

Em nosso entendimento, abordar o tema da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, nos auxilia a compreender como o professor se torna professor e como ele vai construindo sua profissionalidade e sua identidade docente. Sabemos que essa construção depende não apenas de processos individuais, mas também do contexto histórico e dos modos como a profissão é vista no mundo e pelo próprio professor.

Maria do Céu Roldão afirma que ao “longo da história”, a profissão passou por vários “formatos” e adquiriu diferentes “estatutos” (2007, p.94). Para a autora o percurso de profissionalização dos professores está associado a dois processos sociais: “um processo extrínseco, de natureza político-organizativa”, relacionado à “institucionalização da escola” (2007, p.96) e ao reconhecimento da necessidade de sua existência para a preparação da população para o mercado de trabalho, a partir das demandas da revolução industrial. Assim, começou a ser construída socialmente, uma identificação dos docentes como um grupo profissional, ainda que de forma gradual; um “processo intrínseco” (2007, p.96) que está

relacionado à necessidade de identificar o profissional docente como detentor de determinados saberes para o desempenho da função. A partir disso surgiu a necessidade de formação específica desses profissionais. Segundo Roldão, esse foi um passo importante para o reconhecimento social dos professores como “grupo profissional” (2007, p. 96).

Retomando então as questões apresentadas anteriormente sobre a formação inicial dos professores, parece que a formação universitária, embora tenha trazido qualidade para os processos formativos, não alterou significativamente as práticas pedagógicas. Essa consideração não visa criticar a universidade, mas sim, buscar uma compreensão sobre quais outros saberes compõem o ser professor e como esses saberes são aprendidos na universidade e além dela. Procuramos também compreender as lacunas da formação inicial no que diz respeito à preparação para as práticas em sala, visto que a profissão de professor exige não apenas o domínio do conhecimento teórico, mas o desenvolvimento de muitas habilidades e saberes relacionados às práticas pedagógicas, conforme já mencionado anteriormente.

Nóvoa aponta que houve uma aproximação importante dos professores ao espaço acadêmico, mas que pouco serviu para “transformar a condição socioprofissional dos professores” (2017, p.1109). Alguns professores quando estreiam na docência, demonstram não terem se apropriado suficientemente dos conhecimentos essenciais para compor as suas práticas pedagógicas. Percebe-se que há um distanciamento entre aquilo que se aprende na universidade e o que deve ser ensinado nas escolas: parece que falta uma conexão entre teoria e prática, entre aquilo que se aprende e aquilo que se ensina, ou principalmente, como se deve ensinar. Segundo Nóvoa (2017), há uma grande distância entre as ambições teóricas e a realidade das escolas. Dito de outra forma, talvez a universidade não tenha sido eficaz o suficiente para preparar os professores para a ação pedagógica em si. Em consequência disso, a atuação dos professores nas escolas tem sido insatisfatória quanto às práticas pedagógicas, fato que impacta diretamente o modo como se veem, como são vistos e, principalmente, o modo como constroem o sentimento de pertencimento a essa categoria profissional. Em síntese, tudo isso impacta o processo de construção de sua identidade profissional. Talvez o desejo de pertencer fique escondido na insegurança e nas incertezas de estar fazendo o que tem que ser feito, da melhor maneira possível. O professor iniciante vive dilemas importantes que, a depender da forma como os encara e dos apoios recebidos, podem ser determinantes para abraçarem ou abandonarem a profissão.

3.2 Profissionalidade docente e a construção identitária de professores

Consideramos importante apresentar algumas definições do termo profissionalidade, a partir dos autores escolhidos para embasar nossa pesquisa. De acordo com Roldão, o termo

profissionalidade diz respeito a “um conjunto de atributos, socialmente construídos que permite distinguir uma profissão de outras atividades” (2005, p.108). A autora (2007) afirma que o que legitima a existência do professor como um profissional é a ação de ensinar: ação essa que implica na mediação feita entre o conhecimento e o sujeito que aprende. Entretanto, o conceito de ensinar vem sendo construído socialmente e a forma como a mediação é realizada vai depender da estrutura organizacional do ensino. No século XIX, período no qual a escola se firmou como instituição, havia pouca propagação dos conhecimentos produzidos e a mediação do professor consistia em revelar aqueles conhecimentos essenciais. Com o passar do tempo, não só a escola passou a receber mais sujeitos, mas também, aumentou a distância entre esses sujeitos que aprendem e o conhecimento a ser alcançado por eles. Então, o conhecimento profissional docente passou a englobar outras dimensões. Não basta saber para ensinar, é preciso saber ensinar (Roldão, 2014). Para a autora, aqui reside a função específica do professor. Assim, é necessário que o professor tenha o domínio do conhecimento a ensinar – conhecimento científico – dos conhecimentos relacionados ao como ensinar, que dizem respeito aos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos da prática, que podem ser adquiridos em estágios, por exemplo. Desta forma, a mediação aluno-saber, passa a requerer do professor o desenvolvimento de outras habilidades, com o objetivo de atender as necessidades daquele que aprende (Roldão, 2014). Esse saber agir não se reduz a um simples saber prático, mas a algo que mobiliza e sustenta o ato de ensinar e integra todas as dimensões (Roldão, 2007). Segundo a autora, a partir da análise dos estudos de Gimeno Sacristán, António Nóvoa e Claude Dubar, foi possível identificar quatro dimensões em comum que caracterizam a profissionalidade:

- o reconhecimento social da função;
- o saber específico necessário para a realização da atividade em questão;
- o poder de decisão, que implica numa certa autonomia no exercício da atividade.
- o sentimento de pertencimento a um coletivo;

Para Roldão, o professor não só é alguém que possui saberes específicos, mas que também, sabe ensiná-los a outros, como já dito. Entretanto, para saber ensinar, o conhecimento do professor deve ir além do conhecimento dos conteúdos das disciplinas. Saber ensinar requer a mobilização de outros conhecimentos: “saber fazer, saber como fazer e saber por que se faz” (2007, p.11), para que o outro aprenda. Talvez seja esse, o maior desafio – saber ensinar para que o outro aprenda. Roldão enfatiza que aqui, reside a maior fragilidade da função. Para o filósofo Philippe Meirieu:

Ensinar não significa apenas por em prática um conjunto de competências separadamente: escolher um exercício e fazer com que reine a ordem, explicar um texto, corrigir trabalhos... significa tudo isso, sem dúvida, mas com alguma coisa mais.²

Talvez essa “alguma coisa mais” esteja relacionada à construção de significados e sentidos para a sua prática, ou ainda, algo que contribua para a constituição da identidade de professor e que o faça se sentir pertencente a essa categoria profissional, capaz de exercer seu ofício. Sabemos que essa construção ocorre ao longo da carreira e muitos fatores exercem influência direta ou indireta nesse processo. Parece mesmo que essa “alguma coisa” mais se aprende além da universidade. No decorrer desta escrita temos feito algumas considerações sobre as defasagens da formação inicial. Através da leitura de alguns autores, pesquisadores do tema da profissionalidade docente, como por exemplo, António Nóvoa, Gimeno Sacristán, Maurice Tardif, Phillippe Perrenoud e Maria do Céu Roldão, é possível perceber um consenso quanto à insuficiência da formação inicial. Posto que a formação inicial não tem sido suficiente para promover o desenvolvimento dos saberes necessários para atuação profissional dos professores, talvez seja necessário repensar os programas de formação de professores nas universidades, bem como, elaborar planos de formação continuada nas instituições de ensino, de forma a assumir a corresponsabilidade neste trabalho. O ofício de professor diz respeito à capacidade de mobilização e mediação de muitos saberes, a fim de que os alunos aprendam. Para isto, é preciso tomar decisões e agir. E como se aprende a agir, senão na ação? Entretanto, percebe-se que há diferentes maneiras de se lidar com os desafios da docência, a depender do contexto, do ambiente de trabalho e também, do próprio professor. Há instituições onde o professor não é devidamente reconhecido ou valorizado e, muitas vezes, é visto apenas como um executor de tarefas. O ambiente interfere de forma direta neste processo de construção da identidade docente. Em alguns casos o ambiente nutre e apoia, em outros, desestabiliza e desestimula. Ainda que a autonomia não seja algo dado a ninguém, e sim, um comportamento construído, sabemos que em muitas instituições os professores são reprimidos em suas ações e em momentos importantes de tomadas de decisões.

Para António Nóvoa, (1992) o ofício de professor não pode ser reduzido apenas à transmissão de saberes produzidos por outros. Esses saberes devem ser apropriados pelo professor e extrapolados a partir de suas reflexões, de seus saberes e de sua ação. Ou seja, o professor precisa encontrar a sua própria maneira para colocar em jogo esses saberes. Para

² Frase atribuída ao filósofo francês e professor de ciências da educação, Phillippe Meirieu, proferida em uma palestra realizada em São Paulo.

isso, é necessária a construção de um exercício reflexivo pessoal, que o permita olhar para suas aprendizagens, para suas práticas, refletir sobre elas e reconstruí-las. É através do exercício de reflexão sobre as práticas é que é possível aprimorá-las, reconhecer o que deu certo e o que precisa ser modificado. Tardif (2010) também defende essa ideia. Para ele um professor é considerado profissional, hoje, quando se vê e se identifica como detentor de determinados saberes profissionais, mas também quando é capaz de refletir criticamente sobre sua prática e reconstruí-la. Tardif (2014) afirma que os saberes dos professores são construídos de forma gradativa, no decorrer de sua carreira profissional, na ação, através da qual vão desenvolvendo as habilidades necessárias para o exercício da docência.

Neste sentido, a escola também é um espaço de formação. Todos esses saberes são elementos constitutivos da ação docente e fazem dos professores, profissionais cuja prática é definida pela sua capacidade de mobilizar, compreender e integrá-los. Entretanto, se o próprio professor não se debruçar sobre sua prática de forma reflexiva, poderá se transformar apenas em um reproduzidor acrítico de modelos. O professor precisa se dispor a construir uma análise crítica sobre a prática, exatamente para que seu ofício não seja apenas o de reproduzir esquemas prontos. Como exemplo, podemos citar o embate que temos assistido nos dias atuais entre aqueles que defendem o uso dos livros digitais e os que defendem o uso dos livros impressos. Sabendo que a escola não pode negar a importância do uso das mídias digitais no ensino, deve caber ao professor escolher qual recurso irá utilizar no momento. Essa decisão vai depender da clareza que ele tem acerca de quais habilidades estão em jogo em determinada aprendizagem, a fim de que escolha o recurso mais apropriado. Independente do tipo de recurso a ser utilizado – tecnológico ou analógico, cabe ao professor assumir a autoria dessas decisões, discutir com seus pares, envolver os alunos, comunicar às famílias, escolher os materiais, definir as organizações da turma e provocar interesse. Para que esse processo ocorra é preciso buscar clareza das intenções pedagógicas e das aprendizagens que estão em jogo, em determinada atividade. O professor precisa ter consciência clara acerca de suas decisões e escolhas³ seja usando mídias digitais, livros físicos ou outros recursos.

Segundo Gimeno Sacristan (1995) o professor não é um improvisador, mas um profissional capaz, que possui saberes e experiências. Por isto, é necessário haver um equilíbrio entre conhecimento teórico e conhecimento da prática. Ainda que haja múltiplos

³ Em nosso entendimento esse é um tema controverso e não há consenso sobre o assunto, frente à diversidade de (in)possibilidades de acesso às tecnologias nas escolas públicas brasileiras. Sabemos que muitas delas estão situadas em locais precários, sem nenhum acesso. Em que pese tudo isso, defendemos a autonomia do professor para fazer as escolhas dos recursos mais adequados, em qualquer contexto.

fatores que interferem na ação de ensinar, o professor pode assumir uma perspectiva crítica na sua ação profissional e tomar decisões de forma coerente, respaldadas pelos seus conhecimentos teóricos. Sobre isso, Sacristán escreveu:

“O professor é responsável pela modelação da prática, mas ela é uma intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas o papel que nela ocupa. Sua conduta pode ser de simples adaptação às condições impostas ou pode assumir uma perspectiva crítica.” (1995, p.74)

Para o autor, o professor é um profissional capaz, mas seu trabalho não pode ser realizado de forma solitária, fora do contexto, despretensiosamente. Porém, mesmo que haja amarras institucionais, ainda cabe ao professor alguma autoria em suas práticas. Sacristán (1995) enfatiza que a consciência e a reflexão sobre a prática são fundamentais para a libertação profissional dos professores. Segundo o autor, a prática didática não diz respeito apenas ao domínio de determinadas metodologias e nem se “reduz às ações dos professores” (1995, p.68). Para ele, a profissão docente é uma semiprofissão, porque depende de muitas variáveis, de tendências da economia, de diretrizes político-administrativas que definem a organização curricular, e da organização escolar em si. O autor defende que a consciência da prática e as reflexões sobre sua ação é que faz do professor um profissional. Tardif (2008) também afirma que o saber do professor é plural e destaca quatro tipos de saberes essenciais para a docência: o saber da formação profissional, que diz respeito às ciências da educação, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da experiência. A função de ensinar é complexa e exige dos professores a mobilização e integração de diferentes tipologias de saberes. Roldão, (2004) defende que os processos de formação de professores devem pensar currículos organizados de maneira integrada, cujo eixo estruturante deve ser a prática profissional. Para ela, do ponto de vista epistemológico, a formação de professores precisa considerar o foco no saber agir, que pressupõe um saber curricular e didático, mas também, no “como e por que agir”. (Roldão, 2007, p.101).

De acordo com Nóvoa (2009), os primeiros 3 a 4 anos de exercício da profissão, constituem-se em uma rica oportunidade de construção da identidade profissional, através das trocas entre os pares. Assim, é no exercício da profissão que os professores aprendem a lidar com os desafios da docência e a construir estratégias necessárias à sua atuação como profissional, posto que lida com as aprendizagens de outros, e para isso, também precisa aprender. Huberman, (2000) em seus estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores, divide a vida profissional em fases, que iniciam a partir da entrada na carreira e mudam de acordo com o grau de experiência profissional. Segundo o autor, a fase inicial abrange o período entre 1 a 3 anos de experiência e compreende o momento, que ele chama

de sobrevivência e de descoberta da docência. Nesta fase os professores se confrontam com a realidade, com os desafios e com a complexidade da profissão. Entretanto, é também uma fase de muitas descobertas, onde está presente o entusiasmo diante do novo e da profissão. A maneira como o professor vai lidar com essas descobertas será determinante para que ele caminhe em direção à próxima fase, nomeada por Huberman, de estabilização e identificação com a profissão. Essa fase compreende o período entre 4 a 6 anos de experiência profissional, que é uma etapa decisiva para a construção da identidade profissional. A 3ª fase compreende o período entre os 7 a 25 anos de profissão, onde o professor vive momentos de experimentações e novos desafios, com maior liberdade e confiança. Na 4ª fase, que compreende o período entre 25 e 35 anos de profissão, o professor começa a examinar seu percurso até então, que a depender do vivido pode implicar num sentimento de serenidade ou de lamentação. A 5ª e última fase compreende o período entre 35 a 40 anos de profissão, representa o momento de desinvestimento ou de despedida da carreira. É importante ressaltar que os estudos de Huberman (2000) foram feitos no Canadá, onde a carreira do professor é bem mais extensa do que a carreira de professores no Brasil. Como nossa pesquisa pretende compreender a construção da profissionalidade em professores iniciantes, utilizaremos como suporte os estudos de Huberman (2000) sobre a fase inicial, que corresponde ao período de entrada na carreira e abrange os 3 primeiros anos de atuação profissional.

Além dos conhecimentos construídos, acreditamos que firmar boas parcerias no decorrer da carreira docente, especialmente na fase inicial, pode contribuir muito para amenizar as incertezas e o sentimento de insegurança diante do novo. As boas parcerias auxiliam na construção de um exercício reflexivo-formativo. Além da parceria entre os pares, há muita potência na parceria professor-coordenador. A ação do coordenador-parceiro-reflexivo pode desencadear reflexões e propor transformações das práticas, a partir de discussões coletivas. Considerando que o coordenador pedagógico, em geral possui uma visão sistêmica da escola e ocupa um lugar que lhe possibilita fazer um acompanhamento das práticas educativas – através de suas observações, dos diálogos estabelecidos, das análises e mediações realizadas com os professores – seu papel pode ser importante como agente de formação e transformação da ação docente. Nesse sentido, o coordenador precisa assumir-se também como um articulador desse trabalho formativo, com o objetivo de auxiliar os professores no processo de reflexão sobre suas práticas e na busca dos subsídios necessários para transformá-las. E para fomentar reflexões capazes de transformar as práticas educativas, o próprio coordenador precisa também agir como profissional crítico e reflexivo e não como um executor de tarefas burocráticas. Nesse processo vai-se se construindo todo um aparato

que diz respeito aos instrumentos, saberes e reflexões necessárias para o ofício de professor, vai-se construindo a profissionalidade docente. Nesse sentido, o olhar e a parceria entre coordenador pedagógico e os professores nas escolas pode se constituir como recurso potente nos processos formativos, através de propostas de estudos, reflexões, análise crítica e coletiva sobre as práticas educativas. O coordenador pode propor situações onde ocorra o compartilhamento de experiências e onde o professor possa se posicionar como pessoa, como cidadão e como profissional em todas as dimensões que abrangem o ser professor.

Outra parceria importante no processo de apropriação dos saberes da docência e da construção da profissionalidade é a que se estabelece entre os próprios professores, em um percurso de formação conjunta, na própria escola. Os debates e trocas nos corredores, na sala dos professores, são elementos importantes para que os iniciantes sintam-se mais seguros em suas decisões, seja na escolha de materiais, de atividades, ou na elaboração do planejamento e na construção das aulas. Aula simboliza um ambiente de aprendizagens. No entanto parece que há algo de incômodo nesse espaço, pois nem sempre é visto como local de aprendizagens pelos atores que a ocupam – alunos e professores. Nas palavras de Cleide Terzi,

aula é substantivo abstrato, sem existência própria e só se concretiza se dada por alguém. Aula só existe como aula do professor! Assim, aula e professor casam-se, misturam-se, e, críticas e aplausos a uma, serão, conseqüentemente, críticas ou aplausos ao outro (1999, p. 27).

Aula é algo que acontece “ao vivo”, não tem como fazer edição. Dar aula é uma tarefa complexa e para realizá-la o professor precisa se perceber e ser percebido como um profissional capaz, produtor de saberes e não apenas como um executor de tarefas, manipulador de livros didáticos. Por isto sua formação também precisa acontecer em serviço, como afirma António Nóvoa (1992). Nos anos iniciais da carreira o docente enfrenta muitos desafios e para se tornar professor é necessário refletir sobre esses desafios, inerentes às práticas em sala de aula, buscar subsídios teóricos e da própria experiência para a resolução dos problemas que se apresentam nesse percurso. Talvez um tutor que acolha o professor iniciante em suas incertezas, pode se constituir em uma boa parceria, capaz de amenizar as angústias e medos diante da estreia. Ser professor não significa apenas exercer uma profissão, mas exercê-la na perspectiva do significado do termo profissionalidade, que associa a profissão a um conjunto de valores, princípios e hábitos, ou seja, a um ofício com características próprias – relaciona-se aos saberes e ao fazer profissional, mas também ao sentimento que se tem ao construir esses saberes e ao assumir esses fazeres.

Assim, o professor vai se constituindo como um profissional. O termo profissionalidade, portanto, tem uma relação íntima e direta com a prática em si da profissão,

com todos os sentidos e significados atribuídos a ela pelo contexto social e pelo próprio sujeito professor. Dependendo dos significados atribuídos pelo professor, a partir de suas experiências, ele pode ir se constituindo como um profissional reflexivo e autônomo, que apesar das mazelas e dos desafios, se vê mergulhado na profissão por inteiro, ou pelo contrário, não consegue encontrar sentidos para estar na profissão. Para Nóvoa (2017), a formação é essencial para construir a profissionalidade docente e não apenas para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. Nóvoa afirma que “[...] é na formação dos professores que se produz a profissão docente” (1999, p. 71). Neste sentido, entendemos formação, como sendo parte integrante das práticas pedagógicas num exercício permanente de reflexão sobre a ação.

De acordo com Phillipe Meirieu (2006), há uma dimensão oculta no ofício do professor – aquilo que institui cada um como professor e que diz respeito a algo bastante pessoal, mas ao mesmo tempo, universal. Embora Meirieu não tenha utilizado o termo profissionalidade, as reflexões fomentadas por ele sobre o que é ser professor e como se torna professor, dialogam bastante com os princípios implícitos e explícitos nesses estudos. Parece então que a profissionalidade docente carrega em si, não apenas os conhecimentos teóricos e práticos, mas também, as dores e os prazeres do ofício de professor; diz respeito a uma forma particular, através da qual, cada um escolhe se tornar professor – diz respeito à identidade e à capacidade que cada um tem de mobilizar as habilidades e saberes construídos e em construção, para colocá-los em prática quando necessário, em suas ações educativas. Portanto, diz respeito às competências necessárias à profissão docente, que são construídas ao longo desse percurso. O trabalho docente abrange várias dimensões: sociais, culturais e políticas e é impossível não considerá-las. Isabel Alarcão afirma que: “importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica”. (2001, p. 23). Portanto, no exercício da docência não há como negar que os valores, crenças e princípios carregados pelos professores influenciam diretamente a sua forma de ensinar e esses são componentes da profissionalidade, que vão além da dimensão pedagógica.

De acordo com Tardif (2003), a compreensão dos significados implícitos e explícitos na profissionalidade docente é um importante motor para as mudanças nas práticas pedagógicas. Como menciona Sacristán, para assumir-se como profissional, o professor deve assumir “uma perspectiva crítica” (1995, p. 77) sobre a própria prática. Neste sentido, compreendemos que é necessário construir esse lugar de reflexão sobre as práticas, lugar de estudo, de fala, de escuta, mas, sobretudo, um lugar onde se acolham as dúvidas e angústias de ser professor, bem como, o sentimento de orgulho do trabalho realizado, ou das frustrações

diante do inesperado e daquilo que não se alcançou. Esse lugar pertence ao coletivo dos professores e pode ter o coordenador pedagógico como um dos agentes. Acreditamos que o coordenador pode atuar como um parceiro, que problematiza as práticas, se solidariza, propõe estudos e reflexões a partir de suas observações, mas também, a partir da escuta aos pedidos do próprio professor.

Segundo Nóvoa, a escola deve ser um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais “produtores de saber e de saber fazer” (1992, p. 73). E esse lugar é também um lugar de dúvidas, de trocas, de medos e incertezas sobre a ação pedagógica. Mas, sobretudo, é um lugar construído coletivamente, um lugar de se olhar de forma reflexiva para as práticas.

Phillipe Perrenoud (2000) enumera algumas competências essenciais a serem alcançadas pelos professores durante o exercício da docência. Não se trata de elencar as características de um bom professor, mas de refletir sobre as habilidades, atitudes e comportamentos necessários para o exercício da profissão em um determinado contexto. Desenvolver e alcançar uma competência significa a capacidade de mobilização dos saberes necessários para resolver determinada situação. Perrenoud aponta como principais desafios para os docentes:

Trabalhar a partir das representações dos alunos; trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; conceber e administrar situações-problema ajustadas aos níveis e às possibilidades dos alunos, observar e avaliar os alunos em situação de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa; fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades; suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de autoavaliação; favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno (2000, p. 17).

É possível observar que, de acordo com Perrenoud, esses desafios dizem respeito às atitudes e decisões a serem tomadas frente aos problemas que se tem a resolver, no decorrer das ações educativas. E são muitas as dimensões que estão em jogo nessa empreitada: famílias, a organização da escola, a forma de lidar com os alunos. Talvez aqui residam as maiores dificuldades do ofício. Não se aprende a lidar com esses desafios durante a formação acadêmica, mas no exercício da profissão. Essa é uma tarefa complexa. E esses desafios mudam, de acordo com os contextos e com as necessidades de adaptação. Como afirma Nóvoa, ser professor é lidar com o conhecimento em “situações de relação humana”. (2017, p.1127) Para ele, tornar-se professor é transformar uma “predisposição numa disposição pessoal” (2017, p.1121) através de um trabalho de “autoconhecimento e de autoconstrução” (2017, p.1121). Isso significa que o professor deve ir fundo em suas reflexões sobre os

motivos que o levaram a escolher a profissão. É preciso saber se, de fato, tem as disposições necessárias para a docência.

Nas duas últimas décadas o conceito de competência ganhou destaque no cenário educacional. O termo competência carrega em si diferentes sentidos e interpretações, de acordo com a abordagem e autores em questão. No Brasil, o termo competência ganhou destaque na educação a partir de algumas reformas educacionais que ocorreram nos anos 1990 e passou a ter implicações no currículo, na didática e nos processos de formação docente. Sabemos que o conceito de competência é controverso e, por vezes está carregado de um simbolismo que o associa a uma mera capacidade de realizar tarefas e alcançar resultados. A filósofa Marilena Chauí (2001) em sua obra, *Simulacro e Poder* faz uma crítica incisiva à noção de competência. Para a autora essa noção reduz o sujeito a um mero cumpridor de tarefas, sem capacidade de reflexão e avaliado por sua capacidade de entregar bons resultados. Chauí adverte que, no cenário educacional, essa noção está pautada a partir de um viés de política neoliberal, importado do mercado de trabalho, onde predomina um caráter individualista e meritocrático. Esse viés desconsidera as desigualdades sociais e desloca o foco do saber como um valor em si, para um saber instrumental, pautado no desempenho dos sujeitos. Neste sentido inexistente uma preocupação com a formação integral do sujeito e o conhecimento é substituído por algumas habilidades operacionais ou instrumentais, desvinculadas dos sentidos éticos, políticos e sociais do saber. No livro, *A Ideologia da Competência* (2003), Marilena Chauí denuncia o atravessamento de uma ideologia empresarial mercadológica no campo da Educação. Para a autora há uma inversão de valores onde a escola passa a ser regulada pela produtividade e não pela formação dos sujeitos, onde predomina uma lógica gerencial. Na perspectiva neoliberal o termo competência está diretamente ligado à capacidade produtiva do sujeito, fato que acirra a competição entre as pessoas. Neste sentido, cada um é responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso. Desconsidera-se assim, os fatores políticos e sociais, promovendo o acirramento da competição entre os sujeitos, legitimada no discurso da meritocracia. Para a autora, ao importar esse modelo para a educação, a escola deixa de ser espaço de formação crítica e passa a funcionar como locus de preparação para o mercado de trabalho, que ela denomina de **despolítica da ação educativa**. Nas palavras de Chauí, “*A ideologia da competência é o modo contemporâneo de desqualificar a igualdade e glorificar a competição*” (2003, p. 24). A autora adverte ainda que esse modelo respinga diretamente na formação docente, onde a ação do professor consiste apenas em executar tarefas visando a operacionalizar o cumprimento de conteúdos, sem que essa ação passe por uma visão crítica sobre o ensino. Há

impactos também na composição curricular, uma vez que o conhecimento fica fragmentado em habilidades isoladas, sem comprometimento com a formação integral do sujeito. Em consequência disto, para aferir os melhores desempenhos, a avaliação deixa de ser processual e formativa e passa a ser pontual, classificatória e excludente.

Ressaltamos que nossa pesquisa se propõe a compreender como os professores se apropriam dos saberes da docência. Conforme já mencionado, a especificidade desses saberes e a constituição do saber pedagógico é o que compõe a profissão de professor.

Na perspectiva pedagógica, utilizamos o conceito de competências para definir modos de ser, raciocinar e interagir em uma situação real, tendo como ancoradouro, os conhecimentos construídos.

De acordo com Nóvoa (2002), há uma dificuldade em se definir o conhecimento profissional, uma vez que ele “tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência” (Nóvoa, 2002, p. 27). Esse saber prático não diz respeito a uma simples aplicação de técnicas, mas relaciona-se com a intencionalidade e com a capacidade de tomar decisões e agir em sala de aula a fim de que os alunos aprendam. Ensinar é criar situações favoráveis para que os alunos aprendam e essa é uma tarefa do professor, que emerge dos saberes da docência.

Partimos da ideia da pluralidade da formação docente, que defende Tardif (2013) e da complexidade do conhecimento pedagógico, uma vez que a formação do professor não ocorre a partir de um único saber. Não desvinculamos competência do conhecimento. Em nosso entendimento, uma competência se manifesta se, e somente se, encontra-se respaldada e ancorada pelo conhecimento, que envolve processos cognitivos, emocionais e implica em tomadas de decisão. Na perspectiva do ensino, formar sujeitos competentes implica dizer que eles sejam capazes de mobilizar os conteúdos aprendidos/construídos na escola para transformar a realidade. Retomamos aqui, na perspectiva do educando, a ideia do saber em ação, e não do acúmulo de conteúdos sem sentido e sem significado. Ainda que o termo competência no mercado de trabalho esteja voltado para a ideia de produção de bons resultados, compreendemos que na escola deve estar relacionado à capacidade de mobilização de diferentes saberes em determinado contexto, a fim de o sujeito possa fazer escolhas e tomar decisões, aplicando os conhecimentos. Assim, compreendemos que o professor, independente do segmento onde atue, é responsável por criar e desenvolver processos a fim de que os alunos aprendam e evoluam como sujeitos capazes de transformar a realidade, tendo como base o conhecimento.

No livro, Carta a um jovem professor, o pesquisador Phillippe Meirieu afirma,

(...) assim, o ofício de professor é sempre o mesmo, quer se exerça em uma escola de educação infantil ou no final do ensino médio, quer se trate de transmitir as bases da classificação decimal ou a técnica da derivada, quer isso se realize com alunos comuns ou com alunos “com necessidades especiais”, como se diz atualmente. É sempre o mesmo ofício: o ofício que associa, em um único gesto profissional, o saber e acompanhamento. Um saber exigente, sem concessão quanto ao conteúdo. E um acompanhamento que permita a cada um introduzir-se nesse saber, utilizando os recursos que são colocados à sua disposição. (MEIRIEU, 2006, p. 21)

A responsabilidade do professor, portanto, entre tantas, é a de lidar com os saberes e acompanhar o educando no caminho da construção do conhecimento, em qualquer que seja o seu segmento de atuação.

Philippe Perrenoud (1999, 2000, 2001) é um dos autores responsáveis pela introdução do conceito de competência no campo educacional e nos debates sobre prática pedagógica e formação docente. Para Perrenoud (1999), competências são: “*Capacidades de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar uma família de situações*”. Na concepção de Perrenoud, o conceito de competência não está reduzido à ideia de um saber fragmentado. Pelo contrário, envolve a mobilização de diferentes saberes de acordo com o contexto que acionam processos complexos de reflexão, análise e julgamento. Sua concepção está associada à criação de sentidos para os saberes, de modo que o sujeito seja capaz de, autonomamente, aplicá-los em busca de solução para os desafios que se apresentam. Apesar disso, sua concepção por vezes é alvo de críticas que a associam às racionalidades técnico-instrumentais que têm dominado as políticas educacionais nacionais. No livro *As Dez Novas Competências para Ensinar* (2000), Philippe Perrenoud parte de uma perspectiva **pedagógica e formativa**, na qual as competências são entendidas como **estratégias complexas de ação reflexiva e mobilização de saberes**, indispensáveis à atuação docente em contextos de mudança. De acordo com o autor “as competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram esses recursos” (Perrenoud, 2000 p.15). Neste sentido, sua concepção distancia-se da lógica tecnicista da competência como mera habilidade operacional. Perrenoud define competência como sendo “A capacidade de agir eficazmente em uma determinada situação, com base em conhecimentos, mas sem que esses estejam reduzidos à simples aplicação de regras” (Perrenoud, 2000, p. 7). Assim, a noção de competência defendida pelo autor implica agir em situações complexas e exige julgamento prático; implica em mobilizar saberes em ação e representa um processo contínuo de aprendizagem a ser construído ao longo da prática profissional. As competências profissionais são construídas em processos de formação, que envolvem também a prática diária do professor. Mesmo considerando sua intenção formativa, as ideias de Perrenoud têm sido

criticadas por terem sido apropriadas por sistemas de ensino que privilegiam uma lógica tecnocrata, pautada na ideia de desempenho e eficácia. Além disso, sabemos que a linguagem das competências tem sido utilizada para padronizar práticas e responsabilizar individualmente os professores por sucessos ou fracassos, pautados na ideia de meritocracia. Enfatizamos que nosso estudo cita o conceito de competência como um saber em ação, na perspectiva dos saberes docentes.

Quando refletimos sobre a identidade deste profissional professor, é impossível não pensar nos processos de desvalorização da profissão docente hoje, especialmente no Brasil. Conforme mencionado anteriormente, a carreira docente não tem atraído novos professores, talvez pelos baixos salários, pelo excesso de tarefas e atribuições, enfim, pela complexidade da função. Parece então que a reflexão sobre as práticas é um ponto de convergência entre os autores supracitados: aprende-se a ser professor, não apenas na formação acadêmica inicial, mas, em serviço, sendo professor, num permanente processo de trocas e de reflexões sobre as práticas. Diante disso, Nóvoa (2017) sugere um novo lugar para a formação de professores que seria uma ligação entre a universidade e as escolas – um lugar que acolha os estudantes das licenciaturas e os auxiliem a se tornar professores. Além disso, nenhuma formação é definitiva ou suficiente o bastante. Toda formação verdadeira imprime o caráter contínuo de um vir a ser e vincula teoria e prática. Philippe Perrenoud afirma que “a profissionalização no ofício do professor pode parecer um slogan inócua se os professores recusarem a autonomia e as responsabilidades ligadas a ela”. (2002 p. 53). Como já dito, o professor pode assumir a autoria e suas responsabilidades frente à função de ensinar ou se colocar apenas como coadjuvante, executor de programas ou cumpridor de tarefas. Além disso, o professor precisa também assumir suas responsabilidades em seus processos formativos. Cabe a ele também, assumir os riscos inerentes às suas escolhas. Para Isabel Alarcão, o professor possui conhecimentos diversos:

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa, em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação (1998, p. 104).

Alarcão confirma então que uma competência é um saber em ação. Agir de maneira “competente” implica na mobilização de uma série de habilidades, ferramentas e conhecimentos.

Retomando então nossas reflexões sobre profissionalidade docente, embora existam diferentes definições sobre o termo, parece haver consenso entre os pesquisadores que a

profissionalidade está relacionada aos saberes teóricos e práticos, que vão compondo a identidade de professores, e, também, ao modo como os docentes se apropriam desses saberes e os colocam em prática no exercício da profissão. Nessa perspectiva é preciso considerar os saberes construídos na formação inicial, os saberes que vão sendo construídos através da prática e os saberes construídos no decorrer da formação continuada. Para o pesquisador espanhol José Contreras, profissionalidade diz respeito à:

[...] qualidades das práticas profissionais dos professores em função do que requer o trabalho educativo. [...] falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão (Contreras, 2002, p.74).

Compreendemos que na visão deste pesquisador o termo profissionalidade está também intimamente relacionado aos valores e intenções que permeiam a prática docente. Contreras (2002) sugere três dimensões da profissionalidade que considera importantes na construção da identidade do professor: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade e a competência profissional. A dimensão da obrigação moral diz respeito ao compromisso do professor com a aprendizagem dos estudantes, que vai além das relações trabalhistas estabelecidas nas instituições. Mais do que isto, sua prática é guiada por princípios e valores. A segunda dimensão, compromisso com a comunidade, alude sobre o compromisso ético assumido pelo professor com a comunidade onde sua prática está inserida. A terceira dimensão, competência técnica, além do domínio de conhecimentos técnicos, envolve um saber relacionado ao conjunto de conhecimentos teóricos e práticos e a forma com que o professor os articula em sua ação pedagógica. Para o autor as dimensões:

Podem ser concebidas e combinadas de maneiras diferentes, em função das concepções profissionais das quais se parta, e que dependem, por sua vez, da forma em que se entenda o ensino: seu contexto educacional, seu propósito e sua realização (Contreras, 2002, p.85).

Essas dimensões estão diretamente ligadas ao modo como os professores se relacionam com o ensino e como percebem o seu ofício. A depender da forma como o professor percebe o seu trabalho e encara o seu fazer, pode construir um caminho profissional rumo à emancipação e à autonomia ou permanecer num fazer menos reflexivo e mais técnico. Os estudos de Contreras (2002) sobre a construção da autonomia profissional dos professores apontam que, para alcançá-la é necessário um domínio profundo dos conhecimentos que compõem a profissão. Neste sentido, quanto mais conhecimentos sobre a docência e mais domínio sobre o seu trabalho, maiores as chances de se tornar um profissional autônomo e reflexivo. O autor afirma que, dependendo dos significados que o professor atribui a estas dimensões, vai incorporando modelos de atuação profissional. Contreras (2002) descreve três modelos: o

especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. O modelo do especialista técnico está relacionado a um tipo de professor cumpridor de tarefas, cuja prática está voltada para o alcance de objetivos definidos externamente, com pouca reflexão sobre o processo vivido. O modelo do professor reflexivo supõe uma capacidade de reflexão crítica e tomadas de decisões, visando a reconstrução de sua prática. O modelo de professor intelectual crítico faz referência a um tipo de profissional idealista, que em seu cotidiano assume o compromisso de formar cidadãos capazes de transformar a sociedade a partir dos conhecimentos construídos. Mais adiante, no decorrer deste trabalho, retomaremos os estudos de Contreras, pois consideramos que sua pesquisa sobre o tema da profissionalidade docente é bastante relevante para o nosso estudo, uma vez que conhecer quais modelos de docência o professor (a) iniciante assume é fundamental para compreender as relações que estabelece com o seu ofício. Nossa hipótese é a de que o professor em início de carreira adota o modelo do especialista técnico, pois geralmente está apegado a uma “aplicação racional dos métodos de ensino” (Contreras, 2002, p.209), exatamente por ainda não ter experiência suficiente para ousar.

Como já mencionado anteriormente, a pesquisadora Maria do Céu Roldão (2007) aponta que quando os professores percebem a natureza socioprática da sua profissão, tomam consciência do seu ofício e passam a tomar decisões como alguém que sabe o que faz e por que o faz. Ou seja, como alguém que tem domínio sobre o seu trabalho. Talvez resida aqui um importante diálogo desta pesquisadora com os estudos de Contreras sobre a autonomia de professores. Ao longo de sua experiência profissional, o professor aciona conhecimentos construídos que vão sendo reconstruídos a partir da sua prática. Os estudos do pesquisador estadunidense, Lee Shulman sobre os tipos de conhecimentos mobilizados pelos professores em sua prática pedagógica, também trazem contribuições importantes para compreendermos como o professor vai se constituindo como tal. Em sua pesquisa inicial Shulman (1986) apontou três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: o conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular. O conhecimento do conteúdo está relacionado aos saberes ligados àquilo que deve ser ensinado aos alunos, em determinado nível de ensino. O conhecimento pedagógico do conteúdo diz respeito ao como ensinar de forma que o aluno compreenda e o conhecimento curricular está relacionado aos programas que compõem o currículo, levando-se em consideração o nível de ensino em questão. Em 1987 o autor ampliou sua pesquisa e passou a sugerir sete categorias: a) o conhecimento do conteúdo a ser ensinado; b) o conhecimento pedagógico geral relacionado às estratégias de gestão da sala de

aula; c) o conhecimento do currículo; d) o conhecimento pedagógico do conteúdo; e) o conhecimento dos estudantes; f) o conhecimento dos contextos educacionais; g) o conhecimento dos fins e propósitos da educação como um todo. No entendimento deste pesquisador, o conhecimento pedagógico do conteúdo é específico do ofício do professor e, talvez, o mais importante, uma vez que o domínio deste é essencial para promover a aprendizagem dos estudantes.

Sabendo que é através das relações estabelecidas e também da própria prática que os professores vão construindo sua profissionalidade e se apropriando do seu ofício, entendemos que os estudos dos autores supracitados serão um suporte fundamental para o nosso entendimento acerca das aprendizagens profissionais construídas no início da carreira, sobre a constituição identitária dos/as professores/as, bem como, nos auxiliarão a identificar os modelos de docência adotados e os conhecimentos que compõem e organizam a prática de professores/as iniciantes.

4 O Campo

4.1 Introdução ao Campo e à Análise dos Dados

Neste capítulo apresentamos e analisamos os dados empíricos produzidos a partir das entrevistas com três professoras iniciantes da educação infantil, atuantes em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. As participantes foram selecionadas com base no critério de tempo de atuação profissional — até três anos de experiência docente — em consonância com a fase de "entrada na carreira" proposta por Huberman (2000), que caracteriza o momento inicial da docência como marcado por descobertas, tensões e redefinições identitárias.

A análise dos dados foi conduzida com base nos procedimentos da Análise de Conteúdo, conforme propostos por Bardin (2011), que compreendem três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência interpretativa. Na etapa de pré-análise, foram realizadas leituras flutuantes das entrevistas, permitindo o reconhecimento de temas recorrentes e expressivos. A seguir, organizamos os fragmentos em unidades de sentido que possibilitaram a construção de categorias analíticas, alinhadas aos objetivos da pesquisa e articuladas com o referencial teórico mobilizado. As categorias construídas orientam a análise que se segue e correspondem a cinco dimensões centrais da experiência profissional das docentes iniciantes, a saber:

1. **Saberes mobilizados na prática docente:** examina os conhecimentos, estratégias e referências acionadas pelas professoras em seu cotidiano escolar, articulando os saberes da formação com os saberes da experiência (Tardif, 2002; Shulman, 1987).
2. **Sentimentos de pertencimento e identidade profissional:** analisa os modos pelos quais as professoras se reconhecem (ou não) como parte da profissão docente, evidenciando dimensões subjetivas e afetivas do processo identitário (Nóvoa, 1992; Dubar, 2005).
3. **Desafios e inseguranças no início da carreira:** revela os principais dilemas enfrentados pelas docentes em sua inserção na escola e as percepções sobre a formação inicial diante da complexidade do trabalho docente (Huberman, 2000; Pimenta, 1997).
4. **Relações com a escola e apoio institucional:** aborda o papel da coordenação pedagógica, dos pares e da cultura escolar na constituição da profissionalidade, destacando elementos de suporte ou de desamparo (Contreras, 2002; Gatti, 2013).
5. **Modelos de docência e perspectivas de futuro:** investiga os modos de ser professora que emergem nos discursos — entre a técnica, a reflexão e o engajamento crítico — e

suas implicações para a construção da autonomia docente (Contreras, 2002; Gimeno Sacristán, 1995).

A partir desses eixos, o capítulo está organizado em seções correspondentes às categorias acima, com apresentação de fragmentos das entrevistas seguidos de análises interpretativas que articulam os dados à literatura especializada. O objetivo é compreender como as professoras iniciantes constroem seus percursos profissionais, os saberes que mobilizam, os sentidos que atribuem à profissão e as condições que favorecem ou limitam sua constituição como docentes. Essa análise pretende ir além da descrição das falas, buscando identificar padrões, tensões e contradições que revelem os processos formativos implícitos no cotidiano escolar. Em última instância, interessa-nos compreender como a profissionalidade docente se constrói em meio às exigências institucionais, às fragilidades da formação e às singularidades das trajetórias pessoais e coletivas.

4.2 Diálogo com professoras iniciantes da educação infantil

O momento de inserção na carreira é revelador de muitos conflitos e emoções. Esse período, denominado por Huberman (2000) como momento de sobrevivência é também chamado por Tardif (2002) e Vaillant; Marcelo (2012) de uma fase onde os docentes vivenciam o choque da realidade, quando se confrontam com os desafios iniciais, com a complexidade e as responsabilidades inerentes à profissão. De acordo com Nóvoa (2009), os primeiros três a quatro anos de experiência profissional correspondem a um período em que os professores constroem sua identidade docente, bem como, suas concepções sobre o que é ser professor.

Nossa pesquisa contou com a participação de três professoras iniciantes da educação infantil, graduadas em pedagogia, com experiência profissional de até três anos, conforme sugerido nos estudos citados. A idade das professoras varia entre 27 a 28 anos conforme descrito no quadro a seguir:

Nome	Idade	Data de formada	Data de Ingresso na profissão	Pós-graduação
Flávia	27 anos	2018	2022	Alfabetização e letramento; História e cultura

				afro-brasileira; Psicomotricidade; Ludicidade (cursando)
Mariana	28 anos	2021	2023	Educação infantil; Educação inclusiva (cursando).
Patrícia	27 anos	2021	2023	Psicomotricidade com ênfase em artes; MBA em Gestão Escolar; Mestrado em Educação e Formação Humana

As professoras são concursadas da Secretaria Municipal de Educação - SMED da Prefeitura de Belo Horizonte e atuam em uma Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI que atende crianças de 0 a 3 anos.. O roteiro da entrevista foi elaborado com questões, que, ao nosso ver contemplam os objetivos traçados na pesquisa. (ANEXO 1). Durante as entrevistas, o diálogo com as professoras foi determinante para a produção dos dados. Em nosso entendimento as falas das docentes são importantes subsídios para a compreensão de suas trajetórias pessoais e profissionais bem como, para o nosso entendimento acerca do processo de construção da identidade profissional de cada uma. As entrevistas foram presenciais, agendadas conforme a disponibilidade das professoras. Entretanto o período foi mais longo do que o esperado, havendo a necessidade de reagendamentos devido à licença médica de uma das professoras e da própria pesquisadora. No período em que a pesquisa foi realizada as professoras participantes estavam iniciando o 2º ano de atuação profissional. As entrevistas foram gravadas em áudio e o conteúdo capturado foi transcrito em texto, lido e relido para conferência. As informações coletadas nessa pesquisa foram autorizadas pelas professoras participantes conforme assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido – TECLE (ANEXO 2). Com base nas informações obtidas nas entrevistas procuramos identificar e analisar os temas recorrentes e mais significativos nos relatos das professoras,

visando compreender quais são os principais desafios e angústias presentes no período de inserção na carreira. As professoras, Mariana, Patrícia e Flávia ⁴ no momento das entrevistas, haviam ingressado na profissão há cerca de um ano e meio. As três cursaram pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG.

A fim de conhecer mais sobre as trajetórias das professoras e sobre a escolha profissional, iniciamos as entrevistas perguntando qual foi o principal motivo que as levou a cursar pedagogia e a escolher a docência como profissão. As três professoras admitiram que, inicialmente, o curso de pedagogia não seria a 1ª escolha, cada uma por motivos distintos. A professora Flávia nos contou que seu desejo mesmo era cursar engenharia ambiental, pois tinha feito um curso técnico nesta área, com o qual se identificou bastante. Chegou a trabalhar numa escola integrada da Rede Municipal de Belo Horizonte, como monitora, ministrando oficinas para os alunos. Porém, nunca tinha pensado em ser professora, apesar da experiência como monitora estar relacionada, de certa forma, com a docência. Flávia relata que foi incentivada por uma amiga que já era professora a fazer o curso de pedagogia. Assim teria mais tranquilidade, poderia trabalhar em um só horário, teria tempo para cuidar dos filhos, gozaria férias em dois períodos do ano e outros benefícios. Então ela decidiu fazer o vestibular na UEMG e passou no curso de pedagogia. Porém, antes mesmo de fazer o concurso para professora, fez a prova para auxiliar administrativo e trabalhou como secretária escolar durante oito anos. Flávia relatou que se formou em 2018, fez o concurso para professora da educação infantil em 2021, mas foi chamada em 2023.

A professora Mariana afirma não saber exatamente porque escolheu a profissão. Ela relata que fez o ENEM algumas vezes, pensando em cursar jornalismo ou odontologia, mas também sem saber por quê. Entretanto, as notas de corte eram muito altas e ela não conseguiu. Mais adianta ela explica que:

“Em 2015, eu comecei a trabalhar em uma escola, da rede pública de Ibirité, como auxiliar de secretaria. E até o momento, nunca passou na minha cabeça a pedagogia. Nunca tinha passado. Eu pensava assim, eu já passei a minha vida inteira na escola, aí eu vou me formar pra passar mais uma vida inteira na escola. Eu não! Risos... Eu pensava desse jeito. Mas aí eu comecei a trabalhar como auxiliar de secretaria e aí eu tinha muito contato com os professores (...) nossa, assim, eu fiquei encantada com as professoras que eu encontrei por lá” (...) ai comecei a me inspirar“ (Mariana, 2024).

4 A fim de preservar a identidade das professoras, foram utilizados pseudônimos.

No final de 2015 Mariana fez o ENEM novamente e colocou o curso de pedagogia, como primeira opção, segundo ela, “como quem não quer nada” e enfatiza que “não foi um sonho”, mas reafirma que o contato com essas professoras foi importante.

A professora Patrícia disse que, inicialmente, não tinha ideia de que curso escolher. Em seu relato a professora afirma que passou a se sentir inspirada e com desejo de cursar pedagogia após visitar uma feira de profissões na UFMG:

“Ah, eu queria artes, eu queria história, eu até pensei em fazer música e depois eu pensei em fazer publicidade e propaganda (...) Eu gosto dessas áreas mais artísticas. E aí a pedagogia surgiu assim, porque eu tenho uma amiga que estudava na UEMG de Ibirité (...) E aí eu fui na UFMG e fui na feira de profissão. Lá eu vi todos os cursos que eu *tava* querendo e aí a minha irmã falou: por que você não conhece a pedagogia? Vai lá ver. Fui lá ver e aí eu me encantei (...) Porque era uma frase do Freire que *tava* lá. Então foi assim que eu escolhi a pedagogia” (Patrícia, 2024).

Como é possível observar neste trecho da entrevista, após a experiência relatada, o interesse pela profissão de pedagoga passou a ser um fator determinante para a escolha do curso. Entretanto, é interessante observar em outro trecho de sua fala que, embora tenha declarado a intenção de cursar pedagogia, não havia ainda a clareza sobre em que área gostaria de atuar. Quando perguntada sobre porque escolheu a docência, a professora explica que quando começou o curso não sabia se seria professora: (...) “eu fiz meu primeiro período, sem pesquisa, sem nada. tentando entender ainda como que era o campo da educação” (Patrícia, 2024). Na sequência do seu relato, Patrícia nos conta que:

(...) “quando a gente já estava no segundo semestre, quando a gente começa a fazer os nossos estágios supervisionados obrigatórios do curso, eu tive sorte de poder passar em todas as áreas. Então eu fui desde a educação infantil, até a educação de jovens e adultos” (Patrícia, 2024).

Parece então que a oportunidade de fazer estágios em escolas abriu novas perspectivas e despertou o desejo em Patrícia de atuar como professora. Mais adiante ela diz: “e aí foi muito bonito me apaixonar pelo campo, sabe? E entender como cada criança, jovem ou adulto funciona (...) já fui direto mesmo para a educação, para a docência” (Patrícia, 2024).

Nesta etapa inicial das entrevistas, a escuta sobre as trajetórias de vida das professoras até chegarem à graduação em pedagogia foi importante para estabelecermos um clima de confiança e, também, para subsidiar nossa observação sobre as categorias a serem analisadas.

4.3 Saberes mobilizados na prática docente

A primeira categoria emergente da análise diz respeito aos saberes mobilizados pelas professoras iniciantes em sua prática docente cotidiana, com destaque para os conhecimentos que articulam formação inicial, vivência prática, experiências compartilhadas e estratégias desenvolvidas no enfrentamento dos desafios escolares. Essa dimensão evidencia o modo como as professoras acionam, reinterpretam e adaptam saberes didáticos, pedagógicos e

relacionais no cotidiano da educação infantil. Em diálogo com Maurice Tardif (2014), entendemos que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, combinando saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes da experiência. Esses saberes são mobilizados não apenas de forma técnica, mas em situações que envolvem afetividade, improviso e tomada de decisão pedagógica. Nesse mesmo sentido, Lee Shulman (1987) propõe a categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo (Pedagogical Content Knowledge – PCK) como aquele que diferencia o professor de outros profissionais: é o saber que transforma conteúdos disciplinares em formas ensináveis, acessíveis aos alunos, levando em conta sua faixa etária, suas experiências e seus contextos. A fala de Mariana exemplifica como esses saberes são mobilizados em situações concretas:

“A gente teve algumas disciplinas sobre alfabetização, desenvolvimento infantil, mas quando cheguei na sala, percebi que não bastava saber os conteúdos. Eu precisava pensar em como apresentar, como fazer as crianças se interessarem, como contornar situações de choro, brigas. Tudo isso a gente vai aprendendo ali, na hora” (Mariana, 2024).

Essa fala explicita um deslocamento entre o saber teórico apreendido na formação inicial e os saberes da experiência, construídos no cotidiano da sala de aula. Ao afirmar, “a gente vai aprendendo ali, na hora”, Mariana indica o caráter situado e dinâmico da prática docente, em que o conhecimento se constitui a partir da ação e da interação com os alunos. Como destaca Roldão (2007), o saber docente não é apenas um saber do conteúdo, mas um “saber agir com intencionalidade”, que mobiliza dimensões técnicas, relacionais e éticas. Flávia também explicita esse processo:

“No início eu queria seguir certinho os planejamentos, como aprendi na faculdade. Mas as crianças reagiam diferente. Eu percebi que precisava adaptar, escutar mais. Aprendi muito com outras colegas também, vendo o que elas faziam, como lidavam com cada situação” (Flávia, 2024).

Aqui, o saber docente aparece como conhecimento em construção, processual, fortemente alimentado pelas interações com colegas mais experientes, o que confirma o papel do saber da experiência (Tardif, 2002) e das redes de aprendizagem entre pares no desenvolvimento da profissionalidade. No caso de Patrícia, o saber relacionado à organização do tempo e do espaço se destaca:

“Eu tive muita dificuldade com o tempo no início. Queria fazer muitas coisas, ficava tudo corrido. Com o tempo fui entendendo como organizar as rotinas, os momentos de acolhimento, o lanche, o brincar. A formação inicial quase não tocou nisso” (Patrícia, 2024).

A fala de Patrícia evidencia a ausência de preparação mais prática e contextualizada na formação inicial, especialmente no que diz respeito à gestão da rotina e dos tempos da

educação infantil. Ao mesmo tempo, sinaliza que o saber docente é também conhecimento prático, produzido na ação e validado pelo uso, como aponta Tardif.

Além disso, é possível perceber que as três professoras mobilizam uma combinação de saberes oriundos da formação acadêmica, da observação de colegas, da escuta às crianças e da experimentação constante. Essa pluralidade confirma a tese de que a profissionalidade docente é construída pela articulação entre diferentes fontes de saber, sendo o cotidiano escolar um espaço formativo por excelência. A formação inicial é importante, porém, não determinante. Sobre esse ponto, a professora Flávia nos diz:

“A gente entra com uma visão achando que a gente vai aprender a ser professor. E, na realidade, não é. Eu acho que a gente aprende muito a ser humano. Eu vejo que a minha visão em questão de políticas, questão de questões sociais mesmo, a UEMG amplia muito a sua visão quanto a isso. A gente passa a ficar mais crítico com as coisas, busca pesquisar mais, saber mais antes de formar uma opinião” (Flávia, 2024).

Percebemos nesse trecho que a professora reconhece muito o valor da graduação e da universidade na qual estudou. Um pouco mais adiante a professora enfatiza: “essa questão de...”vou entrar para ‘mim’ aprender o que é que eu tenho que ensinar... não é assim”. Sobre os conhecimentos necessários para a docência adquiridos na formação inicial, Flávia relata que:

“Bom, eu acho que não foram suficientes em termos práticos, acho que poderia ser melhorado, né, em questão, assim, da gente sair da faculdade com uma ideia que você precisa ter uma formação continuada, continuar sua formação. Tem muita coisa bacana que poderiam... na UEMG, por exemplo, a gente tinha uma carga horária que a gente tinha que cumprir também, que a gente falava de sábados temáticos, eram alguns sábados que a gente tinha que cumprir, uma outra carga horária do currículo. E aí, assim, talvez, aproveitar esses momentos para trazer outras vivências, realmente, de dentro da escola” (Flávia, 2024).

A professora continua dizendo que a universidade poderia fazer algumas alterações na grade curricular que contemplassem mais as necessidades e interesses dos estudantes. No trecho a seguir ela explica melhor seu pensamento sobre esse ponto:

“Olha, vamos aprofundar a educação infantil? Vamos fazer um curso lá de leituras para bebês? O que é que se trabalha com bebês? Como que a gente traz essa BNCC para dentro da escola? Como que você aborda o étnico-racial para essa faixa etária? Porque eu acho, assim, que são coisas, quando você trabalha com educação infantil, hoje, a própria prefeitura, a BNCC, vem muito desse brincar, interações... Então, você tem que trabalhar temáticas a partir desses dois eixos” (Flávia, 2024).

Flávia ressalta também a importância dos conhecimentos voltados para a creche (0 a 3 anos) na formação inicial. Apesar do foco em cuidar, o professor auxilia a criança em seu processo de construção da autonomia. Ela conta que aprendeu na escola que o planejamento abrange muitas atividades, que vão do autocuidado, à construção de hábitos de higiene, alimentação saudável, habilidades motoras e sociais. Segundo a professora, ela aprendeu mais sobre estes

conteúdos no cursinho preparatório que fez para o concurso da PBH, do que na formação inicial.

A professora Mariana afirma que ficou satisfeita com a formação inicial, embora tenha passado, no final do curso, pela pandemia, período no qual as aulas foram *on line*, com uma carga horária reduzida. Mariana relata que foram muitos desafios neste período porque alguns colegas não possuíam computadores. Sua turma foi a primeira a ter o currículo ampliado na UEMG de Ibirité. O curso passou de uma duração de três para quatro anos. Houve um aumento no número de disciplinas e o currículo passou a ser igual à UEMG de Belo Horizonte. Para que isso acontecesse de forma tranquila, havia uma disciplina chamada de integração curricular, ministrada por quatro professoras. Segundo afirma Mariana, esse período foi um pouco confuso porque algumas vezes as professoras não sabiam exatamente como conduzir a disciplina. Nas palavras de Mariana, a UEMG é uma ótima instituição, mas pondera que:

(...) “uma coisa que eu acho que poderia ser mudada, eu não sei se todo curso de pedagogia é assim. Eu acredito que sim. É muito, muito teórico. A parte prática mesmo, né? Ela é muito complicada de ser realizada. Mas o que tinha de prático lá era, por exemplo, o trabalho que pediam pra gente fazer plano de aula, que é o que a gente usa até hoje, né? Professor sem plano de aula...risos. Então eles pediam muito plano de aula e isso eu acho que contava como uma parte prática. Mas aquela coisa de você visitar, foi pouco” (Mariana, 2024).

A professora enfatiza que seu curso foi muito bom, mas volta a falar sobre o peso dado à parte teórica:

(...)”eu acho que falta “pro” estudante de pedagogia visualizar como que é a escola de verdade. Ter a ideia mesmo. Eu acho que poucas aulas a gente teve essa oportunidade, assim, de ver como é. Tem o estágio, claro, né? E isso a gente levava pras discussões e tudo mais. Mas eu falo em questão de aula mesmo. De *linkar* o teórico com aquilo que acontece em sala” (Mariana, 2024).

Mariana afirma que quando os professores entram na escola é que “sentem o drama mesmo”. Ela continua sua narrativa e nos conta que para elaborar os planos de aula, os estudantes pensavam em um aluno hipotético:

(...) “e aí eles pediam pra gente elaborar um plano de aula, como se a gente já estivesse na escola. A duração, que tipo de atividade que a gente iria promover. Ferramentas, né? O que a gente iria utilizar de materiais. Avaliação, a forma que a gente ia avaliar a aula em si, né? Sequência didática também eles pediam. Esse tipo de coisa. Mas, assim, eu senti falta, mesmo, da questão da prática. Que dentro de sala de aula é outra coisa, né?” (Mariana, 2024).

A professora relata que teve contato com os alunos nos estágios que fez. Entretanto, como ela estudava de manhã e trabalhava à tarde, sua disponibilidade para fazer estágios era apenas no período da noite. Por essa razão só conseguiu fazer estágios em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cumpriu todos os obrigatórios lá mesmo. Mariana volta a falar

sobre a formação inicial e diz que: “a gente não pode exigir que a faculdade nos forme 100%, né? Vai depender da gente também, mas só que eu acho que faltou muita coisa” (Mariana, 2024). Neste período ela trabalhava em uma escola no cargo de auxiliar administrativo e só conseguiu observar crianças da educação infantil num curto espaço de tempo, devido a um combinado que fez com a diretora da escola.

A professora Patrícia afirma também que ficou muito satisfeita com o curso. Sua graduação foi iniciada na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, em Ibitaré e concluída na unidade de Belo Horizonte. Na fala da professora:

“(...) eu fico muito satisfeita com o ensino que eu tive lá. Tive realmente uma base muito boa. Eu não sei se foi porque desde quando eu me apaixonei pela pesquisa... então eu sempre quis ler muita coisa, sempre quis saber sobre muita coisa.(...) Mas aí eu comecei a conhecer mais o curso e no segundo período eu me apaixonei e fui levada para o mundo da pesquisa” (Patrícia, 2024).

Nos relatos da professora é possível perceber um grande interesse pela pesquisa e pelos estudos teóricos. Em sua trajetória acadêmica isso fica evidente. Retomando a questão sobre o nível de satisfação com o curso, embora afirme que ficou muito satisfeita no geral, quanto aos conhecimentos necessários para a docência, Patrícia reconhece que: “(...) me preparar para a docência, isso não prepara. Não é uma coisa que talvez eles conseguiriam fazer ali, naquele momento” (Patrícia, 2024). Em outro trecho a professora explica melhor a sua percepção:

“eu consigo entender que eles fazem o que eles podem porque não tem como eles trazerem a sala pra dentro de uma sala da graduação (...) Esse tipo de preparação, ela não existe. A gente acaba aprendendo mesmo, na prática, na marra. Por isso que, às vezes, quando a gente sai, a gente fica tão assustada” (Patrícia, 2024).

Neste ponto, a professora demonstra possuir uma compreensão da complexidade que abrange a formação inicial. Patrícia reconhece a importância da universidade para sua formação, mas reconhece também a escola como espaço complementar de formação. Entretanto, parece haver consenso entre pesquisadores da área sobre a falta de preparação para a prática em si. De acordo com Shulman (2014), nos currículos dos cursos de licenciatura há uma insuficiência de conteúdos voltados para o conhecimento pedagógico do conteúdo que se constitui em conhecimentos específicos da docência. Neste sentido percebe-se certa desvalorização de conteúdos voltados para a educação básica. Apesar de reconhecer que faltaram conhecimentos relacionados à prática pedagógica em si, Patrícia menciona que teve uma professora bastante interessante, no final do curso, que trouxe muitas leituras interessantes e relatos de experiências em sala. Segundo Patrícia, essa professora propôs também que a turma elaborasse planejamentos e montasse grades de horários. Ela reconhece que essa foi uma experiência valiosa, porém afirma que, “no plano de aula, tudo da vida, tudo funciona. Os horários estão certinhos, nenhuma coisa sai da rota. Mas na vida real a gente

sabe que isso não funciona” (Patrícia, 2024). Aqui a professora demonstra perceber que a prática impõe outros desafios, que se adaptar à rotina da escola é tarefa por vezes difícil. Conforme já dissemos, a aula acontece ao vivo! As questões apontadas pela professora corroboram com a ideia de que a formação inicial não contempla todas as necessidades, as dificuldades e os desafios enfrentados no exercício da docência. Na verdade, nem seria possível, uma vez que a prática só se inicia mesmo após a formação inicial.

Com base no exposto, é possível dizer que a análise das falas das docentes nesta categoria revela que:

- As professoras iniciantes reconhecem a insuficiência da formação inicial para lidar com as demandas concretas da sala de aula;
- A construção dos saberes se dá no entrelaçamento entre teoria e prática, com ênfase na experiência e na observação de pares;
- Há forte presença de saberes tácitos, relacionais e contextuais, especialmente relevantes na educação infantil;
- A profissionalidade se estrutura progressivamente, por meio da ação reflexiva e do enfrentamento cotidiano de desafios pedagógicos.

Ao compreender que os saberes mobilizados são múltiplos, situados e afetivos, reafirmamos a necessidade de currículos de formação inicial que valorizem a práxis docente como eixo estruturante, e de instituições escolares que favoreçam a aprendizagem colaborativa entre docentes, especialmente no início da carreira.

4.4 Sentimentos de pertencimento e identidade profissional

A segunda categoria analítica diz respeito aos sentimentos de pertencimento à profissão docente e à forma como as professoras iniciantes constroem sua identidade profissional a partir das experiências vividas na educação infantil. Trata-se de uma dimensão subjetiva e relacional que se constitui no entrecruzamento entre a trajetória individual, as interações no espaço escolar, as expectativas sociais e as representações internas sobre o ser professora. Segundo António Nóvoa (1992; 2009), a identidade docente não é algo dado, mas uma construção contínua, que se efetiva na prática e no diálogo com os outros. Ela resulta tanto da internalização de saberes e valores profissionais quanto da forma como o sujeito se percebe e é reconhecido em seu ofício. Para Claude Dubar (2005), a identidade profissional está ligada a processos de socialização e ressignificação dos papéis ocupados, sendo permanentemente tensionada entre o que o sujeito deseja ser e o que lhe é permitido ser. Essa

construção é ainda mais sensível nos primeiros anos de carreira, quando a insegurança, o desconhecimento do campo e o desejo de pertencimento se entrelaçam. Como destaca Roldão (2007), um dos pilares da profissionalidade docente é justamente o sentimento de pertencimento a um coletivo profissional, que legitima a função e oferece suporte simbólico e prático à atuação docente.

As entrevistas com as professoras revelam esse movimento identitário em processo, marcado por ambivalência, busca de reconhecimento e construção de sentido. Nesse sentido, a fala de Patrícia é ilustrativa:

“Às vezes eu ainda não me sinto professora de verdade. Parece que falta algo. Vejo outras colegas tão seguras, com tantos anos de experiência, e fico pensando se um dia vou me sentir assim também” (Patrícia, 2024).

Esse trecho expressa a tensão entre o ser professora e o sentir-se professora, indicando que a identidade docente não se forma apenas pela posse de um diploma, mas pela experiência, pela validação dos pares e pela confiança construída na prática. O sentimento de “falta” aponta para a existência de uma identidade em transição, ainda em busca de legitimidade e reconhecimento. Por sua vez, Mariana revela um sentimento ambíguo:

“Me sinto professora quando estou com as crianças, quando elas me chamam, quando vejo que aprenderam algo. Mas, ao mesmo tempo, me sinto um pouco perdida nos planejamentos, nas reuniões, nos relatórios. Às vezes parece que não dou conta de tudo” (Mariana, 2024).

Aqui, a identidade profissional emerge no vínculo com as crianças, na mediação pedagógica e no afeto envolvido na relação educativa. No entanto, os aspectos burocráticos e organizacionais da profissão se colocam como obstáculos que fragilizam esse sentimento de pertença. A oscilação entre identificação e dúvida é constitutiva da fase de inserção na carreira, como mostram os estudos de Huberman (2000). Flávia demonstra ter uma percepção ligada ao olhar externo:

“Sinto que lá fora ainda acham que quem trabalha com criança pequena só cuida, que não é bem professora. Isso desanima um pouco. A gente faz tanta coisa, planeja, avalia, pensa em cada detalhe, mas parece que não valorizam” (Flávia, 2024).

Alguns aspectos da organização da escola podem ter dificultado a identificação das professoras como docentes mesmo. Flávia, mais adiante nos explica que quando começou na escola não tinha uma turma fixa. Dava o suporte necessário para cobrir faltas, atrasos, acompanhava alguma professora, mas não possuía nenhuma autonomia. Ela continua dizendo:

“Bom, eu acho que é um desafio muito grande a gente ir para a sala de aula. Acho que no primeiro momento bate uma insegurança, porque você não sabe, ao certo, o que te espera, né? E você tá lidando com crianças diferentes, né? Diferentes culturas dentro de uma sala. Então, aquela insegurança mesmo, se o que você está fazendo

está de acordo com aquilo que você aprendeu, né? O medo, porque a gente não conhece como que é a comunidade que você está chegando, como que você vai ser recebida” (Flávia, 2024).

Além disso, a professora afirma que há muito preconceito, tanto por parte dos colegas que já estão na escola, quanto pela comunidade em geral. Mariana, por sua vez, disse que nunca havia trabalhado em uma EMEI. Ela utiliza de humor para dizer que foi a primeira vez que fez um plano de aula para crianças tão pequenas, de um ano.

“Então, eu não sabia o que fazer. Bebês, né? Não tem no meu plano de aulas. Eu fiz leituras de livro...(risos)...muito maravilhosos. Aí chegam os bebês... que só choram. O plano de aulas se transformou em consolar as crianças, deixar elas calmas” (Mariana, 2024).

Patrícia nos conta que antes de começar a trabalhar como professora na Rede Municipal de Belo Horizonte, foi estagiária e atuou como recreadora em uma escola particular. Mas sua primeira experiência como docente foi na EMEI. Em seu relato a professora diz que inicialmente não assumiu turma, ficava à disposição da escola para eventuais tarefas e acompanhava uma professora regente, dando suporte às demandas cotidianas, como separar materiais e cortar papéis. Segundo Patrícia, ela foi introduzida aos poucos em sala de aula, numa espécie de regência compartilhada, onde então ela poderia propor algumas atividades, mas tudo dependia do perfil da professora regente. Não havia uma regra. A professora conta que na maioria das vezes não sabia o que fazer e desabafa: “teve dias que eu quase chorei dentro da sala” (Patrícia, 2024). Diante dos desafios enfrentados numa turma de crianças pequenas, que tinham entre três e quatro anos, numa proposta de regência compartilhada, Patrícia diz que:

“E aí, teve momentos assim, que foram desafiadores e ímpares na minha vida. Igual... teve momentos que eu realmente quis chorar, porque eu quis pegar as minhas coisas e ir embora. Mas eu não queria isso. (...) Teve uma vez que eu lembro que eles não conseguiam sentar em roda. Eu falei com eles, olha, vocês têm que aprender a ouvir! Falei sério, muito sério com eles. Porque ouvir é o sinal de mais respeito que vocês podem dar para alguém. E isso me deixava muito chateada, sabe? Eu tentava planejar para eles. E o planejamento não ia. E eu me sentia muito... Meu Deus, o que eu estou fazendo aqui? Eu me sentia presa. Eu me sentia numa jaula. Porque a sala tinha grades. Sério, eu me via assim... numa jaula. Eu me via em Foucault. (...) Às vezes, eu achava que estava enclausurada. Mas estava. Era muito assim. Então, não era uma sala própria para a educação infantil! Não era! A gente... assim, a EMEI, ela foi jogada lá. Não tinha espaço. Não tinha espaço” (Patrícia, 2024).

Nesses trechos das falas das professoras, percebemos que os sentimentos experimentados no momento de inserção na carreira são bastante semelhantes e revelam os medos, angústias e tensões vividos por elas. Essas falas explicitam um descompasso entre a identidade desejada e o reconhecimento social da função docente na educação infantil. A tensão entre cuidar e

educar, historicamente presente nesse campo, ainda repercute na maneira como as docentes se percebem e se posicionam. Como destacam Sacristán (1995) e Nóvoa (2017), a identidade docente é atravessada por disputas simbólicas sobre o valor social do trabalho de ensinar, especialmente quando se trata de segmentos historicamente desvalorizados, como a educação infantil.

Buscando uma síntese interpretativa a partir dessa categoria, pode-se afirmar que as falas analisadas revelam que:

- A identidade docente em construção é permeada por inseguranças, sentimentos de inadequação e comparação com colegas mais experientes;
- O reconhecimento das crianças aparece como fonte de fortalecimento identitário;
- A ausência de reconhecimento institucional e social, especialmente no contexto da educação infantil, atua como fator desmobilizador;
- O sentimento de pertencimento é gradualmente construído, não apenas com base na formação, mas nas experiências, no vínculo com os alunos e no acolhimento por parte da escola.

Dessa forma, a identidade profissional das professoras iniciantes se constitui no entrelaçamento entre afetos, práticas e relações. Reafirma-se aqui a importância de programas de indução, acompanhamento e formação contínua, que favoreçam espaços de escuta, pertencimento e valorização profissional, contribuindo para o fortalecimento da profissionalidade e para a permanência na carreira.

4.5 Desafios e inseguranças no início da carreira

A terceira categoria emergente trata dos desafios enfrentados e das inseguranças vividas pelas professoras iniciantes no momento de inserção na profissão docente, especialmente no contexto da educação infantil. Essa etapa da trajetória profissional tem sido caracterizada por diversos autores como um momento crítico e determinante na constituição da identidade e da profissionalidade docente. De acordo com Huberman (2000), o início da carreira docente corresponde à fase de “sobrevivência” e “descoberta”, dentro do ciclo de vida profissional dos professores. Trata-se de um período marcado por entusiasmo e idealização, mas também por tensões, frustrações, dúvidas e forte carga emocional. Nessa fase, os docentes confrontam as expectativas formadas durante a formação inicial com a realidade do cotidiano escolar, muitas vezes sem o suporte necessário.

Veeman (1988) introduziu a expressão “choque de realidade” para nomear o impacto emocional e cognitivo vivenciado pelos professores iniciantes ao se depararem com os desafios da prática docente. Já Pimenta (1997) destaca que a formação inicial frequentemente prepara os professores para um modelo idealizado de docência, que não dá conta da complexidade, da imprevisibilidade e da carga simbólica do trabalho em sala de aula. Tais aspectos estão fortemente presentes nas falas das participantes da pesquisa. Mariana, por exemplo, relata:

“Eu achei que estava pronta quando terminei a faculdade, mas foi só entrar na sala com 15 crianças chorando, querendo colo, que percebi que não fazia ideia de como agir. O que mais me angustiava era não saber se o que eu estava fazendo, estava certo” (Mariana, 2024).

A fala expressa um sentimento de vulnerabilidade frente à complexidade do cotidiano pedagógico, em especial na educação infantil, onde as dimensões do cuidado e da mediação afetiva são indissociáveis do ensinar. A dúvida sobre a “correção” das próprias ações aponta para a ausência de espaços seguros de escuta e validação do trabalho docente inicial. Patrícia também menciona a dificuldade em lidar com o cotidiano institucional:

“Eu me sentia perdida nas reuniões, nos registros, nas expectativas da coordenação. Parecia que todo mundo sabia o que fazer, menos eu. Era como se tivesse caído de paraquedas.” (Patrícia, 2024)

Essa sensação de deslocamento e de não pertencimento reflete o que Huberman (2000) chama de “fase de tateamento”, marcada por busca de referências, sentimento de solidão profissional e insegurança diante das exigências institucionais. A ausência de processos estruturados de acolhimento e formação no início da carreira acentua essa sensação de inadequação. Flávia explicita o conflito entre o ideal de docência e a realidade encontrada:

“Durante a faculdade a gente discutia muitas teorias, muitas ideias bonitas. Mas na prática, falta tempo, falta material, tem criança que não comeu, que está doente, e a gente precisa lidar com tudo isso ao mesmo tempo” (Flávia, 2024).

Essa fala traduz o “choque de realidade” descrito por Veeman (1988): uma ruptura entre o discurso formativo e as condições reais de trabalho. Além disso, evidencia a precarização do cotidiano escolar e o peso das múltiplas demandas que recaem sobre os professores da educação infantil — frequentemente responsabilizados por tarefas que extrapolam o campo pedagógico. Ainda sobre a especificidade da docência na educação infantil, Flávia diz que: “eu acho que o ser professor hoje, na educação infantil, com essas crianças que estão chegando pra gente, é você ser uma referência pra elas de ser humano, de cuidado, né, e de acolhimento” (Flávia, 2024). E completa dizendo:

“Eu acho que hoje, na minha visão (...) ser docente, pra mim perdeu aquela visão da tia que cuida do menino pro pai trabalhar, sabe? Eu acho que a gente tem que se impor, e isso dentro da sala, eu falo muito com os meninos quando eles chegam e ficam assim, tia, tia, tia, eu falo, não, ou é professora, ou é o meu nome. Eu não sou tia, não sou irmã da mamãe, irmã do papai. E a gente começar a colocar isso pros pais, que a gente é um profissional, que a gente está aqui trabalhando todos os momentos, né? (...) Mas a gente não só brinca, a gente acolhe, a gente cuida, a gente ensina, né? Ensina a resolver os conflitos, porque a escola, ela é o reflexo da sociedade lá fora, né? Então assim, ser essa referência enquanto humano, porque a criança pega muito isso(...)E aí essa questão da docência é isso, a gente tem que impor que nós somos profissionais” (Flávia, 2024).

As inseguranças manifestadas nas falas não se restringem apenas às dificuldades operacionais, mas também atingem aspectos subjetivos da atuação docente, como a autoridade pedagógica, o medo de julgamento e a necessidade de validação por parte da equipe escolar e da família das crianças. Assim, no que se refere aos desafios e inseguranças no início da carreira, a análise das falas indica que:

- As professoras enfrentam um conjunto de desafios simultâneos — afetivos, pedagógicos, organizacionais e relacionais — para os quais a formação inicial não as preparou plenamente;
- Há um sentimento recorrente de despreparo e solidão profissional, especialmente no início da atuação em sala;
- O enfrentamento desses desafios se dá majoritariamente de forma individualizada, com pouco suporte institucional estruturado;
- A experiência do “choque de realidade” leva à necessidade de estratégias de adaptação, improvisação e reformulação de expectativas.

Tais elementos reforçam a urgência de políticas de acompanhamento e indução docente nos primeiros anos de carreira, bem como de espaços coletivos de formação continuada que reconheçam a complexidade do trabalho na educação infantil e ofereçam suporte às práticas e aos sentimentos das professoras iniciantes.

4.6 Relações com a escola e apoio institucional

A quarta categoria analítica trata das relações estabelecidas pelas professoras iniciantes com a equipe escolar — em especial com a coordenação pedagógica e os colegas — e dos mecanismos (ou ausência deles) de apoio institucional durante os primeiros anos de carreira. A literatura educacional tem apontado que a construção da profissionalidade docente não é um processo exclusivamente individual, mas depende fortemente do ambiente institucional, das relações de trabalho e das condições de acolhimento e formação ofertadas

pela escola. Segundo Contreras (2002), a profissionalidade se constitui na tensão entre a técnica e a autonomia, entre a reprodução de rotinas e a construção crítica da prática. Para que um professor iniciante caminhe em direção à autonomia e ao compromisso ético-político com o ensino, é essencial que ele se sinta parte de um coletivo que reconheça sua presença, valide suas dúvidas e promova espaços de aprendizagem.

Bernadete Gatti (2013) enfatiza a importância dos programas de indução e do papel da gestão pedagógica na inserção dos professores na cultura escolar. Já para Tardif (2002), o saber docente é também um saber partilhado, que se constrói na interlocução com os pares, em práticas colaborativas. A ausência de suporte, por outro lado, pode gerar o isolamento profissional e a cristalização de práticas pouco reflexivas.

A professora Flávia, apesar de toda a insegurança vivida, relatou que recebeu apoio de alguns colegas mais experientes e também das “meninas” que chegaram junto com ela. Foram muitas trocas que, de acordo com Flávia, ainda acontecem. Segundo ela, costuma dizer para as colegas que: “eu não tenho nada para oferecer, mas eu vou sugar vocês para eu aprender” (Flávia, 2024). A professora reforça a importância das trocas e ressalta que o fato de fazerem o planejamento juntas, agrupadas de acordo com a faixa etária das crianças, ajuda muito. Na fala da professora:

“E aí a gente vai aprendendo. Às vezes eu pergunto assim, mas isso está de acordo com a habilidade? Porque realmente, a teoria é muito linda e tudo, mas na hora que você vai para a prática, você fica assim, será que está de acordo com o que a BNCC está abordando? Essa atividade aqui, com essa atividade, eu trabalho o quê – o que eu estou desenvolvendo?” (Flávia, 2024)?

Quanto ao apoio institucional, as entrevistas revelam percepções variadas. Flávia, por exemplo, compartilha uma experiência positiva:

“No começo, a coordenadora me acompanhou bastante. Ela entrava na sala, conversava comigo, dava sugestões. Isso me ajudou a me sentir mais segura, saber que eu podia contar com alguém” (Flávia, 2024).

Nesse caso, o papel da coordenação pedagógica como figura formadora se destaca. A escuta ativa, a presença em sala e o retorno construtivo são estratégias fundamentais para favorecer o desenvolvimento da confiança profissional e o aprimoramento das práticas. A fala de Flávia demonstra que o apoio institucional é um fator importante para a emergência da profissionalidade docente. Em contraste, Mariana descreve uma experiência de solidão e invisibilidade:

“Me senti muito sozinha no começo. Ninguém me explicou direito como funcionava a rotina da escola. Tive que descobrir muita coisa sozinha, perguntando aqui e ali. Acho que falta um acolhimento mais estruturado” (Mariana, 2024).

Essa fala revela a ausência de políticas internas de indução, o que obriga a professora a recorrer a estratégias improvisadas de adaptação. A inexistência de momentos coletivos de formação e de orientação sistemática contribui para o sentimento de desamparo profissional, especialmente entre iniciantes que não fazem parte de redes prévias de confiança. Patrícia reforça essa percepção:

“Às vezes parece que a gente já deveria saber tudo. Tem cobrança, mas pouco espaço pra errar ou perguntar. E aí você fica com medo de parecer despreparada” (Patrícia, 2024).

A narrativa evidencia um contexto institucional que valoriza a produtividade e o cumprimento de normas, mas desvaloriza a escuta, o diálogo e o erro como oportunidade formativa. A cultura da escola, nesses casos, reforça o silêncio e a autossuficiência como norma, o que vai na contramão de uma lógica de construção coletiva do saber profissional (Tardif, 2002; Nóvoa, 2017). Além da coordenação pedagógica, as colegas mais experientes também ocupam um papel ambíguo. Em alguns momentos, são descritas como referência, como aponta Mariana:

“Teve uma colega que me ajudou muito. Me mostrava os registros, os planejamentos dela, dava dicas de atividades. Isso fez toda a diferença” (Mariana, 2024).

Ela conta que recebeu muitas dicas dessa professora mais experiente sobre atividades, uso de materiais, brinquedos. Mais adiante ela explica:

“Eu falo isso por quê? Nos primeiros quatro, cinco dias, né? Era uma bagunça. Eu abria a porta, fechava a porta...abria. As crianças estavam, além de não adaptadas, chorando muito e via o pai na porta e já saía correndo. Aí ela deu essa dica, deixa as crianças sentadas em rodinha ou no tapete e continua... uma coisa simples, né? E foi dando certo“. (Mariana, 2024).

Mas em outros momentos, como menciona Patrícia, a relação pode ser atravessada por hierarquias e resistências: “Algumas colegas mais antigas não gostavam de compartilhar as coisas. Parecia que era cada uma por si” (Patrícia, 2024). De acordo com Mariana, atualmente ela se sente mais segura porque fazem o planejamento juntas. São três professoras de turmas de crianças de um ano que se reúnem para planejar. Ele enfatiza a importância da parceria e das trocas entre as colegas. Disse também, que, tem sido muito importante, inclusive para ela se apropriar de determinados procedimentos que considera burocráticos, como a construção de portfólios e elaboração de relatórios. Mesmo considerando que elas já possuem certa caminhada ou experiência na profissão, ainda hoje, Flávia, Mariana e Patrícia reconhecem a importância de fazerem seus planejamentos em grupo. Desta forma vão compartilhando não só conhecimentos, mas também, suas dúvidas e incertezas. Esses momentos de planejamento são denominados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte de Atividades

Coletivas de planejamento e avaliação do trabalho escolar – ACEPAT. Tenho tido a oportunidade de acompanhar as professoras em alguns desses horários e percebo que, de fato, é um momento rico de trocas, mas algumas vezes também, de lamentações acerca das inúmeras atribuições que compõem o ofício de professora ou sobre a gestão da escola. Em alguns desses momentos de planejamento, há também a participação da coordenadora pedagógica. Entretanto, é possível perceber que a sua atuação está mais voltada para organização de eventos, reuniões, acompanhamento das turmas e atendimentos às famílias. Percebemos ainda que se inicia um movimento, ainda um pouco tímido, de acompanhamento do planejamento das professoras, com o intuito de provocar reflexões sobre a intencionalidade das atividades propostas.

Sobre os apoios recebidos, a professora Patrícia relata que no início ficava “observando a coreografia didática que existe nas escolas” (Patrícia, 2024). Conta que viveu muitos sentimentos complexos, dúvidas e incertezas. Relata que chorou muitas vezes. No começo apenas observava e, aos poucos, foi sendo introduzida em sala. Ela explica: “depois eles colocaram a regência compartilhada. Aí sim, eu ia para a sala, acompanhava e poderia sugerir atividades e propostas pedagógicas” (Patrícia, 2024). Ela explica que no início, em sua percepção, precisava ser o que ela chama de uma “boa vizinha”, porque as pessoas já estavam lá... queria “ser o menor problema ali” (Patrícia, 2024.) Aos poucos foi se ambientando e cita nomes de algumas professoras que deram apoios importantes neste período. Considera também que a coordenadora pedagógica deu um apoio importante. Tais situações apontam para a ausência de uma cultura de formação colaborativa na instituição, substituída por lógicas individualizadas e competitivas, que fragilizam a constituição de um sentimento de pertencimento ao coletivo profissional (Roldão, 2007). Nesse sentido, a análise das falas permite observar que:

- A presença de uma coordenação pedagógica ativa e formadora favorece a segurança, a escuta e o crescimento profissional das iniciantes;
- A ausência de mecanismos institucionais de acolhimento e de indução à docência gera isolamento, insegurança e improvisação;
- A atuação dos pares pode ser tanto fator de apoio quanto de silenciamento, a depender da cultura institucional;
- O modo como a escola se organiza para receber e integrar professoras iniciantes impacta diretamente na construção da profissionalidade docente.

Esses dados reforçam o entendimento de que a escola não é apenas o espaço de exercício da docência, mas também um lugar de formação profissional contínua, onde o apoio institucional e o trabalho coletivo são elementos decisivos para a permanência e o fortalecimento das professoras no início da carreira.

4.7 Modelos de docência e perspectivas de futuro

A quinta e última categoria analítica trata dos modelos de docência que orientam as práticas e os discursos das professoras iniciantes, bem como das expectativas que elas constroem em relação ao seu futuro na profissão docente. Essa dimensão revela como essas profissionais compreendem o papel do professor, quais valores associam ao seu fazer pedagógico e que caminhos vislumbram para sua permanência, transformação ou possível saída da carreira. Com base em Contreras (2002), compreendemos que há diferentes modos de ser professor, os quais se manifestam tanto nas práticas quanto nos discursos e atitudes. O autor propõe três modelos principais:

- **Especialista técnico:** o professor que executa tarefas, com base em prescrições externas, com foco em eficiência e normatividade;
- **Professor reflexivo:** aquele que analisa criticamente suas práticas, buscando compreendê-las e aprimorá-las em função de seus alunos e do contexto;
- **Professor intelectual crítico:** sujeito que compreende a docência como prática ética e política, comprometida com a transformação social e com a formação cidadã.

A análise das falas mostra como as professoras oscilam entre esses modelos, em função das condições de trabalho, da formação recebida e das possibilidades que encontram de exercer a autonomia pedagógica. Mariana, por exemplo, revela a busca por um modelo reflexivo:

“Eu gosto de pensar no que deu certo e no que não deu. Tento entender o que funcionou com o grupo, o que precisa ser diferente. Nem sempre dá tempo, mas acho que é assim que a gente vai melhorando” (Mariana, 2024).

Ela completa explicando melhor o que é a docência. Para ela, ser professor envolve o ensinar, mas, é mais do que isto:

“você tem algo a entregar, mas você também tem algo ali que você está aprendendo. É intermediar. Professor tem uma intenção, tem algum propósito em tudo aquilo que propõe para a turma, né? Pelo menos deveria ter ...você tem um certo tipo de conhecimento porque todo professor passou por um tipo de formação e você vivencia aquilo ali com o seu grupo de alunos, com o seu grupo de pares, professores, coordenação” (Mariana, 2024).

Essa postura revela um esforço de autoanálise e de construção de sentido sobre a prática docente, ainda que condicionado pelas limitações impostas pelo tempo, pela rotina e pela estrutura da escola. Mariana parece se movimentar no modelo do professor reflexivo,

investindo na elaboração pessoal da prática. Já Patrícia explicita uma visão mais próxima do modelo técnico:

“Eu sigo o planejamento da escola. Faço as atividades que estão no cronograma e entrego os relatórios. Às vezes penso em fazer diferente, mas fico com medo de sair do que é esperado” (Patrícia, 2024).

Aqui, evidencia-se a predominância de um modelo de docência pautado na execução e na adequação às normas, com menor espaço para a experimentação e a autoria pedagógica. A menção ao medo de “sair do que é esperado” indica um ambiente institucional que não favorece o exercício da autonomia e da criatividade docente — o que, segundo Contreras (2002), compromete o desenvolvimento da profissionalidade crítica. Por outro lado, Flávia aponta elementos que se aproximam do modelo do intelectual crítico, ainda que de forma incipiente:

“Eu acho que nosso trabalho é mais do que dar atividades. A gente ajuda as crianças a entenderem o mundo, a se relacionarem, a se expressarem. Tem coisa que não está no papel, mas que faz muita diferença na vida delas” (Flávia, 2024).

Essa fala amplia a compreensão da docência para além do ensino de conteúdos, enfatizando a dimensão formativa e humanizadora do trabalho pedagógico. O reconhecimento da função social da escola e da potência educativa da relação professor-aluno indica uma perspectiva mais crítica e ética do ser docente.

Em relação ao futuro na carreira, as professoras expressam expectativas moderadas. Nesse caminho, Patrícia menciona: “Eu gosto da escola, mas às vezes penso se vou conseguir ficar muitos anos assim. É muito cansativo, e a gente não tem muito reconhecimento” (Patrícia, 2024). Segundo ela, ser professora é ser capaz de ter um olhar para as “potências e capacidades” dos alunos, formá-los integralmente. Completa dizendo que “ser professora é ser humana, ser pessoa (...) a profissão docente diz respeito a um trabalho manual e contínuo, com cada criança, a cada dia” (Patrícia, 2024). Sobre sua motivação para continuar na profissão, a fala de Patrícia não foi conclusiva. Disse que algumas vezes pensa na possibilidade de não querer mais seguir na profissão. De acordo com sua trajetória e a partir dos relatos que fez no decorrer da entrevista, percebe-se que ela se sente bastante atraída pela pesquisa. Inclusive, concluiu o mestrado em Artes, em 2024. Mariana, por sua vez, projeta continuidade, mas com necessidade de apoio: “Quero continuar, mas acho que se tivesse uma formação mais próxima da realidade e mais momentos de troca com outras professoras, tudo seria mais fácil” (Mariana, 2024). Apesar disso, Mariana faz algumas ponderações sobre as dificuldades que os professores enfrentam devido ao número excessivo de alunos em sala para essa faixa etária. Segundo ela, isso dificulta bastante o trabalho do professor. Em sua opinião, a Rede Municipal deveria alterar essa configuração. Apesar das dificuldades,

inclusive em seu deslocamento diário para a escola, a professora se considera bem mais motivada hoje do que quando entrou na Rede. Ela explica que está em período probatório de três anos, dentro do qual, não pode mudar de escola e deve acompanhar a turma que assumiu durante esse período. A professora enfatiza que atualmente, o que mais a desmotiva é o seu deslocamento diário, pois acorda às 4 da manhã e chega em casa após às 19 horas, devido ao trânsito pesado na região. Sobre a permanência na profissão, Flávia, mais convicta, afirma:

“Apesar das dificuldades, eu me encontrei aqui. Quero me especializar mais, talvez fazer um mestrado. Acho que a educação infantil tem muito a ensinar pra gente também” (Flávia, 2024).

As perspectivas de futuro expressam o impacto das condições de trabalho, do reconhecimento institucional e da possibilidade de formação continuada como fatores decisivos para a permanência na carreira. Como destaca Nóvoa (2009), os primeiros anos de docência são também tempo de decisões, de permanência ou de desistência. Como se pode observar, a análise das falas permite ressaltar que:

- As professoras alternam entre modelos técnico e reflexivo, com indícios de movimento em direção à criticidade, quando encontram espaço institucional para isso;
- O modelo de docência adotado está diretamente relacionado ao grau de autonomia concedido e ao tipo de cultura escolar vivenciada;
- As perspectivas de futuro são ambivalentes: coexistem comprometimento com a profissão e desejo de continuidade, com frustrações em relação às condições institucionais e à falta de valorização;
- A consolidação de uma identidade docente crítica requer investimento institucional em formação continuada, escuta e apoio estruturado.

Ressaltamos que ao fazermos esta análise, não temos a intenção de enquadrar as professoras dentro de modelos estanques de docência, mas sim, de identificar, à luz dos estudos de Contreras (2002), formas de atuação reveladoras de posturas mais ou menos instrumentais, mais ou menos autônomas e reflexivas. Essa última categoria reforça a compreensão de que o processo de construção da profissionalidade e da identidade docente é complexo, gradual e profundamente situado. As professoras iniciantes não são apenas receptoras de saberes: são sujeitos em formação, que interpretam, recriam e projetam seus caminhos profissionais em meio a condições desiguais de possibilidade.

A análise das entrevistas revelou que o processo de inserção profissional das professoras iniciantes da educação infantil é marcado por uma série de tensões, descobertas,

aprendizagens e redefinições subjetivas. A partir das cinco categorias analíticas construídas, foi possível observar que a construção da profissionalidade docente ocorre de forma progressiva, relacional e situada, fortemente atravessada pelas condições concretas de trabalho e pelas dinâmicas institucionais da escola. Os dados analisados sobre a inserção na carreira das professoras, Flávia, Mariana e Patrícia revelam que, de fato, essa fase é marcada por inúmeros conflitos e tensões, mas também, evidenciaram as aprendizagens construídas com os pares, a importância do apoio recebido de colegas mais experientes, e o desejo de se firmar e ser reconhecida como profissional competente. Em suma, esses dados revelam o percurso das professoras no processo de construção de sua profissionalidade. Nesse percurso profissional, desde a inserção na carreira, as participantes demonstraram mobilizar diferentes tipos de saberes — da formação inicial, da experiência prática, da observação de colegas — ao mesmo tempo em que revelaram inseguranças, sentimentos de inadequação e lacunas formativas que impactam sua atuação. As relações com a coordenação pedagógica e com os pares aparecem como fatores decisivos para o acolhimento e o desenvolvimento profissional, variando entre apoio estruturado e invisibilidade institucional.

As falas demonstram também haver a percepção de uma carência na formação inicial, de conteúdos voltados para a prática pedagógica em si, carência essa que potencializa a lacuna ou distanciamento entre teoria e prática. Entretanto, como vimos, essas falas revelam também que as professoras possuem a compreensão de que não é possível levar a sala de aula para a universidade. Ao mesmo tempo em que clamam pelos saberes da prática, sabem dos limites que se apresentam. Sobre os saberes práticos ou da experiência, Tardif adverte que:

“Não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação (Tardif *et al.*, 1991, p.22).

Assim, é no exercício da profissão que se aprende os saberes práticos, apesar de todos os anseios dos professores em adquiri-los *a priori*. Talvez as professoras sintam falta de “entender o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado”, como aponta Shulman (2014, p. 205). Essa sensação pode revelar o desejo de domínio de uma saber didático. Entretanto, quando assumem a docência, parece haver uma compreensão mais ampla do papel do professor – uma compreensão de que ser professor é um ofício que não se resume em dar aulas. Essa tomada de consciência, ainda que ocorra na marra, contribui para que as professoras, não apenas percebam a necessidade de desenvolver outras habilidades, mas também, contribui para a construção de sua identidade profissional. Neste sentido, profissionalidade e identidade são conceitos interdependentes e complementares.

Acreditamos que um dos maiores desafios postos aos cursos de formação de professores é o de diminuir esse distanciamento entre teoria e prática. Os modelos de residência pedagógica ou programas de indução podem contribuir para diminuir essa lacuna. Apesar de percebermos os conflitos, enxergamos, com certa esperança, que as falas das professoras estão também, carregadas de um desejo de se fazer o melhor e de transformar a vida dos seus alunos. Nesse aspecto percebemos uma possível convergência desses desejos com o que Contreras (2002) chama de obrigação moral, uma das dimensões da profissionalidade apontadas pelo autor. Em que pese, às vezes, a sua falta de compreensão acerca da prática pedagógica em si, ou ainda que não saibam exatamente o que fazer em sala de aula, identificamos, ao longo das entrevistas, uma preocupação das professoras com a transformação de seus alunos e com o valor social da educação.

Em termos identitários, as professoras oscilam entre o desejo de pertencimento e as dúvidas sobre sua legitimidade no papel docente, especialmente diante de contextos que ainda desvalorizam o trabalho na educação infantil. Suas representações de docência transitam entre modelos técnico-operacionais e posturas mais reflexivas ou críticas, indicando uma identidade em construção, sustentada por experiências afetivas, escolhas éticas e confrontos cotidianos com as condições da profissão. De acordo com Contreras (2002), o professor iniciante leva tempo para se firmar como profissional autônomo. O autor afirma que a regulação externa, como a imposição de programas e currículos pré-estabelecidos e o controle do trabalho dos professores, dificulta o processo de construção da autonomia. Leva tempo até que o professor iniciante se sinta importante e valorizado. Na maioria das vezes, como podemos perceber nos relatos das professoras, há uma fragilidade na própria percepção que elas possuem de si mesmas. Contreras (2002), aponta que a luta pelo reconhecimento profissional é um dos aspectos importantes no processo de construção da identidade profissional, que revela também o desejo de exercer seu ofício com qualidade e autonomia. Para esse autor, a autonomia será de fato alcançada e verdadeira se os professores imprimirem na docência a reflexão crítica sobre sua prática. Neste sentido, o conceito de autonomia de Contreras (2002) está associado à superação de um fazer meramente instrumental e reprodutivo e à busca constante de uma qualidade profissional. Segundo esse autor:

Mais precisamente, as qualidades da profissionalidade fazem referência, em todos os casos, àquelas que situam o professor ou professora em condições de dar uma direção adequada à sua preocupação em realizar um bom ensino. São, por conseguinte, dimensões do seu fazer profissional no qual se definem aspirações com respeito à forma de conceber e viver o trabalho de professor, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto (Contreras, 2002, p.74).

Apesar de todos os conflitos vivenciados no momento da estreia na profissão, percebemos que as professoras participantes na nossa pesquisa demonstram certo orgulho por terem sido aprovadas no concurso da Prefeitura de Belo Horizonte, e por serem hoje, professoras da educação infantil, ainda que, algumas vezes, haja uma desvalorização da profissão. Duas das professoras entrevistadas foram as primeiras de suas famílias a cursarem o ensino superior. Ser professora, neste sentido, revela uma nova identidade profissional e pessoal, responsável pela mudança de *status* social das famílias. Em meio a todos os desafios, aos poucos essas professoras vão construindo o sentimento de pertencimento à profissão.

O capítulo evidenciou que o início da docência é um momento formativo decisivo, em que se forjam as bases da identidade e da profissionalidade, mas que requer suporte institucional, reconhecimento simbólico e espaços formativos contínuos para que essas profissionais possam desenvolver-se plenamente. Os achados aqui sistematizados fundamentam a proposta do produto educacional apresentado no capítulo seguinte e oferecem subsídios para a reflexão sobre a formação inicial e continuada de professores, especialmente na educação infantil. As narrativas dessas professoras contribuíram muito para o desenvolvimento deste estudo. À medida que íamos construindo nosso percurso, realizando os encontros, ajustando as rotas, fomos também reconstruindo o caminho na pesquisa. As falas de Flávia, Mariana e Patrícia possuem uma riqueza de significados que foram determinantes para reafirmarmos os sentidos da nossa pesquisa.

5 Produto Educacional: *podcast* como estratégia formativa

Como parte integrante desta dissertação, desenvolveu-se um produto educacional no formato de *podcast* educativo, voltado à formação de professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. A proposta está diretamente vinculada aos objetivos da pesquisa e fundamenta-se nas análises realizadas com professoras iniciantes da educação infantil, apresentadas no capítulo anterior. O *podcast* intitula-se “Primeiros passos na docência: vozes da educação infantil” e a estruturação do roteiro teve como base as categorias analíticas emergentes da pesquisa. A proposta é transformar os achados empíricos em conteúdos acessíveis, reflexivos e formativos, de modo a ampliar o alcance e o impacto dos conhecimentos construídos no estudo.

5.1 Estrutura do episódio

O *podcast* aborda os seguintes pontos:

- **Saberes em movimento: o que o início da docência nos ensina**
Aborda os saberes que as professoras mobilizam em sua prática, articulando formação inicial, experiência e observação. Discute os conceitos de saber docente (Tardif) e conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman).
- **Identidade em construção: pertencimento e reconhecimento**
Reflete sobre os sentimentos de inserção ou deslocamento das docentes na instituição escolar. Explora a relação entre identidade profissional e reconhecimento, com base em Nóvoa, Dubar e Contreras.
- **Desafios da docência: medos, improvisos e descobertas**
Apresenta os principais dilemas vividos por professoras iniciantes, como insegurança, solidão e falta de clareza institucional. Aponta caminhos possíveis para o acolhimento e a formação continuada.
- **Quem acolhe o professor? Apoio institucional e relações de trabalho**
Discute o papel da coordenação pedagógica e das colegas mais experientes na inserção profissional. Enfatiza a importância de políticas de indução e de culturas colaborativas.
- **Caminhos possíveis: modelos de docência e horizontes futuros**
Debate as concepções de docência mobilizadas pelas professoras e os modelos de profissionalidade (Contreras). Traz projeções sobre o futuro e a permanência na profissão.

5.2 Possibilidades de uso formativo

O *podcast* pode ser utilizado em encontros de formação continuada, reuniões pedagógicas, rodas de conversa com equipes escolares e momentos de acolhimento de novos profissionais.

Destina-se a:

- **Gestores escolares:** como subsídio para refletirem sobre políticas de apoio institucional e escuta qualificada dos docentes;
- **Coordenadores pedagógicos:** como recurso de sensibilização sobre a importância do acompanhamento formativo de iniciantes;
- **Professores iniciantes e experientes:** como ferramenta de reconhecimento, valorização da experiência e estímulo à reflexão coletiva sobre a profissão.

O recurso pode ser incorporado em programas de formação docente na escola, acompanhado de roteiros de discussão com perguntas reflexivas e indicação de leituras complementares.

5.3 Mídias digitais na formação docente: uma breve fundamentação

O recente contexto da pandemia do COVID-19 impôs uma necessidade urgente de utilização das tecnologias digitais nas escolas, como meio de comunicação e disseminação de conteúdo e informação. A partir deste marco os recursos digitais têm sido inseridos em contextos formativos para estudantes e professores de maneira frequente. De acordo com Castro, Conde e Paixão (2014) o uso de *podcast* na educação tem sido cada vez mais comum, por se tratar de um recurso de áudio cuja produção é relativamente simples e o acesso a ele não exige ferramentas muito sofisticadas. Freire, (2013) aponta que no Brasil o recurso tem sido muito utilizado em produções coletivas, através da interação entre pessoas que se reúnem para a realização de estudos e produções, frutos de trabalhos colaborativos. Para o autor a ferramenta pode ser utilizada para a produção de diversos tipos de conteúdos e temas, bem como, para a gravação de bate-papos e entrevistas. Não podemos negar que a utilização das TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, para além de ser uma necessidade na sociedade contemporânea, pode auxiliar no desenvolvimento de ferramentas simples que contribuam nos processos de aprendizagem e trocas de experiências entre as pessoas.

O uso de mídias digitais na formação de professores tem se mostrado uma estratégia potente de ampliação do acesso à informação, diversificação de linguagens e valorização de saberes oriundos da prática. Segundo Moran (2015), o áudio, o vídeo e os ambientes digitais permitem aos educadores aprenderem em rede, em tempos flexíveis e a partir de experiências

concretas, favorecendo a aprendizagem ativa e contextualizada. Almeida (2012) destaca que o uso pedagógico das tecnologias digitais deve estar vinculado a propostas críticas e reflexivas de formação, que integrem os sujeitos e suas realidades, e não apenas os dispositivos. No caso do *podcast*, sua leveza, mobilidade e formato dialógico o tornam adequado a processos formativos híbridos, nos quais os professores possam escutar, refletir e discutir coletivamente, dentro ou fora do ambiente escolar.

A escolha desse formato visa, portanto, romper com as lógicas prescritivas e unidirecionais de formação, dando lugar a uma abordagem sensível, situada e baseada na experiência. Ao tematizar a voz das professoras iniciantes, o *podcast* propõe-se como um convite ao diálogo entre gerações de docentes, valorizando o cotidiano escolar como espaço legítimo de formação e produção de conhecimento. Acreditamos que a utilização de *podcasts* pode contribuir para que as escolas elaborem estratégias de acolhimento e planos de formação que auxiliem os/as professores/as a lidarem melhor com as incertezas próprias do período de inserção na carreira. Acreditamos também que poderá ser útil para o aprimoramento de conteúdos trabalhados em estágios e nos modelos de residência e indução pedagógica, devido à sua natureza de fácil circulação e disseminação dos conteúdos produzidos.

Para Fernando Hernández (1998) os programas de formação devem levar em conta as questões levantadas pelos próprios professores. Portanto esse recurso criado a partir das falas das professoras pode nutrir um processo reflexivo e formativo que auxiliem professores/as iniciantes a encontrar apoio e sentidos para sua atuação profissional, nesta etapa delicada e conflituosa. Sobre isso, Nóvoa escreveu:

(...) eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (1991, p.17).

Portanto, no processo de construção da identidade profissional do professor, há que se considerar quem é esse humano que abraçou a docência. De acordo com Imbernón (2000), no exercício da docência é importante valorizar a aprendizagem da relação, a convivência e a cultura do contexto. Para ele, a formação deve assumir um papel que vai além da formação técnica e deve ser capaz de criar espaços de participação e de reflexão, a fim de que as pessoas possam conviver com a mudança e com as incertezas. A construção da identidade de professor é um processo contínuo e, como afirma Perrenoud (2002), numa profissão humanista, onde se corre muitos riscos, a busca dessa identidade é legítima. Como já dito, é um *vir a ser*, que se inicia na universidade e tem desdobramentos durante toda a vida.

6 Considerações finais

Chegar ao fim do nosso percurso nos remete a pensar sobre o começo, sobre de onde partimos, as nossas indagações iniciais e o caminho trilhado para chegar até aqui. Enfrentamos muitos desafios para responder ao tema central do nosso trabalho: como os professores iniciantes na educação infantil constroem sua profissionalidade e sua identidade profissional. Sem dúvida, as contribuições das professoras participantes em nossa pesquisa foram fundamentais para a construção e confirmação das nossas hipóteses. Elas nos auxiliaram a enxergar, em suas trajetórias, os principais desafios enfrentados ao assumirem a docência como profissão. Como narra Galeano, no Livro dos Abraços,

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: pai, me ensina a olhar! (Galeano, p.15, 1995).

Diante da imensidão, de tantas questões levantadas inicialmente, as professoras nos ajudaram a olhar para o que é essencial, através das narrativas de suas experiências no processo de construção dos saberes profissionais.

Com base em uma abordagem qualitativa e fundamentada teoricamente nos estudos de Shulman, Contreras, Tardif, Nóvoa, entre outros, foi possível construir uma análise articulada entre os discursos das participantes e os debates contemporâneos sobre formação docente. Os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas foram interpretados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), permitindo a elaboração de cinco categorias empíricas que estruturaram o capítulo analítico: (1) saberes mobilizados na prática docente; (2) sentimentos de pertencimento e identidade profissional; (3) desafios e inseguranças no início da carreira; (4) relações com a escola e apoio institucional; e (5) modelos de docência e perspectivas de futuro. A partir dessas categorias, os principais achados empíricos podem ser sintetizados da seguinte forma:

- As professoras demonstram mobilizar uma diversidade de saberes, construídos na formação inicial, na observação de colegas e na própria experiência, embora relatem lacunas importantes na articulação entre teoria e prática.
- O sentimento de pertencimento institucional é instável, oscilando entre momentos de identificação com a escola e situações de solidão e invisibilidade, o que impacta diretamente a construção da identidade docente.

- Os desafios do início da carreira incluem insegurança pedagógica, sobrecarga emocional, ausência de orientação estruturada e falta de reconhecimento do trabalho desenvolvido com as crianças pequenas.
- As relações institucionais, especialmente com a coordenação pedagógica, aparecem como fator decisivo para o acolhimento e o desenvolvimento profissional, mas variam significativamente em qualidade e intencionalidade.
- As concepções de docência manifestadas pelas participantes revelam tensionamentos entre modelos técnico-executores e posturas reflexivas e críticas, com indícios de deslocamento rumo a uma prática mais autônoma e consciente.

Esses achados dialogam com os aportes teóricos da pesquisa e reforçam a compreensão da docência como prática situada, relacional e em permanente construção. Como afirmam Contreras (2002) e Nóvoa (2009), a profissionalidade docente não se define apenas por domínio técnico ou conhecimento disciplinar, mas também pela capacidade de interpretar o cotidiano escolar, refletir sobre a prática e projetar-se como sujeito ético e político na escola. A ausência de condições institucionais que favoreçam esse movimento pode comprometer seriamente o desenvolvimento de identidades profissionais sólidas e comprometidas.

Entre as implicações formativas da pesquisa, destaca-se a necessidade de investimento em políticas e ações que acolham, acompanhem e valorizem os professores iniciantes. A escuta das participantes revela que a ausência de programas estruturados de orientação e indução transforma o início da carreira em uma experiência muitas vezes solitária, marcada por imprevisto e sobrecarga emocional. A indução docente – compreendida como um conjunto de ações intencionais voltadas ao apoio sistemático dos profissionais em início de carreira – emerge como uma necessidade urgente no cenário educacional brasileiro. Os programas de indução docente têm sido apontados como uma das possibilidades para diminuir as tensões dos docentes no momento de inserção na carreira.

O pesquisador Marcelo, (2011) em um de seus estudos sobre a docência, faz referência ao relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2005b), que reflete sobre a carreira docente e a formação de professores. De acordo com o relatório, o professor influi de modo significativo a aprendizagem dos seus alunos. O estudo evidencia uma preocupação internacional com a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores e com a melhoria da carreira docente, a fim de que ela se torne mais atrativa e mantenha os melhores profissionais atuando. Tornar-se professor é um processo contínuo, uma longa caminhada, na qual o docente precisa aprender como ensinar. Marcelo (2011)

adverte que esse momento de inserção na carreira e os apoios recebidos são decisivos para que o professor, não apenas se aproprie dos aparatos da profissão, mas também, que se firme como profissional competente. O ensino não é para qualquer um. É um trabalho exigente e a aprendizagem dos alunos depende da ação dos professores. Nas palavras de Marcelo (2011, p.4, tradução nossa):

Os professores iniciantes devem possuir um conjunto de habilidades críticas, bem como, a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre o ensino de forma que melhorem continuamente como docentes.⁵

Segundo esse mesmo relatório (OCDE, 2005a) as etapas de formação inicial, inserção na carreira e desenvolvimento profissional dos professores precisam estar interligadas. Neste sentido seria mais prudente construir programas que deem apoio aos professores nos primeiros anos de carreira, do que aumentar a duração da formação inicial. Os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado e comprometido com a profissão (OCDE, 2005b). É preciso, portanto, criar mais políticas públicas que disponibilizem recursos que possam apoiar os professores neste momento crucial de entrada na carreira, a fim de minimizar os impactos sofridos. Marcelo (2011) adverte que todo cuidado é necessário a fim de apoiar os professores nesse período difícil e conflitivo que é o momento de inserção na carreira. Um dos maiores desafios postos aos sistemas educativos é tornar a docência uma profissão atraente para manter na profissão os melhores professores. O desenvolvimento profissional dos professores é um processo contínuo e constitutivo a identidade docente (Marcelo, 2009).

Conforme já mencionado, o momento de inserção na docência pode ser caracterizado pelo "choque de realidade" (Huberman, 2000), período no qual o professor enfrenta dificuldades associadas à gestão da sala de aula, às relações interpessoais e à adaptação ao contexto escolar. Esse conceito diz respeito ao período de transição entre a formação inicial e a prática profissional, no qual o docente se depara com a complexidade da profissão e percebe desconformidades entre a teoria aprendida e a realidade escolar. Retomamos aqui uma fala da professora Mariana:

(...) “uma coisa que eu acho que poderia ser mudada, eu não sei se todo curso de pedagogia é assim. Eu acredito que sim. É muito, muito teórico. A parte prática mesmo, né? Ela é muito complicada de ser realizada. Mas o que tinha de prático lá era, por exemplo, o trabalho que pediam pra gente fazer plano de aula, que é o que a gente usa até hoje, né? Professor sem plano de aula...risos. Então eles pediam muito

5 “Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes.”

plano de aula e isso eu acho que contava como uma parte prática. Mas aquela coisa de você visitar, foi pouco” (Mariana, 2024).

Sua fala parece revelar o desejo de conhecer algo mais sobre a prática. Neste sentido, talvez os programas de indução possam ser uma maneira de aproximar teoria e prática.

Estudos como os de Marcelo (2009) ressaltam que essa fase pode ser marcada por sentimentos de ansiedade, solidão e frustração, o que evidencia a necessidade de mecanismos de apoio para os professores iniciantes. A ausência de suporte adequado pode levar à desmotivação, ao estresse e até mesmo à desistência da profissão. A fim de minimizar esses impactos é importante que os sistemas educacionais adotem programas de indução docente que proporcionem acompanhamento, formação continuada e inserção gradual dos novos professores no ambiente escolar. Os programas de indução e mentoria podem ser espaços formativos de desenvolvimento profissional, que possibilitam também um processo de formação contínua daqueles professores mais experientes, que podem estar à frente desses programas. Marcelo (2011), em referência aos estudos de Arends y Rigazio-DiGilio (2000), reforça que os programas de inserção, como forma de apoio aos professores devem abordar temas relacionados à gestão da classe, ao ensino, à gestão do tempo, das relações interpessoais incluindo alunos, familiares, pares e gestão da escola.

Em suma, os programas de indução docente desempenham um papel crucial na construção da profissionalidade dos professores iniciantes, auxiliando na superação dos desafios inerentes ao início da carreira e promovendo uma trajetória profissional mais sólida e reflexiva. Ao reconhecer a complexidade do fazer docente e a necessidade de apoio sistemático aos novos professores, os sistemas educacionais contribuem para a valorização da profissão e para a melhoria da qualidade da educação. Acreditamos que a criação de políticas públicas que ofereçam apoio aos professores nos primeiros anos da carreira podem ser decisivas para a melhoria das práticas pedagógicas e também para a valorização da profissão de professor. A indução docente, ao oferecer um espaço de trocas e aprendizagens, além de se constituir como um suporte emocional e profissional, contribui para a construção da identidade profissional dos professores. Reconhecer-se no outro, através do compartilhamento de experiências com docentes mais experientes permite que os iniciantes compreendam a profissão em sua complexidade, construindo saberes que vão além da formação inicial. Ademais, políticas institucionais de indução bem estruturadas ajudam a reduzir a rotatividade docente, promovendo maior estabilidade e qualidade no ensino. Apesar dos avanços legais e curriculares em relação à formação inicial e continuada, as redes públicas de ensino ainda carecem de políticas efetivas de indução, que articulem formação em serviço,

tutoria, acompanhamento pedagógico e valorização profissional. O estudo aponta que iniciativas locais e desiguais não substituem a urgência de programas institucionais abrangentes e coerentes com os desafios vividos nas escolas.

Assim, com base nos resultados da pesquisa, pode-se sugerir as seguintes ações institucionais, políticas e formativas:

- Implementação de programas de indução docente nas redes municipais, com tutoria de professores experientes, espaços de escuta e momentos formativos regulares;
- Valorização da coordenação pedagógica como agente estratégico no acompanhamento de iniciantes, com formação específica para esse papel;
- Criação de roteiros formativos e materiais reflexivos, como o *podcast* apresentado neste trabalho, que promovam a circulação de saberes docentes e o reconhecimento da complexidade do trabalho na educação infantil;
- Revisão dos processos de atribuição de turmas e de acolhimento institucional nas escolas, com foco na construção de culturas colaborativas e solidárias;
- Fomento à pesquisa sobre a inserção profissional docente, especialmente no campo da educação infantil, ainda pouco explorado nos estudos sobre início de carreira.

No que se refere aos limites da pesquisa, destaca-se o número restrito de participantes (três professoras), o recorte local da investigação (uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte) e a dupla função da pesquisadora, que atuou como investigadora e membro da rede pública. Embora esses aspectos tenham sido tratados com o devido cuidado metodológico e ético, reconhece-se que os resultados não são generalizáveis, mas sim indicativos de tendências e experiências que podem dialogar com outros contextos semelhantes. Ainda assim, a pesquisa reafirma a importância da escuta atenta e qualificada dos sujeitos da docência. O início da carreira é um momento fundante, que demanda atenção, acompanhamento e valorização. A ausência de políticas públicas sistemáticas de indução docente representa não apenas uma lacuna na formação, mas um fator de risco para o adoecimento, a evasão e a reprodução de práticas desarticuladas da realidade escolar. Por fim, esta pesquisa espera contribuir para o debate sobre a profissionalização da docência e para a formulação de ações formativas comprometidas com a permanência, o desenvolvimento e a dignidade dos professores iniciantes, especialmente aqueles que atuam com as infâncias nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação Continuada como Instrumento de Formação Docente**. In: VEIGA, Ilma. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.
- ALARCAO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias digitais e a mediação pedagógica na formação de professores**. In: LITWIN, Edith (org.). *Tecnologia educativa: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 73–92.
- ALMEIDA, N. R. F. de, Araújo, F. M. de B., & Oliveira, G. C. de. (2024). **Um estudo da expansão da Educação Infantil na Rede Municipal de Belo Horizonte à luz da Meta 01 do Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. *Caderno Pedagógico*, V. 21 N. 5, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-055>
- Acesso em 12/02/2025
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; VILALVA, Adriana Mallmann. **Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146654>
- AMORIM, Ana Carla de. **Início da docência: aprendendo a ser professora na educação infantil** 2018.107f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.
- ANJOS, Dayana Pereira dos. **Professores em início de carreira na Educação Infantil na cidade de Rio Grande - RS**. 2020.120f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande, 2020.
- ANTUNES, Ana Luísa. **Profissionalidade docente em uma escola privada de rede**. Dissertação. PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2013.
- AQUINO, Orlando Fernández; BORGES, Maria Célia; PUENTES, Roberto Valdés: **Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.42, p.94-112, jun 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>
- Acesso em 20/10/2023.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares para a educação infantil**. Disponível em:

<https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/proposicoes-curriculares-para-educacao-infantil-vol-1-fundamentos.pdf>

Acesso em 20/03/2025

BRASIL. Lei nº 13005, 25 de junho de 2014. **Aprova o plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

acesso em 20/03/2025

BRASIL Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Brasília, 1999. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>

Acesso em 20/03/2025

CASCIANO, Rômulo Loureiro. **A profissionalidade docente de professores iniciantes: um estudo com licenciados em Pedagogia e em Biologia**. Dissertação. PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2016.

CASTRO, L.; CONDE, I.; PAIXÃO, G.C. **Podcasts exploratórios e colaborativos: oralizando conhecimentos em um curso de graduação à distância**. Revista Tecnologias na Educação, n.11, 2014. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/>

Acesso em 28/03/25.

CELARINO, André Luiz de S. “et al”. **O uso de podcasts como instrumento didático na educação: abordagens nos periódicos nacionais entre 2009 e 2020**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.39, e40882, 2023. Disponível em;

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-469840882>

Acesso em 27/03/2025.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e Poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

_____. **A ideologia da Competência**. São Paulo: Autêntica, 2021.

COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1997.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortês, 2002.

DAVIS, Cláudia, GORZONI, Sílvia de Paulo. **O conceito de profissionalidade docente em estudos recentes**. 1396 Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017.

FERREIRA, Jacques de Lima; VALLE, Paulo Roberto Dalla. **Análise de conteúdo na**

perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/?lang=pt>

Acesso em 12/02/2025

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. Conceito educativo de podcast: um olhar para além do foco técnico. Educação, formação & tecnologias, v.(1), p. 35–51, 2013. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/144>

Acesso em 28/03/25

GATTI, Bernadete. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** Revista USP, São Paulo, n. 100, p. 33-46, Dezembro/janeiro/fevereiro, 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>

Acesso: 27/10/2023.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

HERNANDEZ, Fernando. **A importância de saber como os docentes aprendem.** Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, fev/abr 1998.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

MARCELO, Carlos. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado – Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado. Sevilla, jan. 2011. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/38290589_Los_comienzos_en_la_docencia_un_profesorado_con_buenos_principios

Acesso em 10/02/2025

_____ **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro.** Sisifo – Revista de Ciências da Educação, 08, pp.7-22 - jan/abr 09.

_____ **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Form. Doc. , Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

Acesso em 30/04/2025.

- MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed,1998.
- MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes essenciais à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2003.
- MOURA, Késsia Mileny de Paulo. **Produção de podcast na formação do professor: potencialidades.** Revista Docência e Cultura. [S. l.], v. 8, n. 1, p. 153–168, 2024. DOI: 10.12957/redoc.2023.75200.
- Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/75200>
- Acesso em: 30 mar. 2025.
- NÓVOA. António. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação.** Porto Alegre, 1991.
- NÓVOA, António (Org). **Vida de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 10 ago. 2022.
- OLIVEIRA, Leticia Marinho Eglem De. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil.** 2017. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2017.
- OLIVEIRA, Thays Marinho. **Programa de mentoria online da UESB e desenvolvimento profissional de professores da Educação Infantil: inserção, atuação e constituição'** 2023. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.
- OLIVEIRA, Valeria Menassa Zucolotto. **Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil.** 2014 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professores: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. (Org). **Formando professores profissionais – Quais estratégias? Quais competências**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINHEIRO, Tarciana dos Santos. **Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da educação infantil e do ensino fundamental - anos iniciais**. 2020.185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

PLACCO, Vera M.N. de Souza. **Formação e prática do educador e orientador**. Campinas: Papirus, 1997.

PLACCO, Vera M.N. de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PLACCO, Vera M. N. de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, Vera M. N. de Souza (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor**. Nuances. Vol. III, Set/1997. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7957567/mod_resource/content/1/TEXT0%2010%20-%20PIMENTA%282%29%283%29.pdf

Acesso em 20/10/2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Currículo, Didática e Formação de professores – a triangulação esquecida?** In: **Professor: formação, saberes e problemas**. OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (org): Coleção Educação e Formação. Portugal: Porto, 2014.

_____. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____. **Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior**. Nuances: Estudos Sobre Educação, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

Santos, Simone Cabral M. dos, José Raul: **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer**. Pesquisa e Debate em Educação, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020. ISSN 2237-9444. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>

Acesso em 10/02/2025

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, V. 14 n. 40, p.142-145. jan./abr. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 21/10/2023.

SIQUEIRA, Leana Gioia. **Transição entre a formação inicial e o início da carreira docente: desafios e aprendizagens dos/as professores/as da educação infantil**. 2021.136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente**. 2018.471f. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13. Disponível em:

http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf

Acesso em 31/03/2025

RONCA, Paulo Afonso; TERZI, Cleide. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edesplan, 1999.

TERZI, Cleide do Amaral (org.). **Sala de aula – quando eu entro e fecho a porta – quando eu entro e abro a porta**. Rio de Janeiro: Wak, editora, 2018.

PENIN, Sônia Terezinha de Souza. **A formação de Professores e a responsabilidade das universidades**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/64HST3Cf8HysdcDqrPBm4Lw/>

Acesso em: 20/10/2023.

PRADO, D. S. **Escolas Normais no Brasil no Período Imperial (1835-1889)**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570967/1/PRODUTO%20EDUCACIONAL-%20LIVRO%20PARADID%C3%81TICO.pdf>

Acesso em: 24/11/2023.

ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro de entrevista

Nome:

Idade:

Gênero:

Instituição:

1. Instituição onde estudou (pública ou privada) e como foi a sua formação? Qual o seu grau de satisfação com o curso?
2. Você pode me dizer por que escolheu a docência como profissão?
3. Essa é a sua primeira experiência profissional como docente? Já trabalhou em outros lugares? Fez algum estágio?
4. Como você descreveria sua formação inicial em termos de conhecimentos para a docência? Considera os conhecimentos recebidos/aprendidos na graduação suficientes para a sua inserção na docência? Você considera haver algum conteúdo/conhecimento necessário para o início na docência que não tenha sido abordado em sua formação inicial?
5. Sobre suas percepções, pode me dizer se quando iniciou a docência sentia-se preparado(a) para as tarefas a serem desempenhadas? Quais sentimentos você experimentou ao iniciar na profissão? Quais foram as suas maiores dificuldades, medos, angústias?
6. No início da docência, você recebeu ajuda/apoio de alguém? De quem? Colegas mais experientes, coordenação, outros?
7. O que é ser professor(a) para você? Poderia me dizer o que caracteriza a função docente e o que a diferencia de outras profissões?
8. Você se sente motivado para o trabalho que realiza?
9. Na escola há espaços de formação? Quais? Qual o papel da gestão e/ou da coordenação pedagógica nesse aspecto?
10. Você considera que a formação continuada é importante para a sua prática pedagógica? Atualmente, tem buscado algum tipo de formação fora da escola onde trabalha?

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TECLE

Caro (a) professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa, desenvolvida por Marília Oliveira Silva, aluna do curso de mestrado profissional em Educação – Promestre, da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação da Profa. Dra. Vanessa Regina Eleutério Miranda e coorientação do Prof. Dr. Fabrício Vinhas Manini Ângelo.

A pesquisa está inserida na linha didática e docência e tem como tema, a profissionalidade docente e seu objetivo é a busca de compreensão acerca de como ocorre a construção da identidade de professores, em início de carreira, atuantes na educação infantil .

Como metodologia para a coleta de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes, com roteiro previamente elaborado.

A participação na pesquisa tem caráter totalmente voluntário e confidencial. Apenas a pesquisadora terá acesso à sua identidade. Os dados colhidos na pesquisa serão publicados estritamente em contextos acadêmicos, garantindo sigilo para a sua identificação. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Conforme a Res.466/2012, toda pesquisa científica oferece riscos. Ao participar desta pesquisa, você poderá sentir algum desconforto e/ou constrangimento, que serão minimizados através do estabelecimento de um clima de confiança, pautado sempre pela ética. Entretanto, caso queira, a pesquisa poderá ser interrompida a qualquer momento.

Para participar desta pesquisa você não terá nenhum custo, assim como, nenhum benefício direto. Entretanto esperamos que as informações coletadas nos possibilitem ampliar os estudos acerca da formação de professores e da docência.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será entregue a você.

Em caso de dúvidas em relação à pesquisa, você poderá procurar a pesquisadora, Marília Oliveira Silva (31) 99979-6230 – mari.os@hotmail.com. Em caso de dúvidas em relação aos aspectos éticos, você poderá procurar o Comitê de Ética da Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço Av. Antônio Carlos n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar - sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP 31.270-901.

No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, favor assinar a autorização que se encontra ao final deste termo.

Tendo lido e concordado com os termos anteriormente estabelecidos, assinam as partes o presente documento.

Eu, _____, portador da Carteira de Identidade nº _____, telefone _____, e-mail: _____,

_____, informo que li e compreendi as informações fornecidas. Entendi e concordo com as condições do estudo como descritas.

Eu, voluntariamente, aceito participar da pesquisa a ser realizada por Marília Oliveira Silva.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante _____

Assinatura da pesquisadora _____