

Desafios da iniciação profissional de professoras na educação infantil

Challenges of professional teaching initiation in early childhood education

Marisete Maihack Perondi¹

Nadiane Feldkercher²

Resumo: Tomamos a singularidade e a complexidade da docência na educação infantil como nosso foco de estudo. Junto a isto somamos nosso interesse sobre as especificidades e desafios de professoras iniciantes na educação infantil. Assim, neste trabalho, objetivamos identificar e analisar os desafios do início da carreira docente na educação infantil de professoras de um município do oeste de Santa Catarina. Tivemos como colaboradoras seis professoras com até cinco anos de experiência docente que foram entrevistadas. O estudo adotou abordagem qualitativa e os dados foram trabalhados pela análise de conteúdo. Identificamos que o início da carreira de professora na educação infantil foi marcado por distintos desafios, de diferentes ordens como, por exemplo, a insegurança, o desconhecido, as turmas grandes, a falta de materiais pedagógicos, a responsabilidade pelas aprendizagens e o planejamento das práticas. Os desafios identificados foram classificados em: desafios comuns aos professores independentes de suas fases na carreira, desafios comuns aos professores iniciantes e desafios específicos de professoras iniciantes na educação infantil. Entre estes últimos estão o conhecimento das especificidades das faixas etárias das crianças, o estabelecimento da rotina escolar com os infantes, o reconhecimento e o relacionamento com os pais e a transição identitária de auxiliar de ensino para professora. Para que as estratégias de superação destes desafios não fiquem pautadas apenas nas próprias professoras iniciantes e em suas experiências docentes, sugerimos que, entre outros, as instituições de educação infantil e seus profissionais acolham-nas e apoiem-nas, oportunizando espaços de diálogos, escuta atenta e compartilhamento de práticas e de vivências.

Palavras-chave: Educação Infantil; Professor de Educação Infantil; Iniciação de Professores.

Abstract: Thus, in this work, we aim to identify and analyze the challenges at the beginning of the teaching career in early childhood education of teachers in a town in the west of Santa Catarina. We had as collaborators six teachers with until five years of teaching experience who were interviewed. The study adopted a qualitative approach and the data were worked through the content analysis. We identified that the beginning of a teaching career in early childhood education was marked by different challenges, by different orders such as, for example, insecurity, the unknown, large classes, the lack of teaching materials, responsibility for learning and planning of practices. The identified challenges were classified into: common challenges to teachers independent of their career stages, common challenges to beginning teachers and specific challenges of beginning teachers in early childhood education. Among the latter are the knowledge of the specifics of the children's age groups, the establishment of the school routine with the children, the recognition and relationship with parents and the identity transition from teaching assistant to teacher. So that the strategies to overcome these challenges are not based only on the beginning teachers themselves and on their teaching experiences, we suggest that, among others, early childhood education institutions and their professionals welcome and support them, providing opportunities for dialogue, listening attentive and sharing practices and experiences.

Keywords: Early Childhood Education; Early Childhood Education Teacher; Teaching Initiation.

1 Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil no Município de Maravilha, Santa Catarina. Licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Integrante do grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino.

2 Professora da Universidade Estadual de Maringá. Docente colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino.

Especificidades do ser professora de educação infantil

Uns dos aspectos que tem despertado a nossa atenção nos estudos e pesquisas sobre a educação infantil referem-se à singularidade e complexidade da docência neste nível escolar. Tanto o singular quanto o complexo dessa docência estão no educar crianças.

A docência exercida pelas professoras de crianças pequenas é, em alguns aspectos, similar à docência das professoras atuantes em outros níveis de ensino, mas é também singular em muitos outros aspectos, como, por exemplos, os concernentes ao conhecimento das fases das crianças. Os profissionais de educação infantil devem estar atentos ao progresso de todas as crianças, conhecendo o que é específico de cada idade, o que a criança é capaz de realizar sozinha e o que ela precisa de ajuda.

Para que os professores eduquem as crianças pequenas é preciso compreendê-las, observá-las, escutá-las em suas múltiplas “falas”, atentar para seus desenvolvimentos e para suas formas de aprender. Segundo Chaves (2013)

Atuar na Educação Infantil consiste em compreender os saberes que articulam as áreas de conhecimento contemplando diversas linguagens da criança, tais como a oral e a escrita, matemática, artística, corporal, musical, temporal e espacial. Além disso, faz-se necessário ter a concepção do que é ser criança e reconhecer o tempo de infância, de modo a atender as necessidades físicas, emocionais, intelectuais e sociais. (p. 37).

As especificidades das crianças, a compreensão e percepção de suas necessidades e demandas são o foco da docência das professoras que com elas atuam. A atenção e o acolhimento das necessidades e desejos infantis precisam ser valorizados nas práticas educativas, nos momentos do brincar e nas situações dos cuidados.

Kramer (1994) sugere que as crianças sejam olhadas como cidadãs, como sujeitos históricos, como detentoras de uma cultura. Conhecendo e compreendendo as singularidades e diversidades das crianças seus professores podem desenvolver práticas que as respeitem e valorizem. As práticas cotidianas destes devem sustentar a ideia da capacidade das crianças, considerando-as como “ser” ativo no processo de desenvolvimento de suas capacidades.

De acordo com Ostetto (2012), olhar as crianças e revelar suas singularidades é um princípio da ação pedagógica do docente da educação infantil. Esse professor precisa aprender a olhar de uma forma especial e ampla para cada um de seus educandos; precisa aprender a ver além do aparente, observando a diversidade, sendo sensível e acolhendo cada uma das crianças (OSTETTO, 2012).

Professores de educação infantil são aqueles que estão próximos as crianças, observando e registrando aspectos de suas aprendizagens e de seus desenvolvimentos e, a partir disso, refletindo sobre suas ações e seus modos de expressão. O centro da docência da educação infantil é a criança. É papel do professor dessa fase acolher e incitar os pequenos a envolverem-se nos processos de socialização e de formação.

A docência na infância é orientada pela complexidade de ações educativas estabelecidas entre adultos e crianças pequenas. As especificidades acerca dessa docência se estreitam ainda mais quando nos remetemos às crianças pequenas que necessitam do cuidado para com o sono, a alimentação e a higiene. Há que se lembrar de que o trabalho do professor da educação infantil é desenvolvido, por vezes, inclusive com crianças que não falam, não se comunicam, não caminham, ou seja com crianças a partir dos quatros meses de vida.

A docência na educação infantil é exercida em meio a choros, horas de dormir, em momentos de se alimentar, em atividades de estimulação, por meio de gestos, em situações de higienização corporal, no ensino da fala e por meio de tantas outras ações educativas, tem uma rotina a seguir a fim de atender a todas as crianças. A docência em sala de educação infantil envolve a valorização da cultura infantil bem como uma dimensão de cumplicidade. Portanto, os fazeres das professoras na educação infantil diferem dos fazeres dos profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental. Há uma especificidade marcante no trabalho das docentes na educação infantil.

Levando em consideração essas especificidades do educar crianças, Cerisara (2002) observa a formação e a atuação dos profissionais da educação infantil requer uma aproximação aos universos infantis, sobretudo uma consciência profissional de valorização das práticas pedagógicas que envolva em conjunto o cuidar e educar para além do saber-fazer.

Há que se lembrar de que o exercício docente na educação infantil não é uma continuidade das tarefas maternas. Igualmente, para ser professora de educação infantil não basta a experiência. A atuação docente na infância requer uma formação específica pautada em conhecimentos teóricos e práticos, envolvendo, entre outros, saberes pedagógicos, saberes didáticos, conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças envolvendo aspectos cognitivos, linguísticos, emocionais, expressivos, sociais.

A formação mínima necessária para o exercício do magistério na educação infantil é a da educação superior – considerada uma conquista para a qualidade da educação nessa fase etária. Para Kramer (1994) esta formação não é concretizada somente por meta do Estado, mas como um direito dos professores da educação infantil, constituindo-se na condição necessária para aprimorar o trabalho e construir da cidadania destes profissionais. Esta formação deve contemplar tanto quanto possível a diversidade de teorias e a multiplicidade de práticas, no intento de proporcionar qualidade à docência com crianças pequenas e sendo aporte para melhora das práticas.

Pós formação inicial, a formação dos professores da educação infantil tem sequência pela formação continuada. Neste sentido, Kramer (1994) destaca que os profissionais da educação precisam de meios para que seus conhecimentos sejam ampliados ao ponderar que

[...] profissionais da educação precisam de condições e de tempo para estudar. De tempo pago para o trabalho de se qualificarem, e, se procede a essa reflexão que faço, as políticas de formação comprometidas com a qualidade precisam assegurar que os profissionais tenham acesso à biblioteca, núcleos de leitura e discussão, grupos de estudo, no interior e como parte de seu trabalho. E só o farão se e quando compreenderem que essas ações podem mesmo ultrapassar os resultados de treinamentos ou modalidades convencionais de formação, se e quando tiverem coragem e vontade política para tanto. (p. 26).

A falta de incentivo e, muitas vezes, de condições para estudos repercute no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, em suas práticas. A formação docente requer investimento seja financeiro, de tempo, de motivação, de envolvimento para se seja possível a ampliação de conhecimentos de forma significativa.

Além dos espaços formais de formação de professores, compreende-se que a formação ou o desenvolvimento profissional docente também ocorre por iniciativas informais. Um exemplo são as partilhas de experiências docentes feitas entre professoras de educação infantil. O compartilhamento de práticas entre colegas professores possibilita que juntos estes profissionais construam condições de

melhorar suas ações. Essa partilha de práticas pedagógicas, pautada no diálogo, nas sugestões e no apoio, pode ser bastante conveniente para o fortalecimento e desenvolvimento da docência.

Outro exemplo de formação informal está na própria prática profissional, nas experiências vivenciadas e refletidas ao longo da carreira que podem configurar-se como possibilidade de desenvolvimento profissional. Kramer (2005) destaca que o profissional docente da educação infantil aprende também pelas trocas entre professores atuantes em espaços de educação infantil e pelos saberes advindos da prática docente.

Da mesma forma - e não negando a necessária formação formal-, Ostetto (2012), indica que a aprendizagem da docência na educação infantil se dá a partir da e na própria interação do professor com as crianças. Tanto Kramer (2005) quanto Ostetto (2012) deixam entender que o professor de educação infantil também se desenvolve a partir das relações que estabelece com os outros: com as crianças, com os colegas professores. A partir desta compreensão de que a docência é um trabalho relacional compreende-se também que a prática das professoras de educação infantil não consiste apenas no cumprimento de atividades pedagógicas; a dimensão humana ou as interações humanas e, conseqüentemente, os sentidos envolvidos nessas atividades também são de fundamental importância quando o processo educativo envolve crianças pequenas. Vale lembrar que essas práticas docentes deixam marcas na formação humana dessas crianças pequenas.

Ressaltamos, mais uma vez, que as práticas pedagógicas das professoras de educação infantil exigem um olhar atento para as crianças, um pensar sobre e com elas para, por fim, decidir o que e como fazer. Sugere-se que essas ações sejam planejadas, levando em consideração os espaços, os tempos e os desejos e necessidades dos educandos.

De acordo com Ostetto (2012), há um imaginário, por parte de alguns professores da educação infantil, de que sua atuação nesse nível não requerer planejamento das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Compreendemos que sim, o planejamento educacional é fundamental para a prática do professor da educação infantil, que precisa estar preparado para atuar com crianças pequenas. Partindo do pressuposto de que as crianças são imprevisíveis o professor sempre precisa sempre ter alguma atividade que vá suprir a demanda do momento.

A organização do espaço e do tempo escolar para o trabalho com as crianças também é um requisito importante para a prática pedagógica dos professores da educação infantil. Segundo Ostetto (2012), cabe ao professor proporcionar ações na intenção de ampliar e diversificar as experiências que as crianças trazem do seu meio e, a organização e apropriação dos espaços são essenciais para que essas aprendizagens aconteçam. Para a autora, essa organização dos espaços inclui o direito das crianças de brincar e de se desenvolverem em locais acolhedores, seguros e estimulantes.

São múltiplas as dimensões da constituição das crianças como seres humanos e estas, portanto, devem ser consideradas nas ações docentes bem como na organização dos espaços educativos. A atuação do profissional junto às crianças requer tanto um planejamento adequado quanto uma organização dos espaços e a sensibilidade durante as práticas. Na prática pedagógica na educação infantil é importante que a professora crie diferentes materiais oferecendo às crianças meios de assimilar a informação; quanto mais materiais concretos os profissionais oferecem mais fácil será a compreensão da aprendizagem.

Por fim, conforme Kramer (1994), entendemos que a concretização da docência na educação infantil volta-se para construir a cidadania e a emancipação das crianças. Esta docência, segundo a autora,

também deve estar vinculada a salários alinhados, planos de carreira, formação profissional e condições de trabalho dignas para o profissional-professor. A valorização do trabalho das professoras de educação infantil perpassa a garantia da formação inicial, a seleção e contratação, o estatuto do magistério, o piso salarial, os benefícios profissionais, entre outros (CERISARA, 2002). Todas essas condições, de uma forma ou outra, tendem a contribuir positivamente com o desenvolvimento profissional das professoras e, por conseguinte, com suas práticas pedagógicas na educação infantil.

Iniciação de professoras de educação infantil

Adicionamos aos elementos da singularidade e da complexidade da docência na educação infantil o elemento da iniciação à docência. Além das especificidades de educar e de cuidar crianças pequenas reconhecemos também as especificidades e desafios deste momento singular do ingresso na docência na educação infantil.

Para Feldkercher (2017), a iniciação à docência é uma fase específica e singular no processo de formação docente, pois

coloca o professor na condição de desenvolver a sua socialização profissional, aproximando-se à cultura da profissão, aos pares, aos demais profissionais da instituição, aos alunos, aos gestores educacionais, aos pais dos alunos. (p. 98).

Todos os professores vivenciam o início da carreira docente, o qual pode ser caracterizado como um conjunto de acontecimentos que podem representar dificuldades, crises e descontinuidades ou que podem ser vivenciados de maneira linear, tranquila e potencializada. Normalmente na iniciação à docência o professor vivencie de maneira paralela essas duas dimensões.

Huberman (1992) denomina esse período como fase de entrada ou tateamento, e a caracteriza pela exploração, pela investigação dos contornos da profissão, pela experimentação de papéis, pelo trabalho exploratório. Ademais destes sentimentos de descoberta, o autor considera que a entrada na carreira também gera o sentimento de sobrevivência, caracterizado pelo choque com o real, pelas confrontações, pelas preocupações, pelas dificuldades, pelo desânimo. Segundo Huberman (1992) cada professor pode viver de maneira mais intensa uma ou outra dimensão da entrada na carreira, sendo que a dimensão da descoberta ajuda a suportar a dimensão da sobrevivência.

Assim, o início da carreira para qualquer professor pode ser uma fase de intensas provocações vivenciadas paralelamente a intensas alegrias - o que pode tanto frustrar quanto motivar o professor iniciante. A iniciação de professores requer que eles se disponibilizem para aprender, enfrentar as dificuldades encontradas e equilibrar-se pessoal e profissionalmente.

Especificamente quanto ao início da carreira de professoras da educação infantil, compreendemos que este é um marco significativo para o desenvolvimento destas profissionais enquanto docentes bem como para a constituição de suas identidades de professora da educação infantil. Algumas professoras que iniciam a carreira na educação infantil ingressem sem nenhuma experiência profissional e na condição de recém-formadas. Isto pode intensificar esse período de desenvolvimento profissional, pois gera intensas aprendizagens docentes e requer distintas adaptações relativas ao trabalho. Ademais, nestes casos, a iniciação também é o período de transição de identidade visto que antes eram estudantes e agora assumem o papel de professoras. Por outro lado, algumas professoras antes de ingressar como professoras da educação

infantil já atuavam neste contexto como auxiliares ou monitoras. Talvez esse fato facilite seus processos de desenvolvimento profissional. Porém, de qualquer forma, elas também vivem a transição identitária de auxiliares para professores.

Em sua pesquisa sobre a aprendizagem profissional da docência de professores em início de carreira atuantes em espaços de educação infantil Voltarelli (2013) indica que a iniciação à docência é um período de grandes aprendizagens para o profissional docente, que vai se transformando enquanto professor e estabelecendo suas bases de conhecimento para sua atuação. A autora observou que os profissionais ao iniciarem a carreira necessitam se adaptar à cultura escolar e, de maneira mais efetiva, incorporar ou transformar todas as aprendizagens tidas na formação inicial em suas ações docente. Nessa fase, portanto, é natural que os profissionais passem a questionar a formação inicial que receberam, a identificar as lacunas formativas e a buscar possibilidades para a ampliação de seus conhecimentos docentes (VOLTARELLI, 2013).

Identificamos algumas pesquisas específicas sobre a iniciação de professoras na educação infantil (VOLTARELLI, 2013; CHAVES, 2013; CARDOSO, 2013; ZUCULOTTO, 2014) que, assim como Huberman (1992), indicam elementos de descoberta e de sobrevivência desta fase da carreira profissional.

Voltarelli (2013) discorre que os primeiros anos de profissão das professoras da educação infantil podem ser observados a partir de duas perspectivas: uma marcada pelas situações desconhecidas, pela insatisfação, pelas dificuldades de acompanhar as faixas etárias das crianças de creche e pelo cansaço diante do planejamento pedagógico. A outra marcada pelo comprometimento com a profissão e pelas práticas bem-sucedidas.

Chaves (2013), ao pesquisar professoras iniciantes da educação infantil, observou que uma das conquistas destas profissionais é a paixão que elas têm por crianças. A pesquisa também evidenciou que essas professoras possuíam incentivadores para as suas formações iniciais, modelos docentes que lhes inspiravam em suas práticas e algumas concepções e sentimentos sobre o ser professora da educação infantil. Por outro lado, as professoras pesquisadas por Chaves (2013) evidenciaram uma série de dificuldades que impactaram seus inícios na docência, a saber: a quantidade de alunos na sala, as mordidas e choros das crianças, a construção de uma rotina para o coletivo, os acidentes, o comportamento das crianças, a relação com os pais/responsáveis, a insegurança, as relações com os pares no ambiente de trabalho, o planejamento das práticas, a estrutura da organização escolar, a falta de estrutura pedagógica, a falta de materiais e de brinquedos e a desvalorização profissional.

Ao pesquisar professoras iniciantes da educação infantil, Cardoso (2013) buscou evidenciar os encantos e os desencantos dessa docência. Quanto aos encantos, a autora observou que as professoras iniciantes sentem-se realizadas por estar na profissão que sempre sonharam; gostam de trabalhar com alunos da faixa etária da educação infantil; sentem “amor” pela profissão; sentem-se realizadas por assumir uma sala de aula sozinha; percebem que experiências anteriores de sala de aula contribuem para o enfrentamento dos desafios; sentem-se amparadas pelos pares. Para as professoras participantes da pesquisa as crianças pequenas são mais carinhosas, interessadas e respeitam os professores, o que contribui para a efetivação de uma relação mais próxima e afetiva entre professora e crianças – se comparada às relações estabelecidas entre professor e alunos em outros níveis de ensino.

Por outro lado, as professoras que colaboraram com a pesquisa de Cardoso (2013) identificaram os desencantos do início da docência na educação infantil, a saber: relatam que sentem insegurança, medo e angústia; sentem falta de monitores na sala para auxiliar nas atividades e nas demandas para com o cuidado com crianças pequenas; sentem falta de um retorno referente às suas ações para saberem se estão “trabalhando corretamente”; percebem que sua formação inicial contemplou mais o preparo para a atuação nos Anos Iniciais em detrimento da atuação na educação infantil; sentem-se pressionadas a atuar mediante o imprevisto diante de situações inesperadas da sala de aula. Outro dado pertinente dessa pesquisa e que merece destaque é a constatação de que a incorporação na docência na educação infantil significa para muitas dessas professoras uma forma de ter um emprego fácil e rápido - o que, segundo a nossa leitura requer uma atenção: o exercício da docência com crianças pequenas requer disponibilidade, responsabilidade, cuidado, comprometimento e, portanto, não pode ser encarado como uma simples “ocupação”.

Entre as conquistas dessa fase da carreira, Zucolotto (2014) evidenciou o trabalho fixo e a independência financeira – que traz como possibilidade a realização de sonhos: casamento, casa própria, sustento familiar. Esse estudo também destacou que a profissão docente é tida como importante, é motivo de orgulho e, conseqüente, promove o interesse de permanência na profissão por parte das professoras iniciantes.

Entre as dificuldades no início do magistério na educação infantil Zucolotto (2014) encontrou: as interações com os outros docentes, o pouco tempo para o planejamento, as muitas cobranças frente às atribuições de ser professora, a distinta dinâmica de trabalho entre escola pública e privada, a insegurança e o medo do desconhecido, a transição identitária do papel de estagiária para o de professora, o desenvolvimento de um vínculo de proximidade com as crianças. Outro ponto que as iniciantes destacaram foi sobre suas percepções de que a formação inicial que tiveram voltou-se mais para as questões do Ensino Fundamental e, portanto, a ênfase na educação infantil ficou em segundo plano. As professoras ainda relataram que se assustaram, que ficaram perdidas e angustiadas no início da carreira. A maioria delas contou que para amenizar os desafios encontrados buscam, por iniciativa própria, ajuda em outras professoras mais experientes. Zucolotto (2014, p. 7) observou que as professoras iniciantes na educação infantil “reformulam suas perspectivas didáticas e modos de saber-fazer em função das especificidades que envolve[m] cada contexto no qual estão inseridas”.

A partir dos resultados destas pesquisas, e concordando com Cardoso (2013), observamos que a iniciação de professoras na educação infantil gera sentimentos contraditórios, ora de satisfação, realização e alegria, ora de incertezas, medo, tristeza, ansiedade e insegurança. Esses sentimentos contraditórios são revelados em diferentes situações do exercício do magistério e, de uma forma ou outra, congregam o desenvolvimento profissional dessas docentes.

Delineamento teórico-metodológico da pesquisa

Considerando a complexidade e especificidade da atuação dos professores da educação infantil bem como a relevância da fase inicial da carreira docente, decidimos pesquisar o início da carreira docente na educação infantil. Mais pontualmente, neste estudo buscamos identificar e analisar os desafios do início da carreira docente na educação infantil³.

3 Este trabalho traz um aprofundamento de alguns dos resultados apresentados na dissertação de Perondi (2019).

Esta investigação, de abordagem qualitativa, constitui-se tanto pela pesquisa bibliográfica quanto pela pesquisa empírica. O contexto da pesquisa foi um município do oeste de Santa Catarina, tendo como foco as professoras iniciantes atuantes nos Centros de Educação Infantil. A justificativa desta escolha deu-se pela aproximação e contato que uma das pesquisadoras tinham com a rede. Definimos como iniciantes as professoras com até cinco anos de experiência docência. Contamos com a participação de seis professoras, contemplando uma professora de cada turma: berçário, Maternal I, II e III, e Pré I e II⁴.

Para a coleta de dados⁵ utilizamos a entrevista semiestruturada, que foi gravada e degredada para análise de seu conteúdo. Na sequência deste artigo apresentamos a categoria *desafios do início da carreira docente na educação infantil* que é descrita e analisada a partir de unidades de registro.

Os desafios da iniciação de professoras da educação infantil

As professoras iniciantes foram questionadas sobre os desafios enfrentados no início da docência na educação infantil neste município específico do oeste de Santa Catarina. Em suas respostas, identificamos muitos aspectos caracterizados como desafiadores. Estes aspectos perpassam o planejamento das práticas, o estar constantemente melhorando a prática, o reconhecimento e o relacionamento com os pais, a responsabilidade com as aprendizagens das crianças, o trabalhar com o imprevisto e o novo, a pouca experiência profissional, o conhecimento das especificidades das faixas etárias das crianças pequenas, a padronização das atividades que chegam para a escola, a estrutura física e os materiais pedagógicos, a insegurança e nervosismo, o atuar em um mundo desconhecido, o contraponto entre a formação inicial e a realidade, o estabelecimento da rotina escolar com crianças pequenas, a transição de auxiliar de ensino para professora, o ser professora temporária, a rivalidade entre pares e as turmas muito grandes. Na sequência detalharemos cada um destes desafios.

O *planejamento das práticas* foi um desafio apontado por três docentes, como demonstrado neste depoimento:

[...] não existe uma fórmula certa de chegar e dizer é assim que se trabalha e é assim que a gente tem que seguir [...]. Eu penso que é nesta linha que a gente tem que trabalhar, não com aquele planejamento fechado de que hoje é assim e vai ser assim do começo ao fim. [...] O meu maior desafio é sempre o planejamento, o que escrever. Eu sinto dificuldade para colocar no papel [...].
(Professora B).

Três professoras evidenciam essa complexidade do ato de planejar as práticas de ensino. Pelos demais relatos das professoras, percebemos uma grande limitação quanto aos planejamentos de suas práticas. Em alguns casos, inclusive, observamos que elas esperavam que alguém, sem conhecer a realidade das salas de aula, determinasse o que fazer e como fazer.

As iniciantes na educação infantil pesquisadas por Chaves (2013) também evidenciaram dificuldades de planejar suas práticas pedagógicas. De certa forma, isto pode ser compreendido quando pensamos no que nos aponta Voltarelli (2013, p. 133), de que a prática pedagógica de um professor depende de múltiplos fatores como

4 Esta é a organização das turmas da Educação Infantil no município pesquisado.

5 Cabe mencionar que o projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de vínculo das autoras. Os cuidados necessários para o desenvolvimento de pesquisa com seres humanos foram levados em consideração no planejamento, na coleta e no tratamento dos dados.

da quantidade de crianças por sala, das condições de trabalho, do material disponível, da postura da direção, das exigências dos pais, as crenças e concepções do professor a respeito do que é ser criança, do que é o papel do professor e do que elas entendem por creche.

Esses e tantos outros fatores precisam ser levados em consideração no momento do planejamento, no momento de colocar no papel os caminhos e as intencionalidades das ações pedagógicas. O planejamento das práticas pedagógicas da educação infantil é tarefa do professor e deve estar articulado com a realidade das crianças, com o contexto sócio-histórico-cultural na qual se inserem.

Outro aspecto pontuado por três professoras em início de docência foi o desafio de estar *constantemente melhorando suas práticas*, como observado nestas expressões: “Eu tenho que diariamente buscar práticas [...] porque o professor tem que [...] ter tudo planejado. Todos os dias é um desafio [...] passar coisas novas para os nossos alunos.” (Professora A); “[para a atuação docente na Educação Infantil] é necessário ter vontade de pesquisar, conversar com os colegas mais experientes, para se situar na área” (Professora D). Para qualquer professor, inclusive o professor de educação infantil, não basta a formação inicial, é preciso quase que diariamente buscar novas práticas pedagógicas para facilitar a ampliação dos conhecimentos e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. As crianças desafiam o fazer pedagógico. Ostetto (2012) lembra que o profissional da educação infantil precisa construir um olhar comprometido com o fazer pedagógico, estando atento às necessidades das crianças, observando, interagindo com elas, com os colegas, as famílias, ampliando sua aprendizagem e o seu fazer pedagógico. Assim, este desafio também revela o compromisso e o necessário comprometimento das professoras ante seus fazeres pedagógicos.

Outra adversidade apontada por três iniciantes foi o *relacionamento e o reconhecimento pelos pais*, como expressam essas falas: “O maior desafio como professora de educação infantil ainda é a gente ter o reconhecimento enquanto profissional, o reconhecimento das famílias” (Professora F).

O relacionamento com os pais é um desafio que a gente tem. Às vezes é muita cobrança de direitos e os pais esquecem um pouco o papel deles como pais [...]. Eu acho interessante trabalhar com as famílias no sentido que eles percebiam a importância do papel deles e como eles podem contribuir para essa tarefa de educar. (Professora C).

Chaves (2013) em sua pesquisa também evidenciou o desafio das professoras iniciantes na educação infantil de se relacionarem com os pais. Ser professora de educação infantil requer tanto o reconhecimento profissional por parte das famílias quanto a colaboração delas quanto a educação das crianças. É nesse período escolar que as famílias mais participam das atividades da escola. Para Cardoso (2013, p. 114), existe a necessidade “de estabelecer uma rede de interação com as crianças e os diferentes profissionais da instituição [...] com as famílias”. A integração e interação entre os conhecimentos e as experiências, entre os saberes e os afetos, são elementos essenciais para o reconhecimento da docência na educação infantil.

Duas das professoras entrevistadas argumentaram que a *responsabilidade com as aprendizagens das crianças* era uma grande provocação para a docência que desenvolviam. Uma delas comentou: “Todos os dias é um desafio [para] [...] que o meu processo ensino-aprendizagem dê certo, porque depende de mim a mediação entre conhecimento e aprendizagem.” (Professora A).” Este é o desafio de fazer alguém aprender. Percebemos pelos relatos das professoras que essa responsabilidade é desafiadora para suas atuações, pois demonstram que compreendem que ser professor de educação infantil não é apenas o cuidar; é preciso integrar o cuidar ao educar, incitando a aprendizagem e o desenvolvimento de conhecimentos nas crianças em idade escolar específica.

Outras duas entrevistadas mencionaram que *trabalhar com o imprevisto e o novo* era um aspecto que sempre precisava ser contornado em suas práticas. A professora B relatou: “Não existe uma linha de pensamento a seguir. Todo dia é uma coisa nova.” (Professora B). Trabalhar com o imprevisto pode ser considerada uma característica peculiar e diária do trabalho docente em sala. Cada sujeito que compõe a classe possui sentimentos, angústias, motivações; o meio também influencia nas ações da sala - fatos que fazem da sala um lugar de improvisos por parte do professor, por mais que ação pedagógica tenha sido planejada. Essas incertezas obviamente que são um desafio à prática docente e, quiçá, preocupam mais os docentes iniciantes que, todavia, possuem pouca experiência para lidar com essas situações. Além do mais, após o professor conhecer a turma e as individualidades de cada educando, após saber quais estratégias melhor funcionam e quais são mais difíceis de desenvolver, encerra-se o ano letivo e o professor terá que, em outro grupo de crianças, recomençar esse reconhecimento. A docência é, portanto, um trabalho com o imprevisto e com o novo.

A *pouca experiência profissional* foi outro entrave destacado por duas professoras que iniciavam à docência na educação infantil, conforme contou a professora C: “O primeiro desafio que a gente pode estar pontuando é a nossa falta de experiência no início da carreira.” (Professora C). Segundo Marcelo García (1999), é nos primeiros anos de docência que o professor aprende a ensinar e passa pelo que chama de sobrevivência na profissão. No início de qualquer carreira o profissional tem pouca experiência, o que vai sendo superado no dia a dia. O início de docência possui características próprias de descobertas e aprendizagens que podem ocasionar no profissional o medo e a insegurança. O importante nesse período é a compreensão por parte do iniciante de que esses sentimentos são normais e serão superados ou amenizados. O apoio dos pares pode ser fundamental para esse enfrentamento.

O *conhecimento das especificidades das faixas etárias das crianças pequenas* foi outra demanda apontada por duas professoras quem iniciavam a docência na educação infantil. Uma comentou: “As crianças pequenas demandam um cuidado e responsabilidade ainda maiores.” (Professora D). Estas professoras demonstram a preocupação que possuem quanto ao conhecer o que cada criança precisa em sua faixa etária, o que se pode trabalhar com cada uma e de que forma deve-se cuidar delas. Para desenvolver as atividades de acordo com a faixa etária de cada criança é preciso conhecer o que cada uma é capaz de realizar. Zucolotto (2014) argumenta que a docência na educação infantil depende das características de cada criança, que o professor deve estar atendo ao desenvolvimento de cada uma e que, também por isso, não há uma dinâmica fixa ou estática para este trabalho. O trabalhar com as especificidades das crianças é um desafio que ressalta a específico da docência na educação infantil.

Outro desafio destacado por duas professoras em início de docência na educação infantil referiu-se à *padronização das atividades que chegam para a escola*. Uma delas destacou: “Outro desafio é a “alimentação” que a gente tem do nosso trabalho, pela padronização de algumas atividades, que vem tudo para fazer igual em todas as escolas.” (Professora C). Estas professoras demonstraram uma preocupação com a ausência de autonomia das escolas e de seus trabalhos pedagógicos. De certa forma, elas evidenciam que o material didático recebido está inadequado, o que também é um problema da entrada na carreira apontado por Huberman (1992). A padronização das atividades revela também uma pouca valorização das necessidades específicas de cada comunidade escolar onde as professoras atuam. A escola precisa ter autonomia, realizar suas atividades com as famílias de acordo com a realidade que possui. Quando se faz tudo igual não há uma característica própria da escola, uma referência daquela comunidade. Kramer (1994) nos ajuda a compreender essas afirmações quando diz que precisamos olhar para as crianças como

cidadãos, como sujeitos históricos, como detentores de uma cultura, inseridos num determinado contexto social, participantes de uma determinada família e de uma comunidade escolar. Cabe à escola e aos professores compreender as singularidades e diversidades dos educandos, respeitando e valorizando-as.

A falta de *estrutura física e materiais pedagógicos* foi outro desafio vivenciado por duas professoras em início de docência. A professora B destacou “a gente vai buscando e vai trabalhando com o que se tem” e a professora E mencionou: “Nesse ano a dificuldade é atuar em uma sala pequena e em um parque também pequeno. No turno da tarde nós temos cinco turmas e um parque bem pequeno”. Kramer (2005) argumenta que a função do professor que trabalha na educação infantil é acolher as crianças, construindo meios de socialização para as crianças no espaço escolar. A autora ainda destaca que o professor se torna responsável por procurar meios, formas de realizar suas atividades, mas que a escola tem um papel fundamental para que isso ocorra. Porém, sabemos que isto nem sempre é possível. Chaves (2013) também evidenciou a dificuldade de professoras da educação infantil de trabalharem ante a falta de materiais e de brinquedos. O professor sim deve buscar recursos para a realização de seu planejamento, mas as políticas públicas devem oferecer condições para que se construam espaços adequados para o acolhimento das crianças, com salas adequadas ao número de crianças, para que sejam desenvolvidas atividades que promovam o pleno desenvolvimento das crianças e materiais a fim de que as práticas pedagógicas planejadas também obtenham êxito.

A *insegurança e o nervosismo* foram destacados por uma das iniciantes, que enfatizou:

Ainda tenho insegurança, muito nervosismo e sempre vou buscando [...]. Existem muitas dificuldades, talvez não estaria sabendo colocar, mas eu estou buscando porque não me sinto uma professora pronta, não posso dizer que eu sei tudo. (Professora A).

Neste posicionamento percebemos as inquietações vivenciadas pela professora em seu início de docência. Sentimento similares, de nervosismo, insegurança, preocupações, angústia, entre outros, também são apontados por outros estudos sobre e com professores de crianças em início de carreira (CHAVES, 2013; CARDOSO, 2013). Em seus estudos Zucolotto (2014) evidenciou que entre as dificuldades no início do magistério na educação infantil há muitas cobranças frente às atribuições de ser professora, inclusive ante o estabelecimento de um vínculo de proximidade com as crianças, o que gera a insegurança e o medo. Essas inquietações podem ser amenizadas no decorrer dos anos, com a prática pedagógica, na relação com os pares e com as buscas pelo aperfeiçoamento profissional.

Para a professora B *atuar em um mundo desconhecido* tornou-se um desafio do seu início de docência na educação infantil. Ela contou: “Quando eu comecei eu tive que sair da minha cidade, fui para uma cidade diferente onde eu não conhecia as crianças, eu não conhecia os pais, não conhecia a escola, não conhecia o município, não conhecia ninguém”. A consideração levantada pela professora demonstra sua insegurança frente a esse mundo desconhecido. Chaves (2013) e Voltarelli (2013) também evidenciaram que no início da carreira os professores da educação infantil, muitas vezes, não conhecem o meio no qual se inserem. Esse um lugar desconhecido gerou na professora iniciante insegurança quanto a sua recepção na escola, pelas crianças e pelos pais.

Para uma professora o *contraponto entre a formação inicial e a realidade* apresentou-se como um desafio para sua inserção profissional, conforme relatado:

A realidade é sempre outra. No começo eu achei muito difícil porque era um sonho. E como a realidade é outra, eu achei que é muito desafiador. Só que eu jamais pensei em desistir. [...] O que me marcou foi uma frustração porque o que eu aprendi na faculdade e a realidade em sala de aula é outra. (Professora A).

O apontamento da professora nos lembra Voltarelli (2013) que argumenta que no início da carreira o professor é desafiado a ressignificar sua formação inicial, ou seja, dar sentido prático a ela. Ainda, observamos que algumas vezes a formação inicial de professores proporciona uma limitada relação com o espaço da sala e com as realidades escolares. As teorias educacionais muitas vezes predominam as formações de professores, em detrimento de práticas pedagógicas que tenham como ambiente as instituições escolares. Esse fato faz com que o profissional professor ao iniciar-se na profissão, ao ingressar na docência na educação infantil, sintam-se pouco preparados para atuar ante todas as demandas do contexto, frustrando-se com sua formação.

A professora E argumentou que para ela um dos desafios foi o *estabelecimento da rotina escolar com crianças pequenas*: “Eu achei o meu início difícil até pegar o ritmo da rotina escolar porque eu iniciei com uma turma de maternal III. Então, até conseguir estabelecer tudo foi bem complicado”. Trabalhar com cada faixa etária das crianças da educação infantil requer um tipo de prática pedagógica específica por parte do professor. Quando discorre sobre a educação infantil, Cerisara (2002, p. 62-63) lembra da importância da visão que o professor precisa ter ao entrar numa sala, do cuidado, dos horários estabelecidos para desenvolver atividades “como alimentar, dar banho, trocar fraldas, manter contatos corporais constantes com as crianças e estabelecer formas de comunicação”. Em casos de início da docência é importante que equipe da gestão da escola acolha o docente, orientando-o quanto a rotina da escola e a rotina das crianças - incluindo alimentação, higiene, sono, atividades pedagógicas, brincadeiras, entre outros. Esse esclarecimento por parte da escola pode facilitar o exercício da docência para quem está chegando.

Uma das colaboradoras da pesquisa assinalou como desafio a *transição de auxiliar de ensino para professora*. Ela expressou: “Essa transição de estagiária que trabalha com a professora titular para ser professora titular me deu muita insegurança e muito nervosismo” (Professora A). Muitos docentes antes de serem professores passam pela experiência de ser monitoras ou auxiliares. Por mais que já tenham tido a vivência diária de atuar em espaços de educação infantil, quando assumem a docência sentem insegurança e nervosismo, pois, como professoras, passam a ser responsáveis por todos os processos ocorridos em sala. Como bem sinaliza Cerisara (2002), as auxiliares de sala e as professoras convivem nas instituições de educação infantil com uma relação entre si baseada na divisão das responsabilidades pelas crianças de sua turma. Assim, essa transição de papéis, de auxiliar para professora, requer assumir novas responsabilidades. Como professoras essas profissionais passam a ter compromissos que antes não assumiam ante as crianças, os pais, os gestores da escola e seus pares. Certamente esses desafios geram certa instabilidade nos professores em início de carreira. Essa transição identitária é um processo que leva algum tempo para que a professora se reconheça e atue como tal.

Para a professora C um dos seus desafios era ser *professora temporária*. Ela relatou: “o fato de eu estar atuando como professora temporária: todo ano eu estou numa escola diferente, a gente não cria um vínculo de tempo maior com os efetivos da escola, [...] acaba ficando meio de fora de algumas coisas” (Professora C). A professora revela a preocupação que sente diante das mudanças que ocorrem a cada ano. Com respaldo em Seki et al. (2017) compreendemos ser urgente a reflexão sobre o trabalho que é interrompido frente às mudanças que a cada ano os profissionais do magistério sofrem, por atuarem como

temporários. A condição de professor temporário demonstra a precariedade da profissão de ser professor, implicando, além de interrupções de planos de trabalho pedagógico, interrupção em planos pessoais. Ser professora temporária é não saber se irá atuar e como se irá atuar no próximo ano. A cada final de ano esse profissional está sem trabalho, necessitando de nova contratação. A vida de um professor temporário não pode ser planejada para além daquele ano que está em vigor, já que, talvez no próximo ano ficará sem trabalho. O profissional temporário não cria um elo com a escola, não tem uma continuidade no seu trabalho - o que pode afetar negativamente sua dimensão pessoal e profissional.

Outro apontamento encontrado em uma reposta de uma professora foi a *rivalidade entre pares*: “entre os pares, os colegas ainda tem muita rivalidade, falta de companheirismo e de compartilhamento de saberes” (Professora F). Poder “contar com o apoio dos pares no ambiente de trabalho é, certamente, uma oportunidade de relevante de reflexão e de formação, com possibilidades de resultados significativos à sua prática docente” (CHAVES, 2013, p. 78). Em uma instituição educativa onde se ensina as crianças a respeitar o próximo, a ajuda o colega e a ser solidário é importante que o professor atuante neste contexto vivencie isso. Essa prática colaborativa parece ser uma das contradições em alguns espaços escolares: ensinam-se os educandos a serem colaborativos, porém muitas vezes entre professores essa prática não é efetivada. A competitividade, infelizmente, é uma conduta presente no exercício da docência.

Um último aspecto identificado na fala das professoras como desafio da docência na educação infantil foi ter *turmas muito grandes*. Uma professora destacou: “Nós precisamos olhar para cada criança, para sua singularidade, seu jeitinho de ser e a gente tem bastante dificuldade nisso quando as turmas estão cheias e os espaços são pequenos” (Professora F). Esse fato faz com que as professoras de educação infantil sintam dificuldades em desenvolver suas práticas pedagógicas. Segundo Ostetto (2012), os espaços da educação infantil necessitam ser locais que possibilitam às crianças o direito de serem crianças, o direito de brincar, de obter atenção individual de acordo com suas necessidades, de serem acolhidas, compreendidas. Estes espaços precisam ser aconchegantes, seguros, amplos e propiciar práticas que estimulem os movimentos e atividades específicas à fase de desenvolvimento infantil. Não há como oferecer educação de qualidade se os centros de educação infantil não oferecem condições para o desenvolvimento das atividades, com turmas lotadas e espaços pequenos e, muitas vezes, adaptados.

Algumas sínteses analíticas e conclusivas

A iniciação à docência das professoras da educação infantil pesquisadas foi marcada por distintos desafios, de diferentes ordens. Alguns destes desafios parecem-nos serem característicos da iniciação à docência de professores, independente do seu nível de atuação, a saber: a pouca experiência profissional, a insegurança e nervosismo, o atuar em um mundo desconhecido e o contraponto entre a formação inicial e a realidade. Outros desafios parecem-nos comuns aos professores independentes de suas fases na carreira, a saber: ser professora temporária, a rivalidade entre pares, as turmas grandes, trabalhar com o imprevisto e o novo, a limitação da estrutura física e dos materiais pedagógicos, estar constantemente melhorando a prática, a responsabilidade com as aprendizagens, o planejamento das práticas e a padronização das atividades que chegam para a escola. Apesar de reconhecermos que estes podem ser desafios comuns a todos professores, entendemos que os iniciantes podem vivenciar esses desafios com mais intensidade, visto sua pouca destreza para lidar com situações cotidianas.

De outra forma, também identificamos desafios que nos parecem ser específicos de quem inicia a docência na educação infantil, a saber: o conhecimento das especificidades das faixas etárias das crianças pequenas, o estabelecimento da rotina escolar com crianças pequenas, o reconhecimento e o relacionamento com os pais e a transição de auxiliar de ensino para professora. Estes desafios específicos às professoras iniciantes da educação infantil nos fazem reafirmar a singularidade e complexidade da educação deste nível bem como da necessária formação inicial destes docentes.

Apesar do desconforto gerado por estes desafios, constatamos que eles são desafiadores para as professoras, que buscam, essencialmente por iniciativas individuais, estratégias de superação para cada um deles. Esses desafios desacomodam as professoras em início de carreira na educação infantil, faz com que elas busquem aperfeiçoar suas formas de ser e de atuar como docente junto às crianças pequenas.

Por mais que esta não seja a única ou a melhor saída, acreditamos que com a própria experiência profissional estas professoras possam ir amenizando essas dificuldades de início de carreira. A experiência profissional poderá gerar saberes, possibilitar o desenvolvimento profissional, suscitar maior confiança ante suas práticas e auxiliar em suas constituições identitárias docente.

Para que as estratégias de superação destes desafios - ou de sobrevivência, segundo Huberman (1992) - não fiquem pautadas apenas nas próprias professoras e em suas experiências profissionais, sugerimos que as instituições de educação infantil e seus profissionais acolham e apoiem as professoras iniciantes, oportunizando espaços de diálogos, escuta atenta e compartilhamento de práticas e de vivências e; que seja oferecida, por instituições, secretarias ou coordenadorias de educação, formação continuada específicas para os profissionais em início de carreira na educação infantil, abordando teorias, discussões, tocas de experiências e práticas voltadas para o atendimento à crianças.

Por fim, cabe retomarmos o entendimento de que o início da carreira docente faz com que o professor vivencie sentimentos contraditórios e por mais que neste trabalho destacamos os desafios da iniciação, sabemos que ela também gera sentimentos de encanto e de descoberta, que facilitam a superação das dificuldades.

Referências

- CARDOSO, Solange. **Professoras iniciantes da Educação Infantil**: encantos e desencantos da docência. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.
- CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHAVES, Alessandra Muzzi de Queiroz. **Professoras iniciantes da Educação Infantil**: percursos de aprendizagem da docência. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.
- FELDKERCHER, Nadiane. Iniciação à docência na educação básica: algumas reflexões. **Revista Querubim**, Niterói, v. 5, n. 33, p. 97-103, 2017.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.
- KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais da Creche e Pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Por uma política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, Distrito Federal: MEC, 1994.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 117-132.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal. Porto: Porto Editora, 1999.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012, p. 13-32.

PERONDI, Marisete Maihack. **A iniciação à docência de professoras atuantes na Educação Infantil**: conquistas, desafios e estratégias de superação. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba, Santa Catarina, 2019.

SEKI, Allan Kenji et al. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica Brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 942-959, set./dez. 2017.

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

ZUCOLOTTO, Valéria Menassa. **Primeiros anos da carreira docente**: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.