

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELENIZE APARECIDA SANTOS KUJAWA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE DE EDUCAÇÃO
INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

CURITIBA

2021

ELENIZE APARECIDA SANTOS KUJAWA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR INICIANTE DE EDUCAÇÃO
INFANTIL NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Pura Lúcia Oliver Martins

CURITIBA

2021

Ao meu amado esposo Eduardo, que me incentivou e apoiou desde o início desta trajetória e a nossa amada filha Helena. A minha família que foi a minha base para chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me guiado até esse momento.

Aos meus pais, por terem batalhado e proporcionado aos filhos as condições necessárias para que víssemos na educação uma alternativa para melhorar nossa condição existencial.

Meu agradecimento especial ao meu querido esposo Eduardo, pelo incessante apoio, pela amorosidade com que ouvia os meus lamentos nos momentos difíceis e pelas sempre sensatas e sensíveis palavras.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins, pela sabedoria, dedicação, gentileza e prontidão em me orientar.

Às amigas e colegas de mestrado Cristiane Gralaki Blaczyk e Giovanna do Amaral, pelos momentos de ajuda e apoio e pelas trocas de conhecimento.

À Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski e à Profa. Dra. Priscila Ximenes Souza do Nascimento, pelas valiosas contribuições para a minha pesquisa.

À minha enteada Ana Carolina, pela ajuda e pelo apoio ao final desta trajetória.

Às professoras participantes da pesquisa, pela disponibilidade e prontidão em cederem as entrevistas e participarem do grupo focal.

Ninguém começa a ser educador numa
certa terça-feira às quatro horas da tarde.

Ninguém nasce educador ou marcado
para ser educador. A gente se faz
educador, na prática e na reflexão sobre a
prática.

(FREIRE, 1991, p. 58)

RESUMO

A presente pesquisa tematiza a prática pedagógica do professor iniciante de Educação Infantil no contexto da pandemia da COVID-19. O objetivo geral é analisar essa prática e sistematizar seu desenvolvimento. Quanto aos objetivos específicos, são eles: (i) caracterizar a prática pedagógica dos professores iniciantes de educação infantil; (ii) identificar os principais desafios da prática pedagógica durante a pandemia pelo olhar do professor iniciante; (iii) sistematizar as iniciativas dos professores para a realização da prática pedagógica desenvolvida no contexto da pandemia; (iv) analisar as implicações da prática pedagógica para o aprendizado de ser professor da Educação Infantil. A metodologia escolhida foi a abordagem qualitativa, utilizando-se da entrevista semiestruturada e do grupo focal como instrumentos de coleta de dados aplicados a seis professoras iniciantes. A análise de dados apoia-se em Bardin (2016). O referencial teórico da pesquisa sustenta-se em Coelho (2007), Corsaro (2011), Horn e Fabris (2017), Kramer et al. (2016), Kulhmann Jr. (2000; 2015), Sarmiento (2013) e Sarmiento e Pinto (1997), Huberman (1992), Marcelo (1999; 2010), Papi e Martins (2010), e Romanowski e Martins (2013) e outros. A pesquisa revela que: (i) os principais desafios enfrentados pelo professor iniciante de Educação Infantil são o sentimento de insegurança, a adaptação ao ambiente de trabalho e o choque de realidade; (ii) pesquisar/estudar e buscar ajuda com os colegas mais experientes e/ou da coordenação são as principais estratégias das quais esses professores se apropriam para enfrentar os desafios que encontraram no período inicial da docência; (iii) a formação pela prática marca um lugar de destaque no processo de aprender a ser professor da Educação Infantil; (iv) a prática pedagógica desenvolvida pelos professores iniciantes da Educação Infantil durante a pandemia é um elemento novo que amplia os desafios desses professores; (v) o compromisso das professoras em realizar a atividade docente com qualidade e responsabilidade; (vi) a mudança da forma presencial para a remota trouxe dificuldade em manter a atenção e adesão das crianças durante a realização das atividades, em lidar com a constante presença dos pais durante as interações virtuais, em realizar o processo avaliativo e em lidar com instabilidade emocional; (vii) o contexto da pandemia possibilitou a construção de novas aprendizagens que ampliam as possibilidades de desenvolvimento da ação pedagógica dessas profissionais e abriu caminho para novas práticas na Educação Infantil; (viii) a utilização das tecnologias nas práticas pedagógicas deve estar alicerçada nos princípios norteadores da Educação Infantil. Desse modo, a pesquisa permite concluir que os principais desafios enfrentados pelos professores, inerentes à etapa inicial da carreira antes da pandemia, são, também, acentuados por ela. Além disso, a prática pedagógica dos professores iniciantes de Educação Infantil passa a incluir demandas específicas de práticas na modalidade remota que ampliam os desafios da fase inicial da docência e intensificam a construção de novas formas de realizar a ação docente e novos conhecimentos que contribuem para o processo de aprender a ser professor.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Professor iniciante. Educação Infantil. Pandemia.

ABSTRACT

The present research thematizes the pedagogical practice of the beginning Early Childhood Education teacher in the context of the COVID-19 pandemic. The general objective is to analyze this practice and systematize its development. As for the specific objectives, they are: (i) to characterize the pedagogical practice of beginning Early Childhood Education teachers; (ii) to identify the main challenges of the pedagogical practice during the pandemic from the perspective of the beginning teacher; (iii) to systematize the teachers' initiatives to carry out the pedagogical practice developed in the context of the pandemic; (iv) to analyze the implications of the pedagogical practice for learning to be an Early Childhood Education teacher. The methodology chosen was the qualitative approach, using semi-structured interviews and focus groups as instruments of data collection applied to six beginning teachers. Data analysis is based on Bardin (2016). The theoretical framework of the research is supported by Coelho (2007), Corsaro (2011), Horn and Fabris (2017), Kramer et al. (2016), Kulhmann Jr. (2000; 2015), Sarmiento (2013) and Sarmiento and Pinto (1997), Huberman (1992), Marcelo (1999; 2010), Papi and Martins (2010), and Romanowski and Martins (2013) and others. The research reveals that: (i) the main challenges faced by the beginning Early Childhood Education teacher are the feeling of insecurity, adaptation to the work environment, and reality shock; (ii) researching/studying and seeking help from more experienced colleagues and/or the coordination are the main strategies that these teachers appropriate to face the challenges they encountered in the initial period of teaching; (iii) training through practice marks a prominent place in the process of learning to be an Early Childhood Education teacher; (iv) the pedagogical practice developed by beginning Early Childhood Education teachers during the pandemic is a new element that expands the challenges these teachers face (v) the commitment of the female teachers in performing the teaching activity with quality and responsibility; (vi) the change from the presential to the remote way brought difficulties in keeping the children's attention and adherence during the performance of the activities, in dealing with the constant presence of parents during virtual interactions, in performing the evaluation process and in dealing with emotional instability; (vii) the context of the pandemic enabled the construction of new learning that broadened the possibilities of development of the pedagogical action of these professionals and opened the way for new practices in Early Childhood Education; (viii) the use of technologies in pedagogical practices must be grounded on the guiding principles of Early Childhood Education. Thus, the research allows us to conclude that the main challenges faced by teachers, inherent to the initial stage of their careers before the pandemic, are also accentuated by it. Moreover, the pedagogical practice of beginning Early Childhood Education teachers starts to include specific demands of practices in the remote modality that amplify the challenges of the initial phase of teaching and intensify the construction of new ways of performing the teaching action and new knowledge that contribute to the process of learning to be a teacher.

Keywords: Pedagogical practice. Beginner teacher. Early Childhood Education. Pandemic.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Pesquisas sobre professores iniciantes **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 2: Artigos sobre Educação Infantil e pandemia **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 3: Participantes da Pesquisa **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 4: Categorias e subcategorias de análise (desafios e aprendizagens) ... **Erro!**

Indicador não definido.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EaD	Educação a Distância
ed.	Edição
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MEC	Ministério da Educação
PEI	Plano Educacional Individualizado
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNPI	Plano Nacional pela Primeira Infância
p.	Página
PPG	Programa de Pós-Graduação
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RJ	Rio de Janeiro
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	MAPEAMENTO DAS PESQUISAS REALIZADAS	18
2.1	PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL	18
2.2	EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA.....	24
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
3.1	PARTICIPANTES DA PESQUISA	35
3.2	PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	37
4	ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	39
4.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS FUNDAMENTOS LEGAIS.....	45
5	INICIAÇÃO DOCENTE	54
6	DESAFIOS E APRENDIZAGENS DO PROFESSOR INICIANTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL	61
6.1	DESAFIOS ENFRENTADOS NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE	61
6.1.1	Sentimento de insegurança	62
6.1.2	Adaptação ao ambiente de trabalho	66
6.1.3	Choque de realidade	69
6.2	ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS	72
6.2.1	Buscar ajuda dos colegas experientes e/ou da coordenação	72
6.2.2	Pesquisar/estudar	77
6.3	APRENDENDO A SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	79
7	OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL	86
7.1	MANTER A ATENÇÃO DAS CRIANÇAS DURANTE AS AULAS REMOTAS	88
7.2	PRESENÇA DOS PAIS DURANTE AS AULAS	91
7.3	PROCESSO AVALIATIVO.....	93
7.4	INSTABILIDADE EMOCIONAL	95
7.4.1	Compromisso docente	98
7.5	A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS INICIANTE	99
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICES	117

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	118
APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	119
ANEXOS	120
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ..	121

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar a prática pedagógica do professor iniciante de Educação Infantil surgiu durante meu primeiro estágio remunerado, nessa etapa da educação, quando tive a primeira experiência de docência, ainda como professora auxiliar.

Além disso, durante dois anos da graduação em Pedagogia, participei do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), realizando pesquisas relacionadas à temática da inserção profissional de estudantes de licenciatura, experiência que possibilitou uma imersão em estudos sobre o período de iniciação docente.

Outro fator que influenciou minhas escolhas quanto a este estudo foi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), da graduação em Pedagogia. Nesse trabalho, pesquisei a formação para a Educação Infantil dos estudantes e egressos do curso de Pedagogia de uma universidade privada da cidade de Curitiba. Em decorrência dessa investigação preliminar, surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa mais aprofundada sobre a prática pedagógica do professor iniciante de Educação Infantil.

A constituição da Educação Infantil, inicialmente caracterizada por uma visão predominantemente assistencialista, foi um fator que perdurou por um longo período da história da Educação Infantil brasileira, deixando resquícios que se refletem na atualidade. Nesse sentido, um dado histórico que merece atenção refere-se à formação destinada aos professores que lecionam para a primeira etapa da Educação Básica. Até a LDB 9394/96, a formação desses profissionais se dava em cursos de nível médio mas, a partir dessa legislação, passou a ser definida como formação prioritária, oferecida em nível superior. Desse modo, os cursos de Pedagogia passam a assumir a formação dos professores que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Percebemos, assim, a tardia regulamentação da formação em nível superior para o magistério destinado à infância. Mesmo com essa definição, ainda são muitos os impasses que ocorrem em torno da formação oferecida pelo curso de Pedagogia, visto por pesquisadores da área como um curso que oferece uma formação demasiadamente ampla e genérica. Esse modelo de formação acaba gerando, nas

palavras de Gatti (2010, p. 1358), “tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas”.

Em decorrência desse e demais fatores, são realizadas pesquisas na área da Educação Infantil (FOCHI, 2020; KISHIMOTO, 1999 e 2001; KRAMER *et al.*, 2016; KRAMER, 2000, 2006 e 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO e LINO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2018; PINAZZA e FOCHI, 2018) que discutem os avanços e os impasses presentes na formação e na prática pedagógica dos professores que atuam na educação das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Nesse sentido, foi necessário investigar como o professor de Educação Infantil atua no período inicial da sua profissão, tendo ainda uma demanda de aquisição de conhecimentos que o prepare para a prática. Nesta perspectiva, perscrutaram-se as principais dificuldades encontradas por esse professor para desenvolver sua prática pedagógica e as estratégias para solucioná-las.

Sabe-se que a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da educação básica e que os processos de construção das aprendizagens devem ocorrer com base nos eixos das interações e da brincadeira, pois é por meio do brincar, das experiências concretas e das relações sociais que as aprendizagens das crianças de 0 a 5 anos de idade são, majoritariamente, constituídas. Com efeito, é importante que, nessa etapa, sejam realizadas ações pedagógicas diferenciadas a fim de auxiliar as crianças nas suas diversas formas de desenvolvimento.

É a partir das aprendizagens construídas durante esse período que as mais diversas potencialidades das crianças são desenvolvidas. Uma prática pedagógica concebida na Educação Infantil requer a compreensão de que o educar e o cuidar são indissociáveis, de que o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e motor faz parte dessa etapa e de que as brincadeiras e as interações são os eixos que devem fundamentar esse processo.

Pesquisas realizadas na área da Educação Infantil e da infância são essenciais, pois trazem importantes contribuições para que ocorram modificações tanto na esfera das políticas educacionais quanto na das práticas educativas. Nesse sentido, Sarmiento (2013) pontua que os estudos sobre a infância e sobre a criança têm crescido nas últimas décadas, mas ainda há obstáculos que dificultam a afirmação científica dessa área de estudos. Para o autor, essa afirmação como ciência é fundamental para a produção de conhecimento sobre a criança, que repercutirá nas políticas públicas para a educação, “na formação de professores e na fundamentação

da intencionalidade educativa nas escolas e nas creches” (SARMENTO, 2013, p. 14). Do ponto de vista de Kramer *et al.* (2016, p. 136-137) “a concepção de criança, como sujeito social e histórico, pessoa que produz cultura e é nela produzida, justifica pesquisar práticas e interações [...]” na primeira etapa da Educação Básica

Com isso, mostra-se fundamental, de um lado, a realização de pesquisas na área da Educação Infantil que contribuam com a identificação dos principais dilemas que dificultam o trabalho do professor e que possibilitem repensar e reestruturar os processos de formação e de atuação desses profissionais.

Por outro lado, o contexto em que estamos inseridos atualmente – a saber, o enfrentamento da pandemia gerada pelo coronavírus, cuja gravidade e rápido poder de contágio levaram países do mundo todo a estabelecer medidas de isolamento social – que ocasionou o fechamento temporário de diversos estabelecimentos, incluindo as instituições escolares. Essa ação abrupta obrigou a uma adaptação brusca que impôs a necessidade de uma reestruturação das práticas docentes e dos processos de construção das aprendizagens.

Com esse novo cenário, a educação nacional tem passado por intensas modificações e grandes desafios para dar continuidade aos processos educativos. Instituições de ensino, públicas e privadas, tiveram que tomar decisões rápidas sobre como dar continuidade ao ano letivo. As configurações estruturadas para o contexto atual se diferenciam entre ambas as esferas, assim como entre as instituições de ensino. Há instituições que passaram a desenvolver as atividades no formato remoto, tanto de maneira síncrona quanto assíncrona, outras realizam atividades somente de maneira assíncrona. Essa diferenciação na configuração dos processos educacionais ocorre, em muitos casos, devido ao contexto socioeconômico em que a escola está inserida, uma vez que a falta de acesso dos estudantes à internet impossibilita a realização de determinadas atividades remotas.

No tocante ao contexto próprio da Educação Infantil, é importante refletir sobre o seu caráter específico e sobre as implicações das medidas tomadas durante esse período de pandemia para essa especificidade que constitui sua natureza e identidade educacional.

O debate sobre a especificidade da educação da infância é sempre notório quando se tematiza a primeira etapa da Educação Básica em qualquer âmbito de discussão. No que se refere ao quadro educacional ocasionado pela pandemia, esse debate tornou-se ainda mais evidente, principalmente quando ocorreu a homologação

do Parecer CNE/CP Nº: 5/2020 (BRASIL, 2020) que dispõe sobre a Reorganização do Calendário Escolar durante a pandemia da COVID-19.

Sobre a Educação Infantil, por meio desse parecer, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe a realização de atividades não presenciais durante o período de distanciamento, sugere que as instituições encaminhem orientações e atividades para que as famílias desenvolvam com as crianças, propondo que algumas dessas atividades sejam sistematizadas e elaboradas aprioristicamente.

[...] sugere-se que as instituições de educação infantil possam elaborar orientações/sugestões aos pais ou responsáveis sobre atividades sistemáticas que possam ser realizadas com seus filhos em seus lares, durante o período de isolamento social (BRASIL, 2020).

Além disso, as decisões tomadas pelo CNE permitiram a utilização de tecnologias digitais e comunicação na educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, dessa forma, “algumas redes de ensino público e escolas privadas implementaram a Educação a Distância (EaD) ou a proposição de atividades remotas mediadas pelas tecnologias como forma de dar continuidade ao cômputo dos dias previstos no calendário escolar” (ANPED, 2020b). Questões como essas, despertaram um alerta em diversas entidades, pesquisadores e profissionais da Educação Infantil sobre os retrocessos e a ilegalidade que essas medidas representam para a especificidade da primeira etapa da educação básica e para a garantia dos direitos das crianças.

Desse modo, destaca-se o posicionamento do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB, 2020), que afirma que na estruturação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil

[...] é preciso considerar que as experiências educativas que potencialmente podem contribuir para o desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas são organizadas pelas/os profissionais de educação infantil a partir da aproximação e da compreensão das ações, relações e, especialmente, das brincadeiras e demais formas de interação que bebês e crianças estabelecem com seus pares e com diferentes adultos, e não de conteúdos pré-estabelecidos e organizados de modo apriorístico.

E segue questionando o papel que a família passa a exercer como mediadora pedagógica, sem que disponha de condições básicas para isso:

De igual modo, tal medida descaracteriza a ação pedagógica das/os profissionais de educação infantil, que possuem formação específica que lhes

permite atuar, de modo intencional nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de forma integral.

Sobre a utilização das tecnologias na Educação Infantil destaca-se o posicionamento de pesquisadores da área: “o cenário requer ampla discussão e proposição de políticas que não podem ser improvisadas ou reduzidas a meras atividades conteudistas mediadas pela tecnologia, sob uma máscara de inovação” (ANPED, 2020b).

Cabe mencionar ainda que foram publicadas manifestações a esse respeito pela Rede Nacional Primeira Infância (RNPI, 2020) e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2020a). Além disso, pesquisadores da área fizeram publicações de artigos, apresentados no capítulo seguinte, em que discutem diferentes aspectos da Educação Infantil em tempos de pandemia.

Diante desses elementos que modificaram o contexto educacional de todas as etapas da Educação Básica brasileira, nota-se que essa reconfiguração tem trazido inúmeros desafios à prática pedagógica docente. Estamos vivenciando formas de realizar a docência antes impensadas, decididas de uma maneira muito rápida, sem que houvesse uma capacitação prévia que orientasse os professores para atuar nessa nova forma de ensinar.

Foi em meio a esse cenário que a presente pesquisa estava sendo desenvolvida, e, portanto, não poderia ficar alheia aos acontecimentos que já fazem parte de nossa história. Desse modo, optei por atualizar o tema da investigação abordando o atual contexto educacional, uma vez que não se pode ignorar a grande influência que a pandemia tem sobre a educação e, conseqüentemente, sobre a prática pedagógica dos professores.

Durante esse novo contexto educacional, temos vivenciado intensas modificações nos processos educativos. O *home office*, as necessárias adaptações curriculares, as novas formas de planejar atividades que se adaptem ao novo contexto, as novas maneiras de se relacionar com os estudantes, famílias e colegas de trabalho e a inserção repentina no universo das tecnologias educacionais e digitais têm sido elementos desafiadores aos professores. Por seu turno, essa drástica mudança também tem possibilitado a esses profissionais a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens.

Esse é um grande marco na história da educação, que nasce de um aspecto emergencial e imprevisto e, por consequência, apresenta um caráter impactante para o contexto social e educacional da atualidade. A esse respeito, Santos (2020) explica que as mudanças sociais, em geral, ocorrem de maneira paulatina e imperceptíveis, mas, que “a irrupção de uma pandemia não se compagina com esta morosidade. Exige mudanças drásticas.” (SANTOS, 2020, p. 6).

Nesse sentido, essa drástica reconfiguração social que estamos vivenciando, traz consigo a necessidade de que as pesquisas realizadas no campo da educação investiguem as múltiplas faces dessa nova conjuntura e seus impactos no campo educacional.

Posto isso, defini como objeto de estudo da presente pesquisa, ***a prática pedagógica do professor iniciante no contexto da pandemia***. A problematização dessa investigação questiona: ***Como se constitui a prática pedagógica desenvolvida pelo professor iniciante de Educação Infantil no contexto da pandemia?*** O objetivo geral é analisar a prática pedagógica do professor iniciante de Educação Infantil no contexto da pandemia, tendo em vista sistematizar o desenvolvimento da prática pedagógica nesse novo contexto. Os objetivos específicos são estes: (i) caracterizar a prática pedagógica dos professores iniciantes de educação infantil; (ii) identificar os principais desafios da prática pedagógica durante a pandemia pelo olhar do professor iniciante; (iii) sistematizar as iniciativas dos professores para a realização da prática pedagógica desenvolvida no contexto da pandemia; (iv) analisar as implicações da prática pedagógica para o aprendizado de ser professor da Educação Infantil

Para alcançar os objetivos propostos, o estudo foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa de pesquisa, que permite ao pesquisador uma análise interpretativa do objeto investigado, assim, não se restringe a uma análise de dados numéricos. O procedimento de coleta de dados se deu a partir da realização de entrevistas e de grupo focal com professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil.

A presente pesquisa foi estruturada em oito capítulos. O primeiro refere-se à introdução, em que apresento os interesses que me levaram a pesquisar o objeto de estudo, assim como a justificativa do estudo, o problema, o objetivo geral e os específicos que nortearam a investigação.

No segundo capítulo, a fim de compreender melhor o panorama das pesquisas sobre a temática da investigação, apresento um levantamento bibliográfico das pesquisas realizadas entre os anos de 2014 e 2018 sobre professores iniciantes na Educação Infantil e sobre Educação Infantil e pandemia no ano de 2020 e início de 2021.

No terceiro capítulo, esclareço como se deu o percurso metodológico da pesquisa, a escolha e aplicação dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados e a definição e caracterização dos participantes da pesquisa.

Já no capítulo quatro, faço uma contextualização histórica sobre a Educação Infantil no Brasil e descrevo os fundamentos legais que a regulamentam. Também situo a concepção de infância da contemporaneidade, na qual se embasa o presente estudo.

No quinto capítulo, apresento a base teórica que fundamenta a discussão a respeito do período de iniciação à docência. Nele exponho as contribuições de Marcelo (1999; 2010), Romanowski e Martins (2013), Papi e Martins (2010), Huberman (1992) e André (2018).

Os capítulos seis e sete foram estruturados com a análise dos dados da pesquisa. Portanto, neles apresento organização e a discussão das categorias e subcategorias de análise, definidas a partir do material obtido nas entrevistas e no grupo focal. Por fim, trago as elucidações finais da pesquisa, apresentadas no capítulo considerações finais.

2 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS REALIZADAS

A fim de demonstrar, mesmo que de maneira breve e parcial, o panorama das pesquisas que investigam a temática relativa ao professor iniciante de Educação Infantil e desta etapa educacional no contexto da pandemia, subdivido este capítulo em duas partes. Na primeira, apresento o levantamento realizado no banco de teses e dissertações da CAPES sobre os professores iniciantes e, na segunda parte, trago as contribuições sobre a temática da Educação Infantil em tempos de pandemia de algumas publicações encontradas em revistas da área da educação.

2.1 PROFESSORES INICIANTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Para realizar o levantamento das pesquisas sobre os professores iniciantes de Educação Infantil, optou-se por utilizar o descritor “professor iniciante”, assim como selecionou-se o período de 2014 a 2018 para realizar a busca. Esse período foi determinado em decorrência da realização dos trabalhos de Oliveira (2016) e Souza (2016), que fizeram estudos semelhantes abordando a temática sobre professores iniciantes de Educação Infantil no recorte temporal de 2000 a 2014.

A definição do descritor foi consolidada após testes com outras combinações de descritores, por exemplo, “professor iniciante” AND/OR “educação infantil”, “iniciação docente” AND/OR “educação infantil”. No entanto, essas combinações ampliaram demasiadamente a busca, chegando a selecionar centenas de milhares de pesquisas, muitas delas tratavam de outros aspectos da Educação Infantil e não chegavam a abordar o período de iniciação à docência. Posto isso, houve a necessidade de reduzir a abrangência das pesquisas utilizando somente o descritor “professor iniciante”, que se apresentou como a melhor opção, já que conseguiu captar um número relevante de pesquisas para embasar o mapeamento.

Nesse levantamento, foram identificados um total de 170 pesquisas entre teses e dissertações que apresentavam a palavra-chave “professor iniciante”. Para selecionar os trabalhos que abordavam a temática de professores iniciantes na Educação Infantil, leram-se os títulos e resumos dos 170 trabalhos. Destes, ao final dessa etapa, foram selecionados quatro estudos que se referem ao tema professor iniciante na Educação Infantil, uma tese e três dissertações. A identificação dos trabalhos apresenta-se no quadro seguinte.

Quadro 1: Pesquisas sobre professores iniciantes

Tipo de pesquisa	Universidade e PPG	Ano	Título	Autor(a)
Tese	UnB – Programa de Pós-Graduação em Educação	2018	Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente	Rosiris Pereira de Souza
Dissertação	UERN – Programa de Pós-Graduação em Educação	2018	As significações produzidas pelo professor iniciante frente aos desafios da atividade profissional na educação infantil	Mariluze Riani Diniz dos Santos
Dissertação	Universidade de Taubaté – Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano	2016	Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades	Andreia Dias Pires Ferreira
Dissertação	Unesp/Araraquara – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar	2015	Ser professora iniciante na educação infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas	Bruna Cury de Barros

Fonte: a autora (2021)

O procedimento de análise obedeceu à organização estabelecida no quadro acima.

Portanto, inicia-se pela pesquisa de Souza (2018), realizada com professores iniciantes/ingressantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Logo no início do estudo, Souza (2018) pontua que, tendo em vista a realidade brasileira, há uma diferenciação entre o período de inserção profissional do professor no Brasil, e o estabelecido por Huberman (1992) ao definir o ciclo de vida profissional do professor. Isso se deve ao fato de que a iniciação à docência, no Brasil, ocorre ainda durante a formação inicial, antes de concluir a graduação, muitos estudantes já exercem a docência, seja na forma de estágios remunerados, seja por meio de programas que incentivam estudantes a atuarem nas escolas.

Souza (2018) destaca, ainda, que esse processo se acentua quando se trata da Educação Infantil, etapa da educação básica que admite, por lei, a atuação de profissionais com formação em nível médio, na modalidade normal. É possível perceber, com isso, que é essencial levar em conta a realidade local e social em que o objeto de pesquisa está inserido, para que seja feita uma leitura mais fidedigna ao realizar uma investigação.

Em busca de apresentar elementos mais consistentes sobre a inserção profissional do professor, Souza (2018) elabora um capítulo em que sistematiza as

definições e pesquisas dos principais autores que estudam a temática do professor iniciante. Além disso, faz um levantamento das produções científicas nos principais periódicos e eventos sobre o tema, publicadas durante os anos de 2000 a 2014. Nesse levantamento, a autora identificou um total de 22 trabalhos sobre professor iniciante na Educação Infantil. Destaca-se que os dois primeiros trabalhos identificados nesse levantamento datam do ano de 2006, o que indica a pouca e ainda recente produção de pesquisas sobre a temática até o ano de 2014.

Nesse trabalho, Souza (2018) faz uma discussão em torno de quais seriam os significados e sentidos do trabalho docente dos professores de Educação Infantil em início de carreira. Considerando as peculiaridades presentes nessa etapa como fatores que são expressos nos desafios e dificuldades da prática docente do professor iniciante, considera-as um fator que pode apresentar significados e sentidos do trabalho docente. Em se tratando desses aspectos, a pesquisadora estabelece como objetivo da pesquisa, identificar, analisar e compreender os significados e sentidos apropriados, elaborados e atribuídos ao trabalho docente pelas professoras iniciantes/ingressantes que atuam na Educação Infantil.

Ao longo do trabalho, a autora define algumas categorias de análise para identificar os significados atribuídos ao trabalho docente pelas professoras pesquisadas. Ao todo, foram definidos sete núcleos de significação apresentados como: Trabalho tomado como diferenciado na Educação Infantil; Sentidos da docência – função com diversos papéis e atribuições; Sobrevivência na/pela prática pedagógica; Criança: retórica do conceito; Desenvolvimento profissional docente – tornar-se professor: antecedentes e formação; Contradição do trabalho na Educação Infantil – entre a valorização e a desvalorização; Sentimento de realização/estranhamento no trabalho docente na Educação Infantil.

Ao compreender o trabalho docente na Educação Infantil como situado em um determinado espaço-tempo, que não está isolado, mas estruturado a partir de determinações históricas, políticas, ideológicas, culturais e sociais, Souza (2018) compreende que os significados e sentidos sobre o trabalho docente na Educação Infantil, identificados a partir do levantamento de dados com as professoras investigadas, são constituídos a partir das relações sociais numa conjuntura de sociedade capitalista.

A partir disso, a autora assinala que o trabalho das professoras iniciantes/ingressantes no início de carreira na Rede Municipal de Educação é

composto de sentidos contraditórios de realização/desrealização, humanização/desumanização e de satisfação/sofrimento no trabalho docente. E apresenta como uma de suas conclusões a de que essa contradição pode ser amenizada com processos que possibilitem a qualidade na formação inicial e continuada (que implica a necessária apropriação do significado social concreto da atividade docente); da valorização do trabalho docente; de condições efetivas e realizadoras no trabalho e constituição de uma identidade profissional articulada à identidade política e de classe das professoras.

Dando sequência à análise dos trabalhos, a pesquisa de Santos (2018), trata das significações produzidas pelo professor iniciante frente aos desafios da atividade profissional na Educação Infantil. O objetivo definido para realizar a pesquisa foi: “apreender os sentidos e significados do professor iniciante sobre os desafios enfrentados no início da atividade profissional na Educação Infantil”.

A pesquisa de Santos (2018) foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, e sua análise foi pautada na Psicologia Socio-Histórica. Para realizar o levantamento dos dados, a autora entrevistou uma professora iniciante da Educação Infantil e, posteriormente, analisou os relatos dessa professora para apreender os sentidos e significados dos desafios enfrentados no início da atividade profissional.

A partir do relato, a pesquisadora estruturou indicadores que evidenciam os principais desafios enfrentados pela professora durante seu período de iniciação à docência. Foram explicitados estes indicadores: Desafio na constituição da autonomia docente: a relação e a necessidade da ajuda da auxiliar; Necessidade de apoio das colegas de trabalho mais experientes; Desafios na relação com o aluno hiperativo; Desafios na relação com os alunos: a busca pela obediência e domínio de sala; Desafios e estratégia: o retorno positivo da “cultura do elogio”; Desafios na relação e diálogos com a família; Desafios da docência x gravidez; Desafios na utilização de novos instrumentos como mediadores da atividade docente; Desafios na realização dos projetos propostos pela escola; Desafios no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança; Desafios da distância: o trajeto diário da zona rural para a cidade e o cumprimento da carga horária.

Ao verificar esses indicadores, é possível perceber quão amplo e diversificado é o nível de dificuldade pelo qual o professor iniciante passa. Se fôssemos realizar essa mesma investigação, com outros sujeitos, a probabilidade de que muitos desses desafios se repetissem e outros surgissem, seria grande.

Santos (2018) considera, ao realizar uma análise estruturada em três núcleos de significação, que esses desafios se localizam mais no âmbito afetivo do que no de domínio de conhecimentos pedagógicos. E que não foi notado nenhum indício de vontade de abandonar a profissão, apesar de todas as dificuldades encontradas.

A autora pontua que os desafios encontrados pela professora iniciante impulsionaram mudanças e o desejo de transformar sua realidade. Com isso, ela teve a iniciativa de buscar estratégias para superar os desafios que encontrou.

Na investigação desenvolvida por Ferreira (2016), a autora define como objetivo da pesquisa investigar os desafios que os professores iniciantes enfrentam nos primeiros anos da docência da Educação Infantil. Para alcançar esse objetivo, a pesquisadora utilizou como base do estudo a abordagem qualitativa e fez o levantamento dos dados por meio de questionário, aplicado a 159 professoras iniciantes da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos. Além disso, foram realizados dois encontros de grupo focal, o primeiro com quatro professoras e o segundo com seis.

Ao apresentar os resultados obtidos na pesquisa, Ferreira (2016) faz, inicialmente, a caracterização das professoras que estão ingressando na carreira docente, nesse capítulo ela apresenta o nível de formação delas, a natureza das instituições em que iniciaram a docência e o tempo de atuação como professoras. O que se destaca nesse último dado é que uma grande quantidade das professoras que responderam ao questionário aplicado pela pesquisadora não se caracteriza mais como professoras iniciantes, uma vez que indicaram tempo de atuação superior a 10 anos. Assim, muitos dos dados desse levantamento não atendem ao objetivo do trabalho, já que são oriundos de professoras que não se caracterizam como iniciantes.

A partir da realização do grupo focal, Ferreira (2016) apresenta os relatos das professoras que dele participaram sobre a fase inicial da carreira docente. O que se destaca nesses relatos é a indicação de mais pontos positivos do que negativos sobre o processo de iniciação docente, a maioria das participantes demonstra a satisfação e a alegria vivenciadas durante esse período, já outras descrevem que foi um momento tenso, de bastante ansiedade, porém explicitam o sentimento de realização e de afirmação como professoras. Além disso, a quase totalidade delas informam que receberam apoio e foram bem acolhidas pelos colegas da escola, um fator fundamental à estabilização do professor iniciante.

Apesar disso, algumas das professoras, cerca da metade que participou do grupo focal, ao serem questionadas sobre a possibilidade de desistir da profissão, apontaram que essa possibilidade existia, e os principais motivos relacionam-se ao baixo salário, às condições de trabalho e à insegurança sentida nessa fase.

A pesquisa desenvolvida por Ferreira (2016) demonstra, como indicam os principais pesquisadores da temática, que o professor iniciante enfrenta diversos desafios ao iniciar a docência, porém, esse é um momento de descobertas muito importante para a constituição dele como professor e sua afirmação profissional e identitária.

A pesquisa realizada por Barros (2015), tem como objetivo analisar o processo de constituição da profissionalidade de professoras iniciantes da Educação Infantil, considerando suas aprendizagens e desenvolvimento profissional nesse período de inserção à carreira docente.

A metodologia da pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas como instrumento de coleta de dados; os sujeitos do estudo foram cinco professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP/RP) no ano de 2009.

Nos primeiros capítulos, a autora faz a caracterização das professoras dando destaque à formação que elas possuem e à formação inicial que tiveram no curso de Pedagogia. Depois disso, disserta sobre os aspectos históricos, políticos e sociais constituintes da Educação Infantil.

Ao realizar a análise dos dados levantados, Barros (2015) busca identificar e examinar aspectos importantes envolvidos no processo de constituição profissional das professoras iniciantes. Nessa análise são pontuados trechos das entrevistas realizadas em que as professoras iniciantes expressam o descontentamento quanto à estrutura das instituições de Educação Infantil, da desvalorização e da visão distorcida de professores das outras etapas educacionais e da sociedade em geral sobre a Educação Infantil. Esses resultados demonstram como essas professoras valorizam a etapa da educação em que atuam e como se identificam com ela.

Ao abordar os desafios enfrentados pelas professoras em iniciação docente, a autora destaca depoimentos que enfatizam a extrema dificuldade sentida por três das investigadas, que definem o início da carreira como “muito difícil” e “desesperador”. Elas alegam falta de apoio das escolas e dos colegas e a sensação de solidão ao exercer a profissão docente para justificar os sentimentos expostos.

As outras duas professoras tiveram experiências iniciais mais amenas em função do apoio que tiveram da coordenação e dos colegas de profissão para desenvolver o trabalho docente e para enfrentar os desafios encontrados.

Esses dois diferentes tipos de relatos indicam a importância do apoio de colegas e instituições no início da carreira docente. Não que essa ajuda elimine os problemas que esses profissionais encontrarão ao iniciar a docência, mas será fundamental para que os professores iniciantes se sintam amparados tanto emocional, quanto pedagogicamente e, assim, tenham força para enfrentar as dificuldades.

Os trabalhos analisados mostraram-se relevantes para compreender um pouco do panorama das pesquisas que estão sendo realizadas sobre professores iniciantes na educação infantil. No entanto, considera-se fundamental que sejam realizadas outras pesquisas dessa natureza, que abranjam outros bancos de dados em que possivelmente essa temática se encontre, para que se possa ter uma visão mais ampla das investigações que estão sendo realizadas. Todavia, cabe destacar, mesmo considerando os limites do mapeamento, que o número de estudos encontrados nesse levantamento demonstra que a temática referente aos professores iniciantes na Educação Infantil ainda é pouco investigada e merece um olhar mais atento dos pesquisadores do campo educacional.

A partir dessa análise, foi possível verificar o elevado número de dificuldades que esses profissionais enfrentam ao adentrarem na profissão docente. O enfrentamento desses desafios se ampara, muitas vezes, nos colegas mais experientes, na vontade de prosseguir na profissão, no apoio das instituições escolares, na necessidade de desenvolver uma carreira estável, de manter o emprego em decorrência de demandas financeiras e na identificação com a profissão.

Apesar disso, também são identificados pontos fundamentais à aprendizagem da docência, ao encantamento com a profissão e ao reconhecimento do papel social do professor, que impulsionam a busca por estratégias que minimizem as dificuldades e favoreçam a continuidade na profissão.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E PANDEMIA

Considerando o quadro imposto pela pandemia no que se refere ao contexto da Educação Infantil, apresento aqui uma breve descrição de algumas produções científicas, publicadas durante o ano de 2020 e início de 2021, que discutem a

temática dessa etapa educacional nesse novo cenário e, desse modo, favorecem a compreensão dos debates que foram e estão sendo estabelecidos a esse respeito.

No quadro abaixo, organizo os artigos pelo título, autor(es) e ano de publicação. Logo na sequência, seguindo a ordem estabelecida no quadro, destaco os pontos principais que cada artigo aborda.

Quadro 2: Artigos sobre Educação Infantil e pandemia

Título	Autor(s)	Ano de Publicação
Educação Infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia	Cleriston Izidro dos Anjos; Deise Juliana Francisco	2021
Educação Infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um “novo normal”?	Ivone Garcia Barbosa; Marcos Antônio Soares	2021
A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero	Angela Scalabrin Coutinho; Cintia Cardoso	2021
A Educação Infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais	Silvia Helena Vieira Cruz; Cristiane Amorim Martins; Rosimeire Costa de Andrade Cruz	2021
Crianças com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na Educação Infantil	Adelaide Alves Dias; Isabelle Sercundes Santos; Adams Ricardo Pereira de Abreu	2021
Educação Infantil no contexto amazônico: experiências em tempos de pandemia	Zilda Gláucia Elias Franco; Eulina Maria Leite Nogueira; Welton de Araújo Prata	2021
Atuação dos fóruns de defesa da Educação Infantil em tempos de pandemia	Fábio Hoffmann Pereira	2021
Políticas públicas de Educação Infantil em contexto de pandemia: considerações a partir da realidade de Brasil e Itália	Joedson Brito dos Santos; Maria Aparecida Antero Correia	2021
Impactos da pandemia de COVID-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ	Maria Tereza Goudard Tavares; Fabiana Nery de Lima Pessanha; Nayara Alves Macedo	2021
Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia	Angela Scalabrin Coutinho; Valdete Côco	2020
Impactos da pandemia na Educação Infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na Educação Infantil?	Marden de Pádua Ribeiro; Fernanda Câmpora Clímaco	2020

Fonte: a autora (2021).

No primeiro artigo, os autores discutem a utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil no contexto da pandemia. Para o desenvolvimento do estudo, Anjos e Francisco (2021) utilizam-se da análise documental tomando como referência

documentos oficiais e materiais publicados por entidades que representam a primeira etapa da Educação Básica.

Ao longo do trabalho, os autores indicam caminhos para a utilização adequada das tecnologias educacionais na educação das crianças de 0 a 5 anos de idade sob o viés das DCNEI, por outro lado, problematizam algumas limitações que são impostas pela exclusão digital de grande parcela das crianças brasileiras.

Além disso, apresentam algumas discussões divergentes entre pesquisadores da infância e da área das tecnologias que se utilizam de argumentos contrários e favoráveis ao uso das tecnologias na Educação Infantil. Dentre esses argumentos, destaca-se como ponto positivo a utilização das tecnologias como uma forma de manter o vínculo entre as crianças e as instituições escolares. Por seu turno, a preocupação com uma exposição excessiva das crianças às telas, que poderia vir a prejudicar algumas áreas do desenvolvimento infantil e comprometer os princípios da Educação Infantil, bem como a falta de acesso de muitas famílias aos recursos digitais necessários, são considerados aspectos que limitam e comprometem a educação das crianças pequenas.

No segundo artigo, Barbosa e Soares (2021), tratam da Educação Infantil brasileira no contexto da pandemia sob o aspecto da pobreza infantil. Para isso, os autores utilizam-se do método dialético, cuja investigação ocorreu por meio de análise documental e bibliográfica.

Ao apresentarem as conjunturas do contexto da pandemia, Barbosa e Soares (2021) afirmam que as condições socioeconômicas, acentuadas pelo cenário de crise sanitária e pela política brasileira, incidem diretamente sobre o aumento da pobreza que impacta grande parcela da população brasileira e, conseqüentemente, as crianças que dela fazem parte. Além disso, a necessidade de fechamento das instituições escolares, o aumento do desemprego e da fome, são considerados pelos autores como elementos que contribuem para maior exposição das crianças a abusos, exploração e negligência, fatores que ferem seus direitos como cidadãos.

Sob esse prisma, Barbosa e Soares (2021) argumentam que o contexto pandêmico não é o causador das circunstâncias de pobreza e extrema pobreza, mas, sim, um elemento que acentuou a realidade de desigualdade social e econômica que impera na sociedade brasileira e que tem sido fomentada por governos de extrema direita que imprimem políticas e ideologias neoliberais e neofacistas.

Já Coutinho e Cardoso (2021), discutem em seu artigo, com base em uma análise quanti-qualitativa, aspectos referentes à educação e ao cuidado de bebês no contexto da pandemia, tomando como referência aspectos geracionais, de raça e gênero. Desse modo, apresentam dados que demonstram a falta de acesso das crianças às creches, e, ainda, destacam que as crianças mais pobres e as negras são as que têm menos acesso a essas instituições. Além disso, pontuam que as mulheres negras são as que mais têm enfrentado os desafios impostos pela pandemia, já que é nesse grupo que se concentra a maior porcentagem das mulheres que assumem sozinhas o sustento dos filhos.

Por fim, as autoras problematizam as questões políticas que dispensam a obrigatoriedade de acesso às creches pelas crianças de 0 a 3 anos de idade, assim como os impactos da pandemia na vida e subsistência das mulheres/mães negras e seus filhos(as).

Na produção apresentada por Cruz, Martins e Cruz (2021), são discutidas e problematizadas as possíveis implicações do retorno, assim como do não retorno às atividades presenciais na Educação Infantil durante a pandemia, tanto para as crianças, quanto para professores e famílias.

Na ótica das autoras, a criação de políticas públicas que viessem a promover a articulação intersetorial são iniciativas fundamentais para que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças sejam assegurados e para que os princípios e a identidade da primeira etapa da Educação Básica sejam preservados durante esse novo cenário educacional e social.

Já o trabalho desenvolvido por Dias, Santos e Abreu (2021) aborda a temática da inclusão na Educação Infantil durante a pandemia do coronavírus, tendo como foco as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo os autores, a necessidade de fechamento das instituições de Educação Infantil, em função das medidas de distanciamento social, é um fator preocupante para as crianças com TEA, as quais são acometidas, em diferentes graus, pelo comprometimento das habilidades sociais, de comunicação, entre outras, portanto, necessitam das interações promovidas no ambiente escolar para desenvolverem e potencializarem essas habilidades.

Tendo como referência as implicações da pandemia, Dias, Santos e Abreu (2021), sugerem algumas possíveis alternativas para minimizar os efeitos do afastamento do ambiente escolar para as crianças com TEA. Nomeadamente, a

garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que pode auxiliar tanto as crianças quanto as famílias que, nesse contexto, assumem um papel predominante na escolarização dos filhos, e a elaboração e desenvolvimento de Planos Educacionais Individualizados (PEI), que devem levar em consideração as singularidades das crianças com TEA, e, desse modo, auxiliam no desenvolvimento delas.

Por fim, os autores consideram que pensar ações educativas que garantam a inclusão das crianças com TEA durante a pandemia é um grande desafio para os profissionais e instituições educacionais. Mas, que o trabalho conjunto entre professores, profissionais de AEE e famílias é uma alternativa que pode refletir positivamente no desenvolvimento das crianças com TEA.

Franco, Nogueira e Prata (2021) apresentam em seu artigo uma discussão a respeito de como tem sido as experiências na Educação Infantil de professores(as) e familiares/responsáveis pelas crianças durante a pandemia no município de Humaitá, no estado do Amazonas. Para isso, contextualizam as especificidades da Educação Infantil e os desafios para garantir processos educativos que contemplem as características dessa etapa educacional e garantam o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade nesse quadro pandêmico.

No decorrer do trabalho, os autores indicam que as atividades estão sendo elaboradas pelos docentes em forma de tarefas apostiladas, vídeos e músicas. Essas atividades são entregues para as famílias para que sejam realizadas de maneira remota pelas crianças. Nesse contexto, afirmam que uma parcela das famílias não tem acesso à internet, fator que dificulta o processo educativo e compromete a garantia do direito à educação dessas crianças. Além disso, destacam as dificuldades que os professores têm enfrentado para dar continuidade aos processos educativos, mesmo que estes não correspondam plenamente aos princípios da Educação Infantil.

No artigo desenvolvido por Pereira (2021), o que se discute é a atuação dos fóruns de defesa da Educação Infantil no período da pandemia. Sob esse prisma, o autor apresenta as diversas formas de atuação de fóruns de vários estados brasileiros. As ações desses fóruns permearam diversos aspectos concernentes à educação da infância durante a pandemia. As reivindicações envolveram desde a medida de suspensão das aulas presenciais, o formato em que foram estabelecidas as atividades não presenciais, o não respeito aos fundamentos e às especificidades da Educação Infantil, as medidas governamentais que ferem a identidade da Educação Infantil, as

condições de trabalho dos professores, até as discussões sobre as medidas de retorno às atividades presenciais.

Em investigação realizada sobre as medidas tomadas por Brasil e Itália, a respeito da Educação Infantil durante a pandemia da COVID-19, Santos e Correia (2021) desenvolvem uma análise documental a fim de compreender e discutir as iniciativas governamentais realizadas em ambos os países no que diz respeito à educação das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Sobre o contexto brasileiro, os autores apresentam algumas medidas que foram tomadas pelo MEC e CNE, que, de acordo com Santos e Correia (2021), ferem a identidade da Educação Infantil e os direitos das crianças à educação.

Nessa perspectiva, os autores afirmam que as orientações do Parecer 05/2020 do CNE, em que se propõe que as escolas elaborem materiais, tarefas e atividades educativas para serem desenvolvidas em casa pelas crianças, com o auxílio dos pais ou responsáveis, chegaram ao ponto de, após reuniões do MEC e FNDE, realizar a abertura de Edital para convocação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Infantil, iniciativa que se apresenta totalmente contrária aos fundamentos e especificidades que estão previstos nos documentos oficiais que regem a primeira etapa da Educação Básica.

Por outro lado, no caso da Itália, o governo não tomou medidas que pudessem ferir a concepção de Educação Infantil vigente. Além disso, foram implementadas formas de apoio financeiro às famílias com crianças de até 12 anos e as atividades remotas foram pensadas não como substitutas às presenciais, mas como uma forma de manter os laços entre a escola e os professores e as crianças.

Em análise sobre a Educação Infantil em tempos de pandemia na cidade de São Gonçalo/RJ, Tavares, Pessanha e Macedo (2021) destacam o agravamento da vulnerabilidade social das crianças que ficaram sem acesso às creches e pré-escolas durante esse período, o que tem comprometido a segurança física, alimentar e intensificado outras formas de vulnerabilidade dos pequenos. Além disso, as autoras ressaltam uma possível descaracterização do caráter pedagógico com o qual se define a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade. Por fim, problematizam os possíveis efeitos do uso das tecnologias na Educação Infantil se considerados os fundamentos dessa etapa educacional.

Coutinho e Côco (2020) apresentam uma discussão e reflexão sobre as políticas governamentais e as mobilizações para a Educação Infantil durante o período

da pandemia. Desse modo, destacam a atuação de diversos coletivos como associações, sindicatos, fóruns, grupos de pesquisa, movimentos sociais e outros, que se mobilizaram por meio de reuniões, *lives*, publicações e posicionamentos em defesa da Educação Infantil e do respeito a sua especificidade educacional.

Além disso, as autoras apontam para a necessidade de se efetivar medidas de interlocução com as crianças, famílias e profissionais da área, estabelecendo diálogo com esses atores, que estão diretamente envolvidos, para que seus direitos sejam assegurados. Por fim, ponderam que algumas decisões apressadas ferem o caráter específico da educação das crianças e, por assim dizer, se configuram como retrocessos para a Educação Infantil.

No artigo de Ribeiro e Clímaco (2020) o que se problematiza é a utilização dos recursos tecnológicos digitais para dar continuidade aos vínculos e processos de aprendizagem na Educação Infantil durante a pandemia. De acordo com os autores, para que isso ocorra de maneira satisfatória, é necessário que os professores tenham uma formação adequada e se posicionem de uma maneira ativa e aberta frente à demanda do uso de recursos digitais que o contexto pandêmico impôs. Ademais, é preciso que as práticas docentes que se amparam nas tecnologias digitais sejam coerentes com os pressupostos que regem a primeira etapa da Educação Básica.

De modo geral, os artigos analisados expressam a grande preocupação entre pesquisadores, professores e entidades representativas da Educação Infantil quanto ao respeito e à garantia dos princípios, fundamentos e da identidade da primeira etapa da Educação Básica. Esses elementos correspondem ao seu caráter específico, em que se objetiva o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, tendo como eixos norteadores da prática pedagógica a brincadeira e as interações durante o período da pandemia.

A partir dessa premissa, postulam inúmeras críticas às medidas que foram tomadas tanto por setores governamentais quanto por instituições escolares que assumiram o formato de atividades remotas na Educação Infantil, chegando a utilizar mecanismos e ferramentas de Educação a Distância e a propor atividades estruturadas para as crianças desenvolverem em suas casas. Esses são alguns dos aspectos que vão na contramão daquilo que é a natureza da Educação Infantil.

Além do mais, os pesquisadores expressam a preocupação com as desigualdades sociais e com a exclusão digital presentes no país e que refletem na garantia dos direitos à educação das crianças de 0 a 5 anos de idade nesse período

de pandemia, uma vez que muitas instituições de Educação Infantil passaram a desenvolver atividades remotas com o auxílio das tecnologias digitais sem que a situação socioeconômica das famílias fosse considerada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa, a qual possibilita a realização da análise a partir da interpretação do objeto estudado. Esse tipo de pesquisa envolve o trabalho “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Ao definirem a investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) apresentam cinco características desta abordagem:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Ou seja, nesta abordagem de pesquisa o foco não está centrado em resultados numéricos, “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2001, p. 22). Entretanto, isso não significa que nenhuma forma de quantificação seja incluída nesse tipo de pesquisa. Para Triviños (2019, p.132):

Na pesquisa qualitativa existe pouco empenho por definir operacionalmente as variáveis. Elas são apenas descritas e seu número pode ser grande, ao contrário do que apresenta o enfoque quantitativo, preocupado com a medida delas e a verificação empírica das hipóteses.

Utilizando a abordagem da pesquisa qualitativa como base, é possível chegar a um aprofundamento mais significativo do objeto estudado, pois possibilita ao

pesquisador adentrar e analisar os mais diversos aspectos em que está inserido seu objeto de pesquisa, considerando assim, as interferências sociais, políticas, econômicas, culturais e históricas que influenciam a realidade do objeto.

A coleta dos dados foi realizada em duas etapas, a primeira feita a partir de entrevistas semiestruturadas e a segunda por meio da realização da técnica do grupo focal.

A entrevista semiestruturada é um instrumento de coleta de dados que possibilita maior liberdade de expressão dos sujeitos ao responderem as perguntas elaboradas pelo pesquisador. Ao explicar o conceito que corresponde a esse instrumento Triviños (1987, p. 146) afirma que:

podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Nesse sentido, entrevistador e entrevistado têm maior liberdade durante a realização da entrevista. O entrevistador, no sentido de direcionar ou redirecionar as perguntas para atenderem a uma nova demanda que surge enquanto o entrevistado responde às perguntas e que são necessárias aos encaminhamentos metodológicos da pesquisa; e o entrevistado, por se sentir mais seguro ao comunicar suas respostas.

Já a técnica do grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL; SINGLE 1996, p. 449 apud GATTI, 2005, p. 7). Essa técnica de pesquisa prevê a formulação de critérios para a seleção dos participantes, os quais devem apresentar características em comum que os habilitem a discutir as questões propostas e, assim, possam trazer elementos significativos para a pesquisa (GATTI, 2005).

Tendo isso como premissa, as professoras selecionadas para as entrevistas e para o grupo focal seguiram os seguintes critérios de seleção: ser professor(a) iniciante, ou seja, estar nos seus primeiros anos de atuação como docente e estar atuando na Educação Infantil. Antes de serem iniciadas as entrevistas, o projeto de

pesquisa passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Para se chegar às professoras que atendiam aos critérios de seleção, eu pedi indicações de colegas que também estavam fazendo mestrado, entrei em contato com ex-colegas da minha turma de graduação as quais eu sabia que poderiam se enquadrar nos critérios e, também, pedi a indicação de professoras conhecidas que pudessem ter colegas que atendessem ao perfil. Ao todo, foram pré-selecionadas dez professoras, destas, seis tiveram disponibilidade para participar das entrevistas.

O contato com essas professoras foi feito por meio das redes sociais (*Facebook* ou *Instagram*) ou pelo número de telefone que cederam às professoras que as indicaram e que repassaram a mim. No primeiro contato estabelecido, eu expliquei um pouco a minha pesquisa e como seria o desenvolvimento da entrevista, em seguida, enviei-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) seguindo as indicações do Comitê de Ética em Pesquisa, para que as professoras assinassem e se sentissem seguras quanto aos encaminhamentos da pesquisa e quanto à garantia do sigilo de seus dados pessoais. Em seguida, marcamos um dia e horário que fosse mais adequado para a realização da entrevista.

Devido à necessidade de distanciamento social imposta pela pandemia, optei por realizar as entrevistas e o grupo focal por meio de videoconferência, utilizando a plataforma *Zoom*. Cabe mencionar que essa decisão não foi tomada sem consultar as participantes da pesquisa, essa plataforma foi apresentada como sugestão, deixando-as à vontade caso preferissem ou sentissem a necessidade de utilizar outra plataforma. Assim sendo, uma das participantes optou por utilizar o *Google Meet*, meio ao qual ela estava mais habituada. As demais não tiveram objeções em utilizar a plataforma sugerida.

As ferramentas tecnológicas como *Skype*, *Zoom*, *Google Meet* e similares têm sido utilizadas com maior frequência nos procedimentos de coleta de dados das pesquisas e têm se tornado uma alternativa eficaz nos casos em que a coleta de dados presencial se torna onerosa ou inviável tanto para o pesquisador quanto para os participantes da pesquisa.

De acordo com Hanna e Mwale (2019, p. 347-348) esse tipo de ferramenta “[...] representa mais um avanço da Internet como um meio que oferece a alternativa mais viável às entrevistas presenciais, se questões como distância, sensibilidade/anonimato, tempo e recursos financeiros forem um problema”. No caso

da presente pesquisa, a ferramenta utilizada aliou os benefícios mencionados pelos autores à condição de distanciamento social que inviabilizou a realização das entrevistas presenciais.

As entrevistas seguiram um roteiro (Apêndice A) com perguntas, em sua maioria, abertas, a fim de que as entrevistadas pudessem se sentir mais livres para se expressarem. A duração das entrevistas variou de 40min a 1h20min.

Depois de realizadas as entrevistas, fiz a apresentação do projeto e dos encaminhamentos da investigação ao Grupo de Pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos, a partir do qual obtive sugestões e orientações dos colegas pesquisadores sobre possíveis aperfeiçoamentos da minha pesquisa. Com isso, me foi sugerido que eu focasse o objeto de pesquisa no contexto da pandemia, e, a partir desse foco, indicaram-me aplicar a técnica do grupo focal com as mesmas professoras que eu realizei as entrevistas para que eu obtivesse mais dados sobre a prática pedagógica desenvolvida durante esse contexto.

Seguindo todas essas sugestões, novamente entrei em contato com as professoras convidando-as a participarem do grupo focal. Por ser uma técnica realizada em grupo, a dificuldade que tive foi em definir um dia e horário que possibilitasse a participação de todas elas, já que os horários e turnos de trabalho eram variados. Diante dessas dificuldades, consegui realizar o grupo focal com apenas três das seis professoras. Da mesma maneira que as entrevistas, o grupo focal foi realizado por vídeo conferência via plataforma Zoom e teve a duração de 2h10min.

De acordo com Fox (2019), o grupo focal realizado de maneira online se assemelha muito ao realizado presencialmente, entretanto, pode oferecer algumas vantagens no sentido de que proporciona maior controle e igualdade entre os participantes, que se sentem menos inibidos, e isso favorece as revelações, permite alcance de grupos de difícil acesso, diminui eventuais custos com transporte dos participantes e aluguel de espaços e permite maior velocidade para a coleta de dados. Dessa maneira, apresenta-se como uma opção eficaz e prática para a coleta de dados qualitativos.

Seguindo alguns critérios para a realização do grupo focal (GATTI, 2005) convidei uma amiga e colega de Mestrado para ser a moderadora da sessão, e eu me mantive na posição de observadora, tomando nota de alguns pontos relevantes para

a pesquisa. A moderadora usou de um roteiro (Apêndice B) para dar encaminhamento à técnica, colocando-se em uma postura de cuidado

[...] para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenções diretas (GATTI, 2005, p. 8).

Ambas as técnicas de coleta de dados foram gravadas, com a permissão das participantes, para posterior transcrição e análise, processo que será detalhado mais adiante. A seguir, faço uma breve descrição das participantes da pesquisa.

3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como já mencionado, seis professoras participaram da pesquisa, as quais têm no máximo dois anos de atuação docente, o que as caracteriza como professoras iniciantes.

É importante esclarecer que os nomes utilizados para identificá-las são fictícios e não têm nenhuma relação com a identidade delas. Cada designação foi escolha pessoal com o objetivo de tornar a escrita mais fluida e de utilizar uma forma mais sensibilizada de me referir às participantes.

No quadro a seguir, apresento o nome escolhido para se referir a cada uma das professoras, o tempo de atuação docente e a idade delas.

Quadro 3: Participantes da Pesquisa

Participantes da pesquisa	Tempo de docência	Idade
Professora Rita	2 anos	29 anos
Professora Carmen	1 ano	24 anos
Professora Elis	2 anos	24 anos
Professora Cecília	1 ano	24 anos
Professora Clarice	8 meses	29 anos
Professora Fernanda	1 ano	25 anos

Fonte: a autora (2021)

A seguir, de maneira um pouco mais detalhada, apresento as participantes, seguindo a ordem apresentada nesse quadro. As informações foram obtidas por meio dos relatos das próprias professoras.

Professora Rita – tem 29 anos, formou-se em Pedagogia em uma universidade privada da cidade de Curitiba no ano de 2018 e trabalha como professora da Educação Infantil há dois anos. Seu primeiro ano de atuação foi em uma instituição da rede privada de ensino. Atualmente, é professora concursada e trabalha com uma turma de Infantil 5 de uma escola da rede pública de um município da região metropolitana de Curitiba que atende crianças de famílias com menor poder aquisitivo.

Professora Carmen – tem 24 anos, graduou-se em Pedagogia em uma universidade privada da cidade de Curitiba no ano de 2018. Atua como professora da Educação Infantil há um ano. Ela trabalha com crianças de 4 anos de idade em uma instituição da rede privada de ensino de Curitiba que atende crianças de famílias de classe média.

Professora Elis – formada em 2018 no curso de Pedagogia de uma universidade da rede privada de Curitiba, tem 24 anos, é professora há dois anos na Educação Infantil. Atualmente trabalha com crianças de 3 anos de idade em uma instituição da rede privada de ensino da cidade de Curitiba, cuja clientela pertence a famílias de classe média e alta.

Professora Cecília – é graduada em Pedagogia em uma universidade pública da cidade de Curitiba, concluiu o curso no ano de 2019, também tem 24 anos e atua há um ano como professora da Educação Infantil em uma turma de Infantil 5. A instituição em que trabalha é da rede privada de ensino de Curitiba e atende crianças pertencentes a famílias de classe média e alta.

Professora Clarice – colou grau no curso de licenciatura em Pedagogia no ano de 2018, tem 29 anos e assumiu uma turma da Educação Infantil há 8 meses, ou seja, está no seu primeiro ano como professora. Trabalha com crianças de 3 anos de idade em uma instituição da rede privada de ensino da cidade de Curitiba que atende crianças de classe média e alta.

Professora Fernanda – tem 25 anos, é formada no curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior da rede privada da cidade de Curitiba, trabalha como professora da Educação Infantil há um ano com uma turma de Infantil 4, em uma escola da rede pública de um município da região metropolitana de Curitiba que atende crianças de famílias com poder aquisitivo baixo.

É importante mencionar que o tempo de atuação docente das participantes corresponde ao trabalho como professoras regentes, sendo que todas já tinham atuado como estagiárias ou no cargo de auxiliares. Mas, por entender, e verificar nos

próprios relatos delas, que a atuação como professora regente apresenta características específicas da docência que não se apresentam nos demais cargos, considero este como o tempo correspondente aos anos iniciais da docência.

3.2 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Depois de realizadas as entrevistas e o grupo focal, passei para o processo de transcrição dos áudios em textos, esse processo foi feito com a ajuda de um software que realiza a transcrição. No entanto, nem sempre essa transcrição é fidedigna, isso ocorre muito em função da qualidade do áudio, e, por isso, necessita de revisão, o que demandou bastante tempo até que todas as entrevistas e o grupo focal estivessem transcritos e revisados.

Depois dessa primeira etapa, realizei uma “leitura flutuante” dos depoimentos das professoras, que corresponde à primeira atividade da etapa de pré-análise referendada por Bardin (2016) na análise de conteúdo. A leitura flutuante consiste em fazer o contato inicial com os documentos a serem analisados para adquirir as primeiras impressões e orientações sobre o texto (BARDIN, 2016).

Em seguida, tendo como base o problema e os objetivos da pesquisa, realizei uma leitura mais atenta dos documentos a partir da qual cheguei aos indicadores que fundamentaram as primeiras definições das categorias e subcategorias de análise. Ao longo de toda a verificação, essas categorias foram revistas e modificadas de acordo com a necessidade observada.

A definição das categorias e subcategorias de análise foi realizada em duas etapas. Na primeira, estruturada a partir dos dados gerais a respeito das características da fase inicial da docência, definiram-se as categorias e suas respectivas subcategorias sobre os desafios enfrentados pelas professoras iniciantes, as estratégias que utilizam para superar tais desafios e o processo de aprender a ser professor na Educação Infantil. Já a segunda refere-se às especificidades de ser professor iniciante no contexto da pandemia.

Seguindo com o processo, as categorias foram sistematizadas e organizadas em quadros. Depois da pré-análise, passei para as duas etapas finais da análise de conteúdo, nomeadamente a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Durante essa etapa, foram estruturados e escritos os dois

capítulos finais, que se referem à análise e discussão dos dados resultantes das entrevistas e do grupo focal.

4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A historiografia da infância e da Educação Infantil inclui uma grande quantidade de estudos de diferentes abordagens e todo processo histórico é formado por diferentes aspectos, sejam eles sociais, políticos, econômicos, culturais, regionais etc. Ou seja, realizar uma análise histórica requer um aprofundamento em diferentes fontes que forneçam dados diversificados e que possibilitem uma análise mais fidedigna dos fatos.

Em decorrência disso, julgo ser necessário esclarecer que esse capítulo se refere a um breve esboço sobre a história da Educação Infantil, no sentido de situar historicamente o objeto da pesquisa e de compreender que a história da Educação Infantil influencia a prática pedagógica que é desenvolvida pelos professores que atuam nessa etapa educacional. Nesse caso, apresento, de maneira introdutória, uma descrição dos aspectos históricos e marcos legais a respeito da Educação Infantil, entendidos aqui como fundamentais para se problematizar e compreender as práticas pedagógicas que são desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil na atualidade.

Ao investigar a história da Educação Infantil, percebe-se que há uma ampla discussão a respeito dos processos históricos relativos à construção do sentimento de infância e à valorização dessa fase da vida humana. Pesquisas que investigam a infância têm se intensificado nas últimas décadas, tomando um percurso analítico sob diferentes aspectos da historiografia. Kuhlmann Jr. (2015) apresenta um panorama de pesquisas sobre a infância realizadas ao longo da história, com análises sobre diversas fontes, períodos, enfoques metodológicos e contextos sociais, econômicos e políticos. Para o autor, é importante compreender que a história não ocorre de maneira linear, portanto, não deve ser interpretada dessa maneira.

Ocorre que esse tipo interpretação torna limitada a compreensão da história, uma vez que toma como verdade a análise de um único contexto social e histórico e não leva em consideração os demais elementos e realidades na complexidade das relações humanas. Ao investigar os aspectos históricos da infância, Kuhlmann Jr. (2015, p. 30) pondera que:

é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos,

geográficos e sociais (...). É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

As concepções de infância que se delinearam com passar do tempo foram preponderantes na criação e no desenvolvimento das instituições de Educação Infantil. “As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, e das relações de produção, etc.” (KUHLMANN JR., 2015, p. 16).

Nesse sentido, compreende-se que as modificações sociais e econômicas ocorridas ao longo da história tiveram influência sobre a criação das primeiras instituições que serviram de abrigo e guarda das crianças.

A reconfiguração do modelo de trabalho ocasionado pelo surgimento das fábricas e da necessidade de mão de obra para este tipo de modelo produtivo, fez com que as mulheres deixassem a casa e o cuidado dos filhos para trabalhar fora, o que fez emergir a necessidade de que as crianças ficassem aos cuidados de alguém. Para Paschoal e Machado (2009), nesse contexto, as mães deixavam os filhos aos cuidados de outras mulheres que não trabalhavam nas fábricas e cobravam para ficar com as crianças. Com o passar do tempo, e com a intensificação do trabalho dos pais, o atendimento às crianças foi tomando dimensões mais formais, sendo organizado pelas mães da comunidade.

No entanto, nesse formato, uma grande quantidade de crianças era deixada aos cuidados de uma única mulher que não tinha preparo para exercer essa função. Além disso, as condições de alimentação e higiene eram precárias, o que gerou o aumento de castigos e a violência contra as crianças (RIZZO, 2003 apud PASCHOAL; MACHADO, 2009). “As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas (...)” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80). Foi em meio a esse cenário que as primeiras instituições, cujo objetivo era proteger e cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam, surgiram na Europa e nos Estados Unidos (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

No final do século XIX, a criação de instituições de caráter assistencialista se intensifica. Nesse período, se desenvolvia um movimento que buscava solucionar os problemas sociais da época, com isso houve a propagação de “(...) instituições sociais

nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação” (KUHLMANN JR., 2015, p. 56). Nesse processo, ocorreu a expansão de diversas instituições de caráter assistencialista religioso, incluindo as de Educação Infantil, que se difundiam “(...) como uma solução para os cuidados da infância, em função do trabalho feminino” (KUHLMANN JR., 2015, p. 59).

Depois do ano de 1867, houve uma mudança na visão de assistencialismo religioso voltado à caridade para a de uma assistência científica, desencadeada pelo desenvolvimento científico e tecnológico, que consolidou a valorização da infância, passando a privilegiar as escolas primárias, jardins de infância e creches (KUHLMANN JR., 2015).

No Brasil, marcos importantes relacionados à assistência da infância datam do ano de 1899, com a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, que teve grande difusão de filiais por várias cidades brasileiras, e a inauguração da primeira creche para filhos de operários no Brasil, também no estado do Rio de Janeiro (KUHLMANN JR., 2015). Antes desse período, o que existia, referente ao atendimento institucional das crianças no Brasil, era a chamada Casa dos Expostos que abrigava as crianças que eram abandonadas (KRAMER, 2001).

No início do século XX, foram criadas as primeiras instituições pré-escolares de caráter assistencialista, que surgiam como uma medida tomada pelas indústrias para o atendimento aos filhos dos operários, assim como medidas de caráter médico-higienistas, religiosa e jurídico-policial (KUHLMANN JR., 2015).

Essas instituições assistencialistas, eram destinadas ao atendimento das crianças pobres da época. Por outro lado, também se desenvolviam os Jardins de Infância, que surgiram a partir da década de 1840, quando Froebel inaugura seu primeiro *Kindergarten*, na Alemanha. A partir daí, houve a expansão dessas instituições pela Europa, Estados Unidos, e por influência deste, chegou também ao Brasil, ainda durante a segunda metade do século XIX. Em sua origem, o Jardim de Infância era destinado aos ricos, e as instituições assistencialistas, aos pobres. Mas, com o passar do tempo essa configuração se desfez.

Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos (KUHLMANN JR., 2000, p. 9).

Um dado relevante a ser mencionado é que a maioria das instituições assistencialistas de Educação Infantil, ou seja, as destinadas às camadas pobres da sociedade, eram vinculadas aos órgãos governamentais de caráter social e não ao sistema de educação. Foi somente a partir da década de 1970 que as creches e pré-escolas passaram a ser incorporadas ao sistema educacional.

Esse aspecto histórico da Educação Infantil tem levado muitos pesquisadores a concluir, de maneira precipitada, que essas instituições eram destinadas somente à assistência das crianças e nelas não havia um caráter educativo. No entanto, Kuhlmann Jr. (2015, p.166), esclarece que

[...] no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional.

Desse modo, é necessário evitar a afirmação apressada e superficial de que não havia um caráter educativo nessas instituições. Ocorria que a educação que se configurava nesses ambientes era uma educação destinada à subordinação e à submissão das classes populares.

Essa discussão a respeito do caráter assistencialista e/ou educativo praticado nas instituições destinadas à infância brasileira perdura até os dias de hoje. Há um esforço histórico para que a Educação Infantil não seja vista como um local somente de cuidado das crianças. O embate entre assistência e educação é um marco na história da Educação Infantil.

A afirmação e valorização do caráter educacional das instituições de Educação Infantil foi resultado da luta dos profissionais que trabalhavam nessas instituições. No entanto, esse confronto resulta na polarização de ambos os aspectos, colocando o assistencialismo no extremo da negatividade e o educacional como o único aspecto a ser valorizado. Alguns resquícios desse embate ainda são percebidos na atualidade, isso porque ainda existem pedagogos com dificuldade em aceitar “[...] a ideia de que trocar fraldas seja objeto de ocupação de sua ciência” (KUHLMANN JR., 2000, p. 12-13).

A partir da década de 1990 se iniciou a desconstrução dessa distinção, quando foram realizadas reformulações a respeito da concepção pedagógica da Educação Infantil, chegando à definição atual de que o cuidar está intrinsecamente relacionado ao educar e que ambos são indissociáveis no processo educativo das crianças de 0 a 5 anos de idade. Assim, conhecimentos como de higiene pessoal e alimentação, de cuidado e conhecimento do corpo fazem parte dos processos educativos desenvolvidos na Educação Infantil.

As reformulações conceituais, pedagógicas e políticas da etapa da Educação Infantil resultam de discussões e modificações ocorridas ao longo da história sobre a concepção de infância. “É importante compreender como, nos diferentes momentos históricos, a Educação Infantil e a concepção de infância estão permeadas por um regime de verdade específico de determinada época” (HORN e FABRIS, 2017, p. 1106). Desse modo, é necessário pontuar algumas contribuições de pesquisadores da área que nos auxiliam a compreender essa concepção sob o viés contemporâneo.

No campo da sociologia da infância, a concepção que se define é a de que a infância é uma construção social, ou seja, não existe uma infância fixa e universal, o que existe são diferentes infâncias que se constroem em contextos diversos, sendo influenciadas pelas estruturas sociais, históricas, culturais, familiares e de gênero (COELHO, 2007). Nesse sentido, Sarmiento e Pinto (1997, n.p) reiteram

A variação das condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de heterogeneidade. Para além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura.

Ainda sob esse ponto de vista, Sarmiento e Pinto (1997, n.p) afirmam que as crianças são consideradas como “[...] actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos [...]” e que isso “[...] implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”. Nas palavras de Corsaro (2011, p. 41) “[...] a infância é tanto um período em que as crianças vivem suas vidas quanto uma categoria ou parte da sociedade, como classe social”.

Com efeito, as crianças não são meras receptoras dos acontecimentos sociais e das culturas, pelo contrário, são agentes influenciadores e transformadores da realidade em que se encontram. Isto é, as crianças não são passivas das

determinações sociais globais, mas ativas desde o momento em que nascem e, à medida em que se desenvolvem, se apropriam e reconstróem valores e práticas dominantes em um determinado contexto cultural (COELHO, 2007).

O reconhecimento das crianças como atores sociais com pleno direito à participação tem feito emergir discussões no campo dos direitos da infância, e é justamente sob essa perspectiva da participação que se tem notado menos progressos na formulação de políticas e na organização das instituições para a infância (SARMENTO e PINTO, 1997).

Essa falta de progresso muito se deve ao que Sarmento e Pinto (1997) chamam de visão paternalista, cuja essência consiste em uma concepção de proteção da infância, que compreende as crianças como incapazes de agir sozinhas e com maturidade em mundo rodeado de perigos. A partir dessa premissa paternalista, os direitos de proteção e participação tornam-se dissociáveis. Dessa maneira, “[...] retira das crianças o estatuto de actores sociais, destinando-lhes a função exclusiva de destinatários das medidas protectoras dos adultos, inerentemente ‘sábios, racionais e maduros’” (SARMENTO e PINTO, 1997, n.p). Ao tratar desse aspecto, os mesmos autores (1997, n.p) esclarecem que

[...] não apenas é erróneo, como pode ser perverso, o centramento dos direitos da criança na protecção e (mesmo) na provisão de meios essenciais de crescimento, sem que se reconheça às crianças o estatuto de actores sociais e se lhes atribua de facto o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus mundos de vida.

Com base nesse olhar sobre a concepção de infância na contemporaneidade, compreende-se que as práticas pedagógicas dos professores da infância devem estar alicerçadas na compreensão da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, portanto, protagonista de suas aprendizagens e de sua atuação no mundo.

Oliveira-Formosinho (2007), entende que essa compreensão abre caminho, e mais, torna-se uma obrigação cívica para os professores lançarem mão da pedagogia da participação e superarem as práticas baseadas na pedagogia da transmissão. Nas palavras da autora (2007, p. 18-19), a pedagogia da participação

centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são

pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação.

Ou seja, aos professores cabe assimilar a concepção de que a criança é construtora de conhecimento, um ser com competência e direito para assumir uma postura ativa na construção de suas aprendizagens, que têm como base suas próprias experiências.

Com efeito, não cabe mais a concepção de que o professor é o único detentor do conhecimento e que tem o papel de transmiti-lo para a criança, a qual deve se portar como um receptáculo passivo. Pelo contrário, de acordo com Carvalho e Fochi (2017, p. 27-28), aos professores incumbe-se o papel de

[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos, diferenciando, desse modo, de forma radical, o currículo da educação infantil de uma visão propedêutica de escolarização precoce das crianças para as etapas subsequentes da educação básica. Essa afirmação demanda que os professores compreendam de fato e, sobretudo, valorizem os modos peculiares de as crianças conhecerem a si mesmas, aos outros e ao mundo [...].

As crianças estão, dessa maneira, no centro do processo educacional e se inserem no ambiente escolar trazendo saberes e experiências próprios, que devem ser valorizados e utilizados pelos professores para que elas construam novos conhecimentos e aprendizagens a partir das relações e interações que se estabelecem no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Desse modo, vimos que as definições sobre a concepção de infância são modificadas ao longo da história e interferem na formulação das políticas sociais e educacionais e modificam as práticas pedagógicas dos professores.

Posto isso, na sequência, passo a discutir as conquistas da Educação Infantil brasileira no campo das legislações, para tanto, apresento as principais leis e documentos que regulamentam a primeira etapa da Educação Básica.

4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS FUNDAMENTOS LEGAIS

A Educação Infantil brasileira passa a ser dever do Estado somente a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil no ano de 1988, quando se define no Artigo 208, inciso IV, como direito das crianças de zero a seis anos de idade o atendimento em creches e pré-escolas. A conquista desse direito teve

a grande influência “[...] dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação” (BRASIL, 2010, p. 07). No ano de 2006, esse inciso foi modificado pela Emenda Constitucional nº 53, delimitando o atendimento na Educação Infantil das crianças de até 5 anos de idade.

No ano de 1996 é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Nº 9394/96), uma importante conquista para educação nacional. A LDB 9394/96 define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tornando obrigatório o atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade e a Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade, assegurando que sejam ofertadas vagas em pré-escolas localizadas próximas às residências das crianças dessa faixa etária. No entanto, não define a obrigatoriedade para o atendimento das crianças de até 4 anos de idade, o que acaba tornando limitado o atendimento nesta etapa educacional.

Além disso, a LDB 9394/96 define que cabe aos municípios oferecer Educação Infantil em creches e pré-escolas, porém, coloca como prioridade o oferecimento do Ensino Fundamental, uma definição que demonstra a valorização desta etapa da educação básica em detrimento da Educação Infantil, uma vez que a coloca em segundo plano na gestão pública da educação.

Na seção II, a LDB 9394/96 trata especificamente da Educação Infantil, definindo que sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. E que deve ser ofertada em creches para as crianças de 0 a 3 anos de idade e em pré-escolas às crianças de 4 e 5 anos de idade.

Segundo a LDB, a avaliação nessa etapa educacional precisa ser feita na forma de acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo para o Ensino Fundamental. A carga horária anual deve ser de, no mínimo, 800 horas, distribuídas em, ao menos, 200 dias de trabalho educacional. O atendimento de turno parcial deve ser de, pelo menos, 4 horas diárias e de 7 horas para a jornada integral. Cada instituição deve ter o controle de frequência da educação pré-escolar e exigir a frequência mínima de 60% do total de horas. A LDB estabelece, ainda, a necessária expedição de documento que ateste os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Com relação à formação de professores da Educação Infantil, a lei define que pode ocorrer em nível médio, na modalidade normal, que é definida como a formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O que se observa é que a Educação Infantil, apesar de ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica desde o ano de 1996, por meio da LDB 9394/96, passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos de idade somente no ano de 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, que define a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade.

As conquistas que levaram à promulgação dessa emenda contribuíram para que recursos de financiamento da educação passassem a ser destinados também à Educação Infantil e ao Ensino Médio. Esses recursos eram destinados somente ao Ensino Fundamental, por meio do FUNDEF, mas, a partir de 2007, passou a vigorar o FUNDEB, que converteu a destinação desses recursos para toda a Educação Básica. Ainda assim, a Educação Infantil é atendida de maneira parcial, já que as crianças de 0 a 3 anos de idade não são contempladas pela obrigatoriedade definida na Emenda Constitucional nº 59.

Percebe-se, desse modo, que as conquistas referentes à Educação Infantil com a promulgação da Constituição brasileira de 1988 e da LDB 9394/96 foram fundamentais. No entanto, os passos que visam a melhoria dessa etapa da Educação Básica são dados de forma lenta, o que resulta em prejuízo ao processo educativo das crianças de 0 a 5 anos de idade e à qualidade da educação nacional.

Dentre os documentos oficiais que regem a Educação Infantil na atualidade, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que abrange as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O processo de elaboração das DCNEI teve início no ano de 2008, a partir da organização conjunta entre a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para realizar o processo de leitura e debates sobre o currículo da Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Em julho de 2009 foi criada a comissão responsável pela elaboração das DCNEI. Em 05 de agosto de 2009, com a participação de representantes de diversas entidades nacionais ligadas à educação, foi apresentado, pela comissão responsável,

um texto-síntese que serviria de base para o debate em audiências públicas nacionais. O processo de elaboração das Diretrizes contou com a colaboração de pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências e de debates e reuniões regionais. Em 17 de dezembro de 2009, a partir da Resolução nº 05, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

As DCNEI têm como principal objetivo orientar a elaboração e organização das propostas pedagógicas para a Educação Infantil, para isso apresentam inicialmente a definição de Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica. Em seguida, são apresentados os elementos que compõem a concepção de Educação Infantil, os princípios, componentes sociopolíticos e pedagógicos e os objetivos a serem respeitados na elaboração das propostas pedagógicas, os fundamentos a serem considerados na organização do espaço, tempo e materiais.

Além disso, apresentam as indicações de desenvolvimento das propostas pedagógicas com base na diversidade, os eixos que devem nortear a prática pedagógica na Educação Infantil, a determinação de como deve ser realizada a avaliação das crianças que estão nesta etapa da Educação Básica e, por fim, expõem como deve ser realizado o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A respeito da prática pedagógica do professor de Educação Infantil, as DCNEI (BRASIL, 2009) estabelecem que estas devem ser pautadas nos eixos das interações e da brincadeira, possibilitando experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;
- V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Portanto, cabe aos professores, em suas práticas pedagógicas, proporcionar experiências que possibilitem a construção de aprendizagens das crianças nos diversos aspectos do desenvolvimento infantil e nas diferentes áreas do conhecimento.

Diferentemente das DCNEI, formuladas para a Educação Infantil, a BNCC é o documento normativo que contempla todas as etapas da Educação Básica e é definida como:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Desse modo, nesse documento são definidas as aprendizagens essenciais que devem fazer parte do processo de escolarização de todos os estudantes brasileiros desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Com isso, escolas e professores devem levar em consideração o que está estabelecido na BNCC durante a elaboração de seus currículos e propostas pedagógicas.

Cabe destacar que a BNCC teve um longo, segmentado e polêmico processo de elaboração. Isto é, sua construção gerou intensos debates em nível nacional, envolvendo diversos segmentos da educação e da sociedade, com um percurso marcado pela elaboração de três versões do documento.

Esse processo teve franca ascensão a partir do ano de 2014 e se estendeu até o ano de 2018, quando foi homologada a sua última versão. Neste ínterim, ocorreram

muitos debates e críticas, referendadas por especialistas, professores, gestores educacionais, assim como outros segmentos sociais, ao encadeamento em que se configurava a elaboração da BNCC.

Cabe mencionar que os debates se intensificaram a partir do ano de 2016, quando, no cenário político, ocorreu o processo de *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff. Para Barbosa, Silveira e Soares (2019), a mudança de governo teve grande influência sobre a BNCC que, a partir desse período, passou a desconsiderar as sugestões e reivindicações da sociedade civil com relação à elaboração do documento. Nesse sentido, Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 82) esclarecem que no ano de 2016, foram realizadas:

cinco audiências públicas regionais com o objetivo de colher sugestões, com caráter exclusivamente consultivo, não garantindo à sociedade civil que suas reivindicações seriam acolhidas. Apesar de um número expressivo de colaborações das entidades, o CNE não deu retorno sobre as proposições.

Assim, percebe-se que o processo de construção da BNCC foi marcado por grandes tensões no cenário político e educacional brasileiro. Com fortes críticas ao modo como se desenvolveu a elaboração do documento, sob um viés neoliberal da educação, assim como aos conteúdos que foram inseridos de maneira unilateral, isto é, sem que houvesse uma discussão ampla sobre o documento e sem que a sociedade, pesquisadores e educadores fossem, efetivamente, partícipes de sua construção.

Depois de todo o processo de elaboração, nela ficou determinado que no decorrer da Educação Básica, os estudantes devem desenvolver dez competências gerais que consolidem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. O termo competência utilizado pela BNCC é definido como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Com base nessas definições macro da BNCC, no que compete à Educação Infantil, determina-se que sejam assegurados às crianças de 0 a 5 anos de idade os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; Conhecer-se. Alicerçados nesses direitos de aprendizagem e

desenvolvimento, foram estabelecidos cinco campos de experiências, a saber: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. As práticas pedagógicas devem estar alinhadas a esses direitos, a fim de garantir que as crianças da Educação Infantil possam aprender e se desenvolver.

Os campos de experiências “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018, p. 40).

A fim de garantir que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças ocorram, para cada campo de experiências são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais são organizados a partir dos três grupos etários correspondentes à Educação Infantil e são classificados como bebês (zero a 1 ano e 6 meses de idade), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses de idade).

No que tange à prática pedagógica do professor de Educação Infantil, a BNCC ressalta a necessidade de que esta esteja respaldada em uma intencionalidade educativa, uma vez que o processo de desenvolvimento das crianças não deve ser colocado em um patamar de espontaneidade e naturalidade. Assim sendo, ao professor de Educação Infantil cabe propor e organizar experiências que possibilitem às crianças a construção das aprendizagens e de seu desenvolvimento. Assim como consta no documento normativo (BRASIL, 2018, p. 39):

parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

Ou seja, a prática pedagógica na Educação Infantil necessita de uma postura atenta, crítica, criativa, ativa, que dê vez e voz às crianças criando condições para que elas se desenvolvam em sua integralidade.

Ademais, cabe ao educador realizar o acompanhamento das aprendizagens das crianças, utilizando como recurso para esta finalidade a observação de cada criança e do grupo a que pertence, bem como os registros feitos tanto pelo próprio

professor quanto pelas crianças, os quais servem de evidência das aprendizagens desenvolvidas e como forma de reorganização das práticas desenvolvidas, de modo que sejam garantidos os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2018).

Ainda no que concerne às conquistas no campo legislativo com vistas à garantia dos direitos das crianças, é importante mencionar a relevância do Marco Legal da Primeira Infância, Lei n. 13.257, sancionada no dia 8 de março de 2016, que dispõe sobre a formulação e implementação de políticas públicas, planos, serviços e programas que assegurem os direitos das crianças com até 6 anos de idade completos, definido como o período que abrange a primeira infância, com vistas a garantir o desenvolvimento integral delas.

Os direitos a serem assegurados pelo Marco Legal (BRASIL, 2016) abrangem questões relativas à participação das crianças nas decisões e ações que lhe digam respeito, para que seja garantida a condição de sujeito de direitos e de cidadã. As políticas, programas e serviços destinados à primeira infância devem garantir, de um modo geral, os direitos: à saúde; à educação; ao atendimento feito por profissionais qualificados; à alimentação e nutrição; ao lazer e ambientes adequados para brincar; ao acesso à produção cultural; aos cuidados antes, durante e após o nascimento; à proteção contra toda forma de violência e à prevenção de acidentes.

Outra importante conquista para a promoção e garantia dos direitos da primeira infância se refere ao Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI), elaborado no ano de 2010, revisado e ampliado em 2019 e 2020, sob a organização da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) e “outros institutos, fundações e centros de pesquisa, professores universitários, especialistas, técnicos e trabalhadores “de campo” nos diversos direitos da criança (PNPI, 2020, p. 10).

O PNPI define objetivos e metas a serem atingidos de maneira gradual e constante até o ano de 2030. Para isso, o documento apresenta ações finalísticas que contemplam os diferentes direitos das crianças, abrangendo o direito à saúde, à educação infantil, à assistência social, à convivência familiar e comunitária, à cidadania, à segurança, ao brincar, à cultura, à proteção contra a pressão consumista e contra a exposição precoce aos meios de comunicação e às telas digitais e outros. O PNPI também define estratégias para que as ações sejam atingidas e, dessa forma, a dignidade e os direitos da primeira infância sejam garantidos e consolidados e as diversas infâncias sejam protegidas.

Vimos, neste capítulo, um pouco dos acontecimentos históricos e marcos legislativos que circunscrevem a Educação Infantil e a infância brasileira e que conduziram à configuração do que elas são na contemporaneidade. Sendo assim, compreende-se que a formação e a prática pedagógica dos professores de Educação Infantil desenvolvidas na atualidade são resultado das conquistas sociais, políticas e educacionais, assim como das suas não conquistas, uma vez que a história é permeada por pontos positivos e negativos e ambos incidem sobre a estrutura a ser formada.

5 INICIAÇÃO DOCENTE

Diante da temática da pesquisa, considero relevante apresentar algumas contribuições teóricas para as discussões a respeito do período de iniciação à docência, os quais servem de fundamento para o presente estudo.

A fase de iniciação à docência é entendida por Marcelo (1999) como parte do processo de desenvolvimento profissional do professor, uma vez que se pretende, por meio de programas de formação, que os professores adquiram aprendizagens que contribuam com o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Para o referido autor (1999), essa fase compreende os primeiros anos de ensino, nos quais os professores deixam o status de estudantes para assumirem o de professores. Nesse sentido, Marcelo (2010) declara que esse é o período que firma a transição entre o que seriam os dois lados opostos que configuram a identidade do professor.

O período de iniciação à docência apresenta-se como um período com características distintas das demais fases da vida profissional do professor. Nesta fase, os professores iniciantes se deparam com diversos e intensos desafios e sofrem com a “insegurança e falta de confiança em si mesmo” (MARCELO, 1999, p. 114). Para Romanowski e Martins (2013), ao assumirem a responsabilidade de ensinar, os professores iniciantes se deparam com desafios, expectativas e inseguranças.

Por outro lado, é também nesta fase da vida dos professores que se adquire um amplo conjunto de aprendizagens relacionadas ao ensino, à organização pedagógica da escola, ao contexto em que o professor está inserido, às relações de trabalho, às relações com os estudantes e com as famílias, entre outras. Ou seja, é um período caracterizado por intensas aprendizagens e pela aquisição de conhecimento profissional. Ademais, nessa etapa, o professor pode estabelecer um certo equilíbrio emocional (BORKO, 1986 apud MARCELO, 1999).

Ao citar Simon Veenman (1984), Marcelo (1999, p. 114) esclarece que o primeiro ano de docência

Caracteriza-se por ser em geral um intenso processo de aprendizagem – do tipo ensaio/erro na maioria dos casos –, e caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor prático [...]. Os professores principiantes defrontam-se com alguns problemas específicos do seu estatuto profissional.

Em outras palavras, Papi e Martins (2010, p. 43) consideram que

os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional.

Vemos, a partir do exposto, que o contexto em que o professor iniciante está inserido é um fator com significativa relevância para a sua adaptação ao processo de inserção docente. É nesse ambiente que ocorre também, de acordo com Marcelo (2010), os processos de socialização e aculturação. Para o estudioso, é na fase inicial da docência que “[...] a socialização se produz com maior intensidade. Nesse momento, os novos professores aprendem e interiorizam normas, valores e condutas, etc., que caracterizam a cultura escolar na qual se integram” (MARCELO, 2010, p. 29-30).

Assim sendo, percebe-se que é a partir das aprendizagens e dos problemas encontrados durante a prática pedagógica que o professor iniciante vai se descobrindo, se afirmando e aprendendo com mais intensidade a ser docente. Por seu turno, a realidade e as dificuldades encontradas durante esse período inicial da docência podem levar o professor a desistir do magistério. “As experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão” (ROMANOWSKI e MARTINS, 2013, p. 2). Compreende-se, desse modo, que o processo de afirmação da identidade e o de rompimento com a profissão são características opostas da fase inicial da profissão de professor, vinculadas à superação, ou não superação, das dificuldades encontradas e do apoio que o professor iniciante recebe.

Para Huberman (1992), o período de entrada do professor na carreira docente apresenta dois estágios que fazem parte do processo de iniciação à docência. Um deles é o estágio de sobrevivência, em que o professor se choca com a realidade encontrada no ambiente escolar e se depara com as dificuldades presentes na profissão, as quais são definidas pelo autor como:

[...] distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

O outro estágio é o de descoberta, o qual é marcado por um “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1992, p. 39). Esses dois estágios são vividos, geralmente, de maneira concomitante, sendo o estágio da descoberta aquele que dá suporte ao professor para resistir ao da sobrevivência. No entanto, há situações em que somente um deles se apresenta e impõe um caráter dominante (HUBERMAN, 1992).

Ao se referirem ao período de iniciação docente, Romanowski e Martins (2013, p. 3) reiteram que “o início da docência é marcado por intensas descobertas sobre a prática e seus problemas, e sobre as alternativas possíveis para resolvê-los”. Desse modo, o que se percebe é que as aprendizagens adquiridas durante os primeiros anos de docência são fundamentais para a formação e para que o professor consiga dar conta das diversas atividades que exerce no processo de ensinar e aprender. Segundo Marcelo (2010, p.29), essas aprendizagens são construídas por meio de algumas tarefas encontradas durante a prática, como:

adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional.

Além disso, para melhor esclarecer alguns aspectos presentes na fase inicial da docência, Marcelo (1999) apresenta algumas características predominantes entre os professores iniciantes. Segundo o autor,

[...] os professores principiantes são profissionais que se preocupam com o seu aperfeiçoamento como docentes, mas com consciência de que a sua formação é incompleta. Constatamos que os primeiros anos de ensino são anos difíceis, quer pessoal quer profissionalmente, especialmente no caso atípico dos professores interinos. Verificamos também que os professores principiantes se diferenciam entre si em função dos contextos em que ensinam. Que as experiências tidas enquanto estudantes influenciam muito os professores do secundário, não acontecendo o mesmo com os

professores de educação geral básica. Constatamos também que os problemas dos professores se referem principalmente a aspectos didáticos por oposição a pessoais ou organizacionais (MARCELO, 1999, p. 113).

Nesse sentido, nota-se que, apesar de ser um período difícil, em que o professor passa por diversas provações, ao mesmo tempo é um período fundamental para processo de construção de saberes e conhecimentos relativos ao ensino, uma vez que uma das características desses professores é a preocupação com seu aprimoramento enquanto docente. Isso nos permite entender que esses profissionais irão em busca de novos conhecimentos para tornarem a sua ação pedagógica bem-sucedida.

De acordo com Papi e Martins (2010), outro aspecto relevante da iniciação à docência é que nem sempre o professor iniciante está preparado para superar os desafios postos pela realidade escolar e é nesse período que os conhecimentos adquiridos são postos à prova. Além disso, para as referidas autoras, o professor iniciante pode assumir duas posturas diferentes, a depender das circunstâncias encontradas e do caráter subjetivo de cada docente. A primeira, corresponde à adaptação acrítica da prática e do contexto em que está inserido. E a segunda, representa uma postura mais independente, consciente, transformadora e condizente com seus princípios e conhecimentos profissionais.

Em função dessa complexidade em que se configura o período de iniciação à docência, compreende-se que é fundamental que sejam realizadas algumas formas de apoio a esses professores, isso possibilita que os efeitos adversos, característicos dessa etapa, sejam minimizados e que os professores em início de carreira sintam-se mais seguros e amparados ao realizarem o trabalho docente. De acordo com Marcelo (1999), medidas de apoio aos professores iniciantes podem ser realizadas tanto pelas escolas, pois “[...] a iniciação é uma atividade na qual a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes” (MARCELO, 1999, p. 113), quanto por meio de programas de iniciação realizados por outras instituições.

Por meio dessas medidas de apoio, os professores iniciantes podem potencializar as aprendizagens presentes nesse estágio, minimizar os problemas encontrados e resistir ao abalo das primeiras experiências como docente. Além disso, receber o apoio devido é um fator que contribui com o desenvolvimento do trabalho docente, bem como com a constituição da profissionalidade e com a afirmação

identitária do professor. De acordo com Romanowski e Martins (2013), uma forma de apoio que pode ser oferecida aos professores iniciantes é aquela que parte dos professores mais experientes com os quais é possível promover um processo de formação na profissão.

Além do mais, Marcelo (1999), ao se referir à necessidade de apoio a esses profissionais, explica a importância dos chamados programas de iniciação para professores principiantes. De acordo com o autor, esses programas:

[...] têm a finalidade específica de facilitar a adaptação e integração do novo professor na cultura escolar existente. Trata-se de facilitar ao professor principiante o acesso à ecologia da escola, ou seja, às intenções, estrutura, currículo, pedagogia e sistema de avaliação que caracteriza e diferencia a escola na qual ocorrerá o seu ensino (MARCELO, 1988 apud MARCELO, 1999, p. 122).

Apesar da evidente necessidade de realização de programas como estes, são poucos os países que realizam quaisquer formas de apoio e incentivo aos professores que estão passando pelo período de iniciação à docência. Portanto, há certa urgência no sentido de realizar programas ou outras formas de apoio ao professorado iniciante.

Por ser um período marcante e único na vida do professor, já que é composto por características específicas que não são encontradas nas demais etapas da vida profissional do docente, é necessário que a este período seja dada uma atenção especial e que o professor principiante receba o devido suporte para que um eventual rompimento com a profissão não ocorra. Além do suporte vindo do meio externo, André (2018) entende que o professor iniciante precisa ter, em nível pessoal, a compreensão de que o processo formativo do professor não se encerra com a conclusão do curso de graduação, mas que ele ocorre pelo resto da vida profissional do docente, e que ter esse esclarecimento contribui para que o professor não desista diante dos desafios encontrados, para que continue estudando e para que busque o apoio necessário para superar as dificuldades encontradas. Por outro lado, a autora pondera ao afirmar que

cabe aos gestores das políticas públicas desenvolver programas especiais para os iniciantes ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor ou o ingresso em uma nova cultura profissional (ANDRÉ, 2018, p. 6-7).

Marcelo (2010) destaca ainda que o período de inserção na carreira docente do professor, pode se diferenciar de país para país. Nesse sentido, André (2018) esclarece que o tema “professores iniciantes” ainda é pouco pesquisado no Brasil e reitera que são escassos os estudos sobre essa fase profissional do professor. Do mesmo modo, quando Papi e Martins (2010) realizam o levantamento de pesquisas realizadas sobre os professores iniciantes, concluem que “[...] existe na realidade brasileira uma preocupação, ainda insipiente, com os professores iniciantes na profissão” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 53). Desse modo, percebe-se a necessidade de serem realizadas pesquisas que investiguem o contexto brasileiro do professor iniciante e assim possam contribuir com o processo de inserção profissional dos professores que estão inseridos na realidade educacional do nosso país.

No tocante à iniciação docente na Educação Infantil, Castro, Costa e Farias (2021) expressam que, ao professor iniciante dessa etapa educacional são atribuídas exigências específicas que correspondem a um amplo conhecimento para cuidar e educar bebês e crianças pequenas, por meio da promoção de experiências, interações e brincadeiras que respeitem os princípios éticos, políticos e estéticos indicados pelas DCNEI.

Para Zucolotto e Côco (2015), o processo de iniciação docente na Educação Infantil apresenta-se como um *continuum* da formação inicial, a qual tem um papel fundamental no processo formativo do professor, no entanto, não se deve a ela atribuir a responsabilidade em fornecer todos os subsídios necessários para responder às dificuldades enfrentadas pelo professor em início de carreira. As autoras (2015, p. 92) destacam ainda,

[...] a importância de constituir oportunidades de formação que continuem os processos mobilizados com a formação inicial. Processos que, reconhecendo as especificidades da primeira etapa da educação básica, reconheçam também as especificidades dos sujeitos que se dirigem a esse campo profissional.

Dessa forma, as autoras demonstram a necessidade de que os professores iniciantes recebam formações específicas para essa fase profissional e que, sendo professores da Educação Infantil, que essas formações sejam estruturadas de acordo com as características próprias da primeira etapa da Educação Básica e dos professores que nela atuam.

Sob essa perspectiva, compreende-se que os professores iniciantes da Educação Infantil são desafiados a desenvolver a prática docente com base nas singularidades da educação das crianças de 0 a 5 anos de idade. Isto é, uma prática que promova situações que potencializem os saberes e proporcione a construção de aprendizagens significativas por meio das experiências, interações e brincadeiras, da viabilização de espaços e tempos que favoreçam a escuta, o diálogo, a socialização e o desenvolvimento integral das crianças.

6 DESAFIOS E APRENDIZAGENS DO PROFESSOR INICIANTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, inicio a discussão dos dados obtidos por meio das entrevistas e do grupo focal sobre os desafios e aprendizagens do professor iniciante de Educação Infantil. A partir da análise dos dados, apresento as categorias identificadas nos depoimentos das professoras entrevistadas, os quais servem de fundamento para compreender como se caracteriza a fase inicial da carreira das docentes. No quadro abaixo, organizo as três categorias e as subcategorias correlatas.

Quadro 4: Categorias e subcategorias de análise (desafios e aprendizagens)

1 Desafios enfrentados no início da carreira docente
1.1 Sentimento de insegurança
1.2 Adaptação ao ambiente de trabalho
1.3 Choque de realidade
2 Estratégias para superar os desafios
2.1 Buscar ajuda dos colegas mais experientes e/ou da coordenação
2.2 Estudar/pesquisar
3 Aprendendo a ser professor da Educação Infantil

Fonte: a autora (2021)

Na primeira categoria, foram identificados os principais desafios que as professoras têm enfrentado no período de iniciação à docência. Na segunda categoria, são apresentadas as principais estratégias que as professoras têm utilizado para superar os desafios que encontram durante a prática. Por fim, discutem-se alguns elementos referentes ao processo de aprender a ser professor da Educação Infantil.

6.1 DESAFIOS ENFRENTADOS NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Nesta categoria, apresento e discuto os principais desafios que as professoras entrevistadas têm enfrentado desde o momento que iniciaram a atuação como docentes. Compreende-se que este período se distingue das demais fases da vida profissional dos professores, o qual tem como uma das suas principais características o enfrentamento de desafios que se apresentam ao professor que está se inserindo de maneira mais intensa no universo da escola e assume a responsabilidade de ensinar.

No que diz respeito à Educação Infantil, essa responsabilidade se configura, para o professor iniciante, na compreensão das especificidades da prática pedagógica com as crianças de 0 a 5 anos de idade e, a partir dessa compreensão, na promoção de experiências que levem as crianças a construir suas próprias aprendizagens por meio das interações e da brincadeira, sendo o professor o mediador dessa construção.

Isto posto, apresento, a seguir, os desafios definidos como subcategorias de análise, pois foram citados por mais de uma professora, o que demonstra a relevância de serem discutidos.

6.1.1 Sentimento de insegurança

O sentimento de insegurança, característico da fase inicial da docência, relaciona-se ao fato de o professor iniciante ter acabado de concluir ou, em alguns casos, estar em processo de conclusão da sua formação inicial e, diante disso, acreditar que sua formação é incompleta, que ainda não tem o conhecimento e os saberes necessários para assumir a responsabilidade de ensinar. Nesse sentido, Romanowski e Martins (2013, p. 3) afirmam que “os desafios da prática geram no professor conflitos e insegurança, pois percebe a incompletude de sua formação inicial como referência para as decisões sobre o que fazer e entender o que se passa”.

Além do mais, é no momento em que o professor iniciante assume a função de docente que ele se vê diante da responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes e pelas diversas tarefas que um professor assume. Ou seja, mesmo com a incompletude da sua formação, os professores iniciantes assumem a mesma responsabilidade dos professores experientes (MARCELO, 2010). Desse modo, os iniciantes têm mais dificuldade para resolver os problemas visto que, segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 123), “[...] os professores principiantes experimentam os

problemas com maiores doses de incerteza e estresse, devido ao fato de que eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações”.

É no início da carreira que o professor sente de maneira mais intensa o seu papel como docente e isso também acaba gerando o sentimento de insegurança e a preocupação com a qualidade do seu trabalho. Essa característica fica explícita no relato da professora Carmen, quando descreve como foi o processo de transição de professora auxiliar para professora regente

Uma das coisas que mais mexeu assim comigo, que eu percebi, é porque todo mundo falava que muda muita coisa de auxiliar para regente e eu dizia: Nossa! Mas porque será? Acho que não, o povo está aumentando e tal. Mas é que, automaticamente, cai em você uma responsabilidade que você não sabia que existia até então, porque a princípio você tinha alguém que, digamos assim, cuidava de você, você era auxiliar tinha a regente e você sempre falava para ela: Ah! Que tal a gente fazer tal e tal coisa? Então ela validava isso para você. E agora, é a minha vez de validar. E aí, surgem algumas dúvidas e inseguranças, igual: meu Deus, será que eu estou fazendo certo? Será que é assim mesmo? questões assim, que me pegaram bastante... Então, às vezes cai uma responsabilidade sobre você que não existe quando você é auxiliar. Então, você se pega ali muito concentrada, até meio insegura mesmo, por essas questões do dia a dia... Essa questão da insegurança... que acho que foi uma das coisas que me pegou bastante no início.

O que se percebe por meio desse relato é que por mais que os professores estejam inseridos no ambiente escolar, e que assumam algumas funções relativas à docência na função de estagiários ou auxiliares, alguns desafios só se apresentam quando esses professores assumem, efetivamente, o cargo de professor, pois é nessa fase que eles se veem como a principal referência para os estudantes e que seu compromisso se volta totalmente para a garantia da aprendizagem e do desenvolvimento deles, isto é, agora a responsabilidade pelo processo educativo está em suas mãos. Diante dessa carga que recai sobre o professor, surgem alguns questionamentos e angústias referentes ao fazer pedagógico.

Além do mais, nesse início do exercício da profissão, o professor se depara com duas importantes tarefas: a de “ensinar e a de aprender a ensinar” (FEIMAN, 2001 apud MARCELO, 2010, p. 29). Assim, ao mesmo tempo em que o professor precisa dar conta de ensinar, ele também tem a necessidade de adquirir certas aprendizagens que a formação inicial não conseguiu suprir. Essa condição a que o professor iniciante fica exposto acaba gerando dúvidas quanto à prática que

desenvolve em sala de aula e à forma como os conteúdos estão sendo ou devem ser trabalhados. Isso é observado quando as professoras descrevem:

[...] a primeira coisa que assusta quando você entra na Educação Infantil é como você vai trabalhar, qual é o norte que você vai seguir no teu trabalho, eu acho que essa sempre foi a minha maior dúvida, e ainda é até hoje, mesmo depois de mais de um ano atuando na sala de aula. Por exemplo, como que eu vou decidir o que que eu vou trabalhar primeiro, o que eu vou trabalhar depois, assim, sabe, então isso era uma dificuldade muito grande. Eu acho que isso é difícil, você começar a pensar por onde eu vou começar o que eu vou fazer primeiro. Então eu vejo que isso é difícil para a gente pensar, se você for pensar sozinha (RITA).

A questão de conteúdo, também. Será que o que eu estou passando aqui é o suficiente? Ou é demais. A gente fica um pouco nessa insegurança, acho que ainda mais no primeiro ano é uma responsabilidade que cai ali (CARMEN).

Tem dias que eu me sinto muito insegura, no sentido de, será que estou fazendo certo? Será que eu não estou? (CECÍLIA)

Vemos, a partir do exposto, que as professoras se deparam com desafios referentes à organização e à quantidade de conteúdo que deve ser trabalhado. Há, também, uma preocupação em fazer aquilo que é certo e em como fazer. Destaca-se, a partir desses relatos, que a preocupação das professoras está relacionada à forma como elas conduzirão os processos educacionais, ao como fazer, e não com a falta de conhecimento sobre o que fazer. Isso pode ser compreendido como um indicativo de que os processos formativos iniciais dessas professoras têm dado subsídios mais consistentes para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas durante o período inicial da docência.

Contudo, cabe problematizar, sob o viés daquilo que é a particularidade da prática docente na Educação Infantil, qual é a compreensão e concepção de criança e de Educação Infantil que fundamenta a ação docente dessas professoras? Percebe-se, por exemplo, na fala da professora Carmen, menção a “passar conteúdo”, o que contradiz o que está previsto nas DCNEI e na BNCC. Esses documentos explicitam que cabe à prática pedagógica proporcionar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças por meio das experiências, interações e da brincadeira. Portanto, não há mais espaço, ou pelo menos não deveria haver, para as práticas que se pautem na transmissibilidade de conteúdos.

Esses aspectos, apresentam-se como uma característica específica da fase inicial da docência cuja preocupação, segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 130), volta-se mais para o como fazer e menos para os porquês

[...] a dimensão “eficiência” assume um papel psicológico importante. Em qualquer área de conhecimento ou nível, os docentes principiantes frequentemente querem instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente. Eles querem aprender como administrar a sala de aula, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como administrar grupos... Em geral estão muito preocupados pelo “como” e menos pelos porquês e quando.

Compreende-se que essas inquietações são fruto da falta de experiência prática, visto que é a primeira vez que elas estão exercendo essa função e que esse é um período de aprendizado e de adaptação à nova função. Nessa perspectiva, Marcelo (2010) afirma que algumas aprendizagens os professores só adquirem na prática, e isso independe da qualidade do curso de formação que tenham realizado.

Infere-se, ainda, que a insegurança sentida no início da carreira docente pode prejudicar tanto a prática que o professor iniciante desenvolve em sala de aula quanto a sua relação com os estudantes. Segundo a afirmação de Vaillant e Marcelo (2012, p. 124) “a confiança e o respeito por si mesmo são condições para que o docente seja reconhecido como tal por seus colegas, pelos pais e estudantes”.

No relato abaixo, é possível verificar que a insegurança sentida pela professora Rita influencia a forma como os procedimentos pedagógicos são desenvolvidos por ela e a sua interação/relação com a turma

Outra coisa é, até você pegar o jeito com as crianças, porque essa coisa de você conseguir lidar com eles, assim sabe, tipo despertar atenção, fazer com que eles prestem atenção em você e façam as coisas. No início é difícil sabe, eu acho que eles percebem a insegurança da gente e isso é bem complicado, é bem complicado.

Tendo como pressuposto a fala da professora Rita, compreende-se que há uma dificuldade inicial em estabelecer uma certa organização na dinâmica da sala de aula o que leva as crianças a não responderem como esperado pela professora. Para ela, isso se deve à percepção que as crianças têm da sua insegurança. Por outro lado, essa dificuldade também pode estar relacionada à falta de conhecimento da própria professora acerca da melhor forma de se conduzir uma turma, isso porque, de acordo com Vaillant e Marcelo (2012), os professores iniciantes, mesmo assumindo as

mesmas funções de um professor experiente e qualificado, ainda não estão completamente capacitados para assumir essa posição.

Cabe destacar, a partir dessa fala, que a professora Rita demonstra uma preocupação com a visão que as crianças têm sobre ela e sobre a sua prática. Dessa forma, infere-se que sua concepção de infância e de criança está relacionada à concepção que compreende a criança como um ser ativo e participante dos processos educacionais e da construção do conhecimento. Ou seja, ela reconhece o potencial das crianças como seres pensantes e atuantes, que têm voz e lugar nas práticas desenvolvidas na Educação Infantil.

6.1.2 Adaptação ao ambiente de trabalho

O contexto escolar em que os professores iniciantes se inserem pode ser um ambiente que já lhe é, de certo modo, familiar “[...] já que alguns aspectos resultam reconhecíveis devido às milhares de horas de aprendizagem por observação como aluno” (MARCELO, 2010, p. 31). No entanto, na maioria dos casos, esse professor inicia o exercício profissional em um ambiente totalmente novo e desconhecido e esse é mais um aspecto desafiador da fase de iniciação docente.

É nesse novo espaço que o professor iniciante terá que estabelecer relações com os colegas, estudantes e familiares, adaptar-se aos procedimentos organizacionais da instituição, adquirir conhecimento sobre o currículo que rege as práticas pedagógicas da escola e sobre o contexto em que ela está inserida. No que concerne a essa adaptação, Papi e Martins (2010) assinalam que os anos inaugurais da docência dependem das relações que se estabelecem no ambiente de trabalho, para se tornarem mais fáceis ou mais difíceis para o professor iniciante.

Além do mais, Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que o processo de adaptação pode ser fácil ou difícil, dependendo das condições socioculturais em que esses professores se inserem. Nas palavras dos autores, a adaptação:

[...] pode ser fácil quando o ambiente sociocultural coincide com as características do docente principiante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando ele precisa integrar-se a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 133).

Ou seja, o contexto com o qual os professores se deparam e os tipos de relações que nele estabelecem são fundamentais para que sua experiência inicial seja mais amena ou mais penosa. Caso haja preponderância do lado mais difícil da iniciação e os professores não consigam se adaptar ao local de trabalho, eles podem chegar, até mesmo, a desistir da profissão.

Por esse motivo, é de extrema relevância que esses profissionais recebam, no novo ambiente de trabalho, o acompanhamento e acolhimento adequados para que não se sintam solitários e desamparados.

No relato da professora Cecília, a dificuldade em se adaptar ao novo contexto e aos procedimentos utilizados pela escola prepondera entre os desafios enfrentados por ela, enquanto professora iniciante. Sobre isso, ela diz:

O maior desafio foi me adaptar aos procedimentos da escola... o planejamento é feito em conjunto, a utilização dos meios tecnológicos da escola como marcar frequência, marcar conteúdo, tudo isso foi muito diferente para mim, aprender coisas que às vezes são óbvias para algumas professoras que estão há mais tempo e para mim não são. A minha dificuldade nesse tempo foi isso assim, de me adaptar ao jeito que a escola funciona enquanto ambiente pedagógico. Assim, de como planeja, de como enfim... de como organiza ali as coisas da escola mesmo.

Nesses excertos, a professora faz uma comparação entre a facilidade que é para os professores experientes realizarem algumas tarefas que para ela são totalmente novas. Essa situação acaba gerando um certo desconforto na docente, uma vez que as tarefas consideradas “óbvias” por suas colegas, para ela, exigem mais tempo e esforço para organizá-las e realizá-las. Em outro momento ela reforça essa mesma característica, o que demonstra a influência que esse desafio teve sobre o seu cotidiano e sobre a sua experiência como iniciante

Quando a gente começa, tem algumas coisas que para quem está há anos são óbvias, mas para gente que entra, é tudo novo. Então, eu acho que algumas pessoas mais antigas, quando alguém entra, dizem assim: “Não, ela vai saber como fazer. Isso aqui é fácil, está aí na cara como que faz!” Só que a gente que entra consegue reconhecer que algumas coisas não são tão óbvias. Então, se tivesse uma formação nesse sentido, mais de sistema, de como fazer essas coisas básicas, assim, eu acho que ajudaria.

Ao final desse relato, a professora Cecília afirma que poderia ser mais fácil enfrentar esse desafio se alguma medida formativa fosse realizada pela instituição a

fim de instruir os professores que estão iniciando a realizarem as atividades mais operacionais e organizacionais.

O elemento formativo é um fator essencial para que os professores iniciantes possam superar, com menos abalo, os desafios que se apresentam nos seus primeiros anos de docência, desde a formação inicial até a que as instituições escolares podem oferecer para facilitar o processo de socialização e adaptação ao ambiente de trabalho. Para Romanowski e Martins (2013), a situação precária em que muitos professores iniciantes se encontram é agravada quando faltam programas de formação para essa fase específica da docência. Do mesmo modo, Papi e Martins (2010, p. 53), a partir dos dados da pesquisa realizada, concluem que “a formação do professor iniciante parece se inscrever como alternativa possível para minimizar as dificuldades por ele enfrentadas”.

No entanto, o que se constata a partir dos relatos das professoras é que não há nenhuma forma de acompanhamento formativo específico para professores iniciantes nas instituições em que elas trabalham, como se pode notar na descrição da professora Fernanda:

[...] eles partem do princípio que a gente já sabe, né. Que a gente já entrou lá sabendo tudo. Então eles fazem formações, mas são formações muito de quem já está lá há muito tempo.

As formações realizadas nas escolas são voltadas para as demandas gerais e não às necessidades específicas dos professores iniciantes. Quando questionada sobre a necessidade de formações específicas para a fase profissional iniciante, a professora Elis relata que seria importante, pois:

Você entra em um ambiente que está todo mundo adaptado com aquilo ali, então todo mundo já sabe como funciona, já está trabalhando num ritmo e você ali, num descompasso.

Neste exposto, a docente expressa a dificuldade de se inserir em um ambiente cuja dinâmica lhe é desconhecida e que para os outros professores já é natural. Ela sente como se estivesse fora do ritmo que os colegas imprimem, isso por já conhecerem e estarem adaptados aos ditames da escola. Nesse sentido, Elis esclarece que seria interessante se a própria escola realizasse algum tipo de formação para tornar o processo de inserção desses professores mais fácil, uma

formação que, segundo ela, “[...] inserisse esse profissional de uma forma que ele fosse mais ambientalizado mesmo, e não simplesmente: ‘oh, vai!’. Porque não é a mesma coisa”, que fizesse algo “para você conseguir se adaptar pelo menos à realidade da escola, assim”.

Vemos a coerência da fala da professora Elis sobre a necessidade de que a própria instituição realize algum programa de formação a fim de facilitar a adaptação dos professores iniciantes, quando Vaillant e Marcelo (2012, p. 123) afirmam que “não há duas escolas iguais e cada contexto tem suas peculiaridades [...]”.

É perceptível, assim, que, por mais que o professor já tenha passado por outras experiências, seja como aluno, estagiário, seja como professor auxiliar, quando ele assume a função de professor e inicia seu trabalho em um contexto desconhecido, terá dificuldade para se adaptar e precisará de um acompanhamento diferenciado para superar as dificuldades. Sendo assim, o suporte da própria instituição é fundamental para que esse professor se adapte mais facilmente ao novo contexto em que se insere.

6.1.3 Choque de realidade

O conceito de “choque com a realidade”, expresso por Veenman (1984, apud ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 3), constitui-se no confronto entre as expectativas criadas pelo professor durante a formação inicial e a realidade que ele encontra nas escolas. Nas palavras de Huberman (1992, p. 39) é a “[...] confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...] a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula”.

O início da carreira docente é um período em que os professores acabam de concluir sua formação inicial. Em decorrência disso, eles carregam um grande desejo e entusiasmo para colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante essa formação, assim como anseiam por realizar a docência com base nos seus ideais. No entanto, quando os professores iniciam esse processo, em muitos casos, eles se deparam com diversas dificuldades que abalam essas convicções.

De acordo com as professoras Rita, Elis e Cecília, esse foi um aspecto marcante da fase inicial da docência. Para Rita, o “choque com a realidade” está relacionado com a estrutura física das escolas e com a precariedade dos recursos de

que dispunha para realizar as atividades planejadas. Podemos verificar isso no seu depoimento:

[...] eu vejo que é difícil mesmo, como professor iniciante, é que a gente sai de uma realidade da universidade totalmente diferente, a gente acha que vai chegar na escola e vai ser tudo legal, vai ser tudo perfeito, e não é. Então, a gente vai encontrar dificuldade em relação a ter material para trabalhar. Eu acho que a gente sai bastante sonhador, assim, querendo fazer de tudo, e quando a gente chega no campo a gente percebe que a gente é bem limitado. Às vezes você não consegue criar coisas mirabolantes por conta dessas limitações, em relação ao espaço e em relação ao material, e isso é complicado. Às vezes a gente pensa em vários recursos diferentes para usar, e muitas escolas não têm isso disponível, e isso é bem difícil e limita o planejamento. Então, assim, aquela coisa de você ser extremamente criativo na faculdade, pensar em inúmeros recursos que você pode usar, quando você chega na prática é bem complicado, porque às vezes você só tem papel sulfite para lidar mesmo, é bem complicado isso.

Nesse trecho, é possível observar que a realidade encontrada nas escolas é um complicador para a prática pedagógica do professor iniciante e que o ideário construído ainda na universidade não corresponde ao que se encontra no cotidiano escolar. Além disso, compreende-se que, por mais que a professora tenha a intenção de realizar atividades de acordo com os seus ideais, ela se sente limitada pela falta de recursos e materiais didáticos nas escolas.

Cabe destacar, a partir do relato da professora Rita, que esse desafio ultrapassa o caráter individual, ele é decorrente das estruturas físicas das instituições e das condições de trabalho que ela encontra ao iniciar a docência. Ou seja, o problema não está na concepção que essa professora construiu sobre a docência, mas sim nas condições precárias para o exercício da docência que ela encontra nas escolas e que dificultam ainda mais o seu processo de iniciação.

A primeira experiência do confronto com o real causou um abalo na professora Elis, explicitado nesta afirmação: “cada escola tem uma forma de trabalhar, porque às vezes é um choque, né, aquele baque, de você vir carregado de algo e você chega lá e é tudo muito diferente”. Ademais, em seu depoimento, ela expressa que a dificuldade, para ela, está em se adaptar à abordagem educacional que a escola adota, a qual vai contra a sua concepção de educação. Segundo ela, a fase inicial da docência

Não é um período fácil, principalmente porque nós acabamos de sair da faculdade, então nós estamos cheias de ideias e cheias de coisas para colocar em prática. E infelizmente, a gente se depara com um sistema que

não é tão aberto para isso, pelo menos no meu caso é assim. A escola em que eu trabalho não é tão aberta para novos pensamentos, então é um pouco complicado você estar munida de conhecimento, estar cheia de vontade para fazer algo novo e ter que se moldar a algo já muito antigo [...]. Então a gente acaba por tentar achar mais estratégias para você conseguir inserir pelo menos um pouco daquela prática que você acredita como realmente ser uma educação verdadeira, eficaz [...].

O que se observa é que a professora Elis vislumbra a docência de acordo com o que ela acredita, com a sua concepção de educação e, desse modo, anseia por colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial. No entanto, em sua primeira experiência como professora, ela se depara com uma realidade escolar totalmente contrária aos seus ideais, que limita a sua prática e não lhe dá autonomia para ensinar. Apesar dessas barreiras, a professora não aceita completamente as imposições da escola e busca alternativas para realizar a prática pedagógica com base nas suas convicções.

Desse modo, podemos compreender que a atitude da professora Elis, corresponde a uma das posturas que pode ser adotada na fase inicial da docência, que Papi e Martins (2010, p. 44) descrevem como uma postura “[...] inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica”. Ou seja, a professora tem consciência daquilo que é preconizado pela escola, mas faz o possível para não se adequar a uma concepção de educação que não corresponde aos seus ideais e aos seus conhecimentos.

Já na visão da professora Cecília, há a construção de uma certa concepção de prática pedagógica e aprendizagem na universidade, que nem sempre é possível realizar durante a prática pedagógica na escola. Ela descreve isso da seguinte forma:

Eu gosto dessa visão de construir algo para criança, mas eu também acho que isso é uma coisa... um choque de realidade, né, na faculdade a gente... na universidade a gente, às vezes, cria um “Um Mundo Ideal”. Assim: é essa a forma que eu acredito e eu vou conseguir fazer dessa forma. E, às vezes não... eu acho lindo as professoras que conseguem escutar as crianças, que conseguem valorizar tudo que elas falam, mas às vezes eu não consigo.

Ou seja, por mais que a professora compreenda que a prática pedagógica na educação da infância se circunscreve a partir de uma postura de escuta e de valorização das experiências e do potencial que as crianças apresentam sendo ativas

na construção de suas aprendizagens, ela assume que nem sempre consegue efetivar essa concepção em suas práticas.

Desse modo, a professora expõe as contradições entre aquilo que se considera “ideal” e aquilo que realmente se efetiva na prática, entre a expectativa que se constrói na universidade e o que se apresenta no cotidiano escolar, entre aquilo que a docente acredita e aquilo que ela realmente consegue realizar durante as suas ações pedagógicas.

Com isso, constata-se que é necessária uma maior aproximação entre a universidade e a escola e que os estudantes em formação inicial, precisam vivenciar de maneira mais intensa o contexto escolar e a prática docente. Dessa maneira, as discrepâncias entre uma realidade e outra são observadas e experienciadas a priori pelos estudantes e, conseqüentemente, o choque com a realidade escolar seria minimizado.

Nesse sentido, assumem um papel importantíssimo os programas de iniciação que “[...] tratam de estabelecer estratégias para reduzir ou reconduzir o chamado ‘choque com a realidade’” (MARCELO, 1999, p. 114). Nesse caso, os estudantes são conduzidos ao aprofundamento das práticas pedagógicas e a experienciar a complexidade que é ser professor. Nesse caso, à complexidade e especificidade do fazer pedagógico na Educação Infantil.

6.2 ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR OS DESAFIOS

Em meio a tantos desafios que se apresentam durante a fase inicial da docência, os professores iniciantes são levados a buscar meios para não submergirem às dificuldades que encontram e para sobreviverem na profissão.

Quando as professoras entrevistadas relataram quais foram os principais desafios que enfrentaram nos primeiros anos de docência e, em seguida, foram questionadas sobre quais as principais estratégias utilizavam para superá-los, duas respostas foram preponderantes em seus depoimentos, nomeadamente “buscar ajuda dos colegas mais experientes e/ou da coordenação” e “pesquisar/estudar”.

6.2.1 Buscar ajuda dos colegas experientes e/ou da coordenação

Vimos, anteriormente, que as relações que os professores iniciantes estabelecem no ambiente de trabalho são fundamentais para o processo de adaptação e para a atenuação das dificuldades que esses profissionais encontram nesse início de carreira. Desse modo, o papel dos professores mais experientes e da coordenação para os professores iniciantes é essencial para que estes sobrevivam na profissão e construam aprendizagens significativas para a sua formação e atuação docente. “O apoio de professores mais experientes possibilita ao iniciante desenvolver um processo de formação na profissão” (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 3).

Nesse sentido, Nóvoa (2019, p. 9) pontua que “é na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os professores mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um”. Ou seja, a forma como ocorre a convivência entre os professores experientes e os novatos, implica a relação que os iniciantes estabelecerão com a profissão docente.

No relato de cinco, das seis professoras entrevistadas, esse aspecto da relação e do apoio que elas estabeleceram com os colegas mais experientes e com a coordenação foi fundamental para que elas superassem as dificuldades encontradas. Segundo as professoras, essa foi a principal estratégia para enfrentar os desafios do período inicial da docência.

Nos trechos a seguir, a professora Cecília descreve a relevância da ajuda dos professores mais experientes para os professores iniciantes.

Eu acho que uma das principais (estratégias), é o contato com colegas de profissão, você perguntar mesmo o que você não sabe, e graças a Deus eu tive suporte, ainda tenho, e colegas que estão dispostos a me ajudar. Então, eu acho que é isso... Eu acho que o principal caminho nessas dificuldades que eu tive, foi realmente contar com a ajuda das minhas colegas.

É, ainda, fundamental aprender com as minhas colegas, perguntar como elas fazem. Mesmo agora, nas interações de ver o que funcionou com uma, o que a outra está fazendo que é legal, e que as crianças estão gostando. Então, esse contato o tempo todo é primordial, assim. Eu acho que é o melhor que o professor iniciante pode fazer.

A meu ver é inviável você querer andar sozinho sendo professor iniciante, você precisa pedir ajuda de outros. Eu acho que ter outros professores junto é essencial para todo o professor iniciante.

Vemos, a partir do exposto, que a professora enfatiza a importância do suporte e da receptividade que obteve das professoras mais experientes, tanto para superar as adversidades da fase inicial da docência quanto para a aprendizagem da profissão.

Assim, observa-se que quando as relações são harmoniosas e cooperativas, o professor iniciante sente-se mais seguro para perguntar, para estabelecer um diálogo com os outros professores e, como consequência, sente-se mais à vontade para pedir ajuda.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2019) afirma que aprender a profissão se torna inviável quando não há colaboração e apoio dos demais professores e que se tornar professor implica a reflexão não só dos aspectos pessoais, mas também dos aspectos coletivos. Isto é, o caminho para se tornar professor não é solitário, pelo contrário, é um caminho que se faz em conjunto, de forma coletiva e cooperativa.

Desse modo, configuram-se com um fator importante na formação de professores os programas de acompanhamento dos professores iniciantes, assim como advoga Alexandre (2017, p. 11453):

Os programas de indução, incluindo os programas de mentoria, se constituem em importantes espaços formativos para o desenvolvimento profissional de professores(as) novatos(as) e espaço privilegiado à formação continuada de professores(as) experientes que assumem a mentoria.

Para a professora Rita, ao se deparar com a dificuldade de realizar o planejamento, ela precisou do auxílio principalmente da coordenação da escola e, em alguns momentos, recorreu às professoras com quem trabalha para compreender quais conteúdos e em que sequência deveria estruturá-los no seu planejamento. Vejamos os seguintes trechos do seu relato:

Eu tenho um projeto dentro da escola, do qual eu sou responsável [...]. Então, nesse ano a minha dificuldade também foi por onde começar esse projeto. E aí, conversando com a pedagoga da escola e com as outras professoras que já tinham trabalhado com esse projeto, eu consegui encontrar um caminho de por onde começar, e depois seguir com as outras coisas que eu pensava em trabalhar.

Eu acho que com relação ao planejar eu vejo que a melhor saída mesmo é buscar ajuda na coordenação, buscar ajuda com outros professores mais experientes... Eu conversava com as outras professoras para ver se elas tinham uma ideia do que trabalhar naquele projeto quando eu não conseguia pensar em nada. Então, essa troca é bem importante, tanto eu fazia com elas como elas vinham e faziam comigo, a gente conversava bastante sobre essa troca de ideias em relação ao planejamento.

Eu acho que a participação da pedagoga nesse processo é bem importante, acho que é ela que acaba ajudando a gente a entender por onde que a gente deve começar, e é bem importante.

Desse modo, percebe-se que a dificuldade que Rita tinha com o planejamento foi sanada a partir do momento em que ela solicitou ajuda tanto da pedagoga quanto dos professores mais experientes. De modo que, quando ela percebia que não estava conseguindo pensar em uma estrutura inicial para o planejamento, buscava e conseguia o apoio das outras professoras e da coordenação pedagógica para chegar aonde desejava. Além disso, ela também contribuía com as colegas que solicitavam alguma ajuda, e isso faz com que o professor iniciante se sinta integrado ao ambiente escolar e se sinta mais confiante na posição que exerce.

Para a professora Fernanda, a coordenadora é a principal fonte de ajuda para a sua dificuldade em planejar as atividades. Segundo ela:

De repente, se eu tiver muita dificuldade, eu vou conversar com a coordenadora, porque ela é bem flexível, e ela é bem atenciosa, então dá certo da gente conversar, da gente refletir juntas, sabe. [...] a minha coordenadora sempre me ajudava, ela abria o caderno diário, que tem tipo um diário, e aí tem um modelo de plano de aula onde você coloca o nome da aula, para que turma, os saberes do conhecimento, os objetivos, o campo de experiência e o teu desenvolvimento. Então, acaba ficando muito fácil, sabe.

Para a docente, a maneira de ser e agir da coordenadora são elementos facilitadores do diálogo e da construção conjunta da solução do problema. São essas relações colaborativas que contribuem para a afirmação e aprendizagem profissional dos professores iniciantes. “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas [...] Precisamos dos outros para nos tornarmos professores” (NÓVOA, 2019, p. 10). Isto significa que aprender a ser professor resulta das ações e reflexões coletivas do professorado. Da mesma forma, a identidade docente não se constrói somente a partir do aspecto individual, o coletivo profissional também faz parte dessa construção (ROMANOWSKI, 2007). Assim, as relações que se estabelecem entre os professores experientes e os professores iniciantes são importantes tanto para a superação das dificuldades de início da carreira quanto para a aprendizagem docente e para a construção da identidade profissional.

Para a professora Carmen, o contato com as professoras e com a coordenadora também se mostra uma peça-chave para o período inicial da docência. Por meio da convivência que se estabelece no ambiente escolar são trocadas experiências e a professora recebe o acolhimento devido quando precisa buscar ajuda. O diálogo que ela estabelece com as professoras experientes e com a

coordenação destaca-se como um elemento relevante para a caminhada inicial da docência.

Desde quando eu era auxiliar eu já sonhava em ser regente, então já tinham coisas que eu ia conversando com as minhas regentes, e elas falavam, né [...]. Ah, a gente sempre pega uma coisa ou outra delas, né. Então a gente meio que já vai analisando, o que eu vou fazer o que não vou fazer e tal. E eu sempre conversei assim com elas, muito, até esse ano bastante também, eu tenho um grupo de amigas bem legal lá na escola onde a gente trabalha, então a gente sempre está trocando experiências.

Minha coordenadora também, o tempo todo lá, eles são bem tranquilos, estão sempre dispostos a te ajudar, sempre conversam. Quando eu via que eu estava com alguma insegurança, alguma coisa, eu sempre conversava e tal, e daí sempre tinha essa troca.

Além do mais, a receptividade que a professora Carmen recebe da coordenação é um fator que contribui para a sua confiança. A partir da ajuda e do tratamento que recebe da coordenação ela supera suas inseguranças.

Já para a professora Clarice, tanto ela, como professora iniciante precisa estar disposta a buscar ajuda quanto a coordenação precisa estar disposta a ajudar, sem que haja um pré-julgamento a respeito do que o outro está passando. De acordo com ela:

A gente merece apoio, principalmente daquelas pessoas que estão à frente, né, que são as orientadoras de aprendizado, enfim, porque é muito fácil eu apontar o dedo para alguém, mas se eu não me colocar no lugar dessa pessoa eu não vou... geralmente a gente não vai saber, porque não dá não dá tempo né, de você saber o que a pessoa está passando.

Eu preciso sempre estar aberta e disposta a pedir ajuda quando eu precisar, porque às vezes a gente acha que em sala a gente tem que tocar sozinha do jeito que dá, e acredito que a coordenação, ela está lá justamente para dar esse apoio.

Ou seja, para que o professor iniciante consiga superar os desafios que encontra nos primeiros anos de docência, é necessário que no ambiente escolar em que ele esteja inserido haja profissionais conscientes de que esses professores precisam de apoio. Desse modo, não basta que os professores iniciantes busquem ajuda dos colegas e da coordenação, é preciso que estes estejam dispostos e preparados para ajudá-los e compreendam que o momento inicial da docência merece uma atenção especial e que eles têm um papel essencial na formação e no aprendizado dos professores que estão em início de carreira.

6.2.2 Pesquisar/estudar

O elemento pesquisar/estudar também foi citado como uma estratégia para superar os desafios da fase inicial da docência. Pode-se entender que esse movimento de ir em busca de novos conhecimentos a respeito daquilo que está causando alguma dificuldade para a prática do professor iniciante, corresponde ao caminho para aprender a ensinar. Ou seja, o professor iniciante está passando por um intenso processo de construção da aprendizagem da profissão, isso porque quando da tentativa de superar os desafios com que se depara, esse profissional é impulsionado a adquirir novos conhecimentos que lhe auxiliem a resolver os problemas da sua prática. Dessa forma, ele vai descobrindo quais são as melhores estratégias e alternativas que pode utilizar em diferentes situações da docência.

O ato de pesquisar é um elemento crucial para o professor. Como diz Freire (2018, p 30) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. É preciso que o professor busque, indague, pesquise, constate e intervenha para que possa educar o outro e a si mesmo (FREIRE, 2018). Portanto, a profissão de professor exige a pesquisa tanto para a aprendizagem do professor quanto para a aprendizagem dos estudantes, pois quanto mais o professor aprende, melhor ele pode ensinar.

Esse valor da pesquisa é identificado em vários momentos do relato da professora Elis, para ela, a constante busca pelo conhecimento é um elemento fundamental ao aprimoramento de sua prática:

Eu sempre vou atrás, pesquiso, têm muitas coisas da faculdade aqui ainda, como livros, essas coisas assim, buscando os conhecimentos que eu já tenho, e quando é necessário eu pesquiso também, para ver como eu posso inserir esse conteúdo de uma forma diferente.

Eu também gosto muito de pesquisar as coisas para poder ajudar não só as crianças como as famílias. Então, se eu vejo que a criança tem uma dificuldade que está extrapolando a sala de aula, indo para casa, eu vou atrás desse conhecimento, pesquiso, para eu poder ter um embasamento para falar com a família sobre aquela situação.

Eu aprendi a nunca parar de estudar, apesar de não estar fazendo um mestrado, uma pós-graduação no momento, eu não parei de estudar, eu não parei naquilo que eu aprendi na faculdade, sempre tem textos, artigos, enfim.

Eu fiz pesquisa, pesquisa no PIBIC, no Programa, e foi libertador para mim, apesar de ser muito cansativo, foi uma das melhores coisas que eu fiz na faculdade, foi ir além dos meus estudos ali, dentro das matérias, foi estudar

por conta própria. Eu acho isso muito importante, acho essencial sabe, a pesquisa, você ir além.

Para ela o movimento de continuidade dos estudos, a consciência de que o professor não deve se dar por satisfeito somente com os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial são fatores que estão muito presentes no seu cotidiano. Além disso, participar do programa de iniciação científica durante a graduação em Pedagogia é considerado por ela uma oportunidade essencial para adquirir conhecimentos que ultrapassem aqueles que o curso oferece.

De acordo com a professora Carmen, estudar é uma alternativa para se sentir mais segura em trabalhar com aquilo que ainda lhe é desconhecido, com aquilo que não tem experiência prévia.

Eu procuro ler bastante, eu peguei uma idade, esse ano também, em que eu não tive contato, eu sempre trabalhei com as crianças de 2 a 4 anos e esse ano eu peguei crianças de 4 a 5 que a gente acha que é pouca diferença, mas na grade curricular, nos conteúdos e até a questão de objetivos do MEC, mudam algumas coisas. Então, para que eu pudesse me sentir mais confortável, comecei a estudar bastante a questão.

Percebe-se, dessa maneira, que a professora Carmen se preocupa em estar apta a exercer a docência da melhor forma, para isso ela procura ler e estudar sobre os conhecimentos que ainda não domina.

Já para a professora Clarice, a iniciativa de estudar não precisa ser limitada ao individual, pelo contrário, os estudos grupais são considerados de suma importância para que haja uma rede de aprendizagem entre os colegas de profissão. Nas palavras dela:

Quando a gente está num grupo de profissionais e com as nossas crianças, a gente precisa sim dizer eu tenho limitações em relação a isso, eu preciso buscar mais, quem me ajuda? Quem está disponível a me ajudar? Vamos criar um grupo de estudos? Vamos... quem troca autores comigo? Quem troca experiências? E aí, a gente vai aprofundando, sempre infinitamente mais, porque o caminho do profissional de educação é eternamente de estudos, de novos caminhos. A gente está num constante aprendizado e infinita experiência.

Ou seja, a colaboração e os momentos de troca de conhecimento e experiências entre os professores são vistos como elementos que contribuem com a formação docente, uma vez que se mostram como uma forma de dar continuidade

aos processos de aprendizado dos professores, de potencializar os momentos formativos e de aprimorar as práticas pedagógicas.

6.3 APRENDENDO A SER PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tornar-se professor envolve uma diversidade de processos que são ligados tanto a aspectos pessoais quanto profissionais de quem decide ser professor. Essa decisão, pode decorrer da influência do meio familiar, da identificação e/ou afinidade com algum(a) professor(a) que fez parte da trajetória escolar, da experiência como aluno, do contexto socioeconômico em que está inserido etc.

Os contextos social, histórico e político são fortes influenciadores de como a sociedade vê a profissão de professor, e isso também pode servir como marco decisório de qual caminho profissional seguir. Ou seja, o status social que uma profissão possui, induz os jovens a escolhê-la ou não.

A história da educação brasileira é marcada por avanços e retrocessos, principalmente no que concerne à valorização do professor. Nesse contexto de idas e vindas, o coletivo dos professores lutou e continua lutando pela conquista de seus direitos como profissionais. “Desde a década de 1980, vários movimentos foram realizados por melhores condições de trabalho, por melhoria da formação e por avanço salarial” (ROMANOWSKI, 2007, p. 15).

Movimentos como esses têm desencadeado conquistas significativas no campo das políticas educacionais e trabalhistas, que interferem no cotidiano das escolas e dos professores. No entanto, a educação brasileira tem um caminho longo a percorrer até proporcionar aos estudantes e professores aprendizagem e ensino de qualidade. A precarização do trabalho docente, a falta de investimentos públicos efetivos e a fragilidade na formação dos professores são temas recorrentes quando se problematiza a qualidade da educação nacional, aqui entendida como qualidade social que, de acordo com Carvalho (2012), associa questões de justiça social, inclusão social e cultural ao que se define como qualidade educacional.

Ao realizar essa problematização, delega-se uma grande responsabilidade às instituições educacionais e, conseqüentemente, aos professores, com relação à vasta diversidade de processos educativos e civilizatórios que fazem parte da complexidade social em que vivemos. A essas instituições e aos professores, cabe educar as novas gerações para a aquisição do conhecimento historicamente construído, para a

construção do pensamento crítico e reflexivo, para o ingresso no mercado de trabalho, para o respeito à diversidade cultural, religiosa, étnica e racial, para a consciência ambiental e para o convívio social.

Para que o professor adquira as habilidades profissionais necessárias para dar conta desses processos educativos, é necessário que ele inicie o processo de profissionalização a partir de um curso especializado para esse fim. Sobre isso, Romanowski (2007) esclarece que a profissionalização do professor envolve um conjunto de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício docente, que viabiliza ao professor o domínio sobre as teorias pedagógica e específica.

Libâneo (2018) entende que a profissionalização diz respeito à formação inicial e continuada, que são responsáveis pela aquisição de competências, habilidades e atitudes profissionais, à remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão e às condições de trabalho do professor.

Portanto, a profissionalização pode ser compreendida como um processo de caráter histórico, social, cultural e político, em que se estabelece o estatuto de profissão a um determinado grupo social que possui um conjunto específico de conhecimentos, competências, habilidades, valores e uma cultura organizacional própria. Essa profissionalização ocorre a partir da formação inicial que confere licença legal e social à atuação como professor e se estende à formação permanente, pois são nesses processos formativos que se realiza a aquisição dos conhecimentos pedagógicos e específicos da educação, que são responsáveis por estabelecer especificidade à ação docente e, conseqüentemente, conferem a essa atividade a sua regulamentação como profissão.

No entanto, o processo de aprender a ser professor corresponde tanto aos meios formais da formação docente quanto ao caráter experiencial da profissão, quando se obtém conhecimentos necessários à ação docente durante a prática pedagógica.

Para se tornar professor de Educação Infantil, atualmente, é necessário realizar a formação inicial em nível superior no curso de Pedagogia. No entanto, antes da LDB 9394/96 essa formação era realizada pelos cursos de nível médio da modalidade Normal. Apesar das definições da LDB, a formação no curso de Pedagogia para os professores de Educação Infantil só se define em 2006, com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia.

Nota-se que essa foi uma conquista importante para a formação dos professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, as diversas atribuições referendadas ao curso de Pedagogia são preocupantes, pois podem resultar no comprometimento da formação dos licenciandos do curso. Segundo Gatti (2009, p. 50), “enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para os cursos noturnos, onde se encontra a maioria dos alunos, não é tarefa fácil, e está conduzindo a algumas simplificações que podem afetar o perfil dos formados”.

Outro fator que tem gerado discussões entre pesquisadores da área é a relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores. O que tem sido afirmado é que nos cursos de formação inicial há uma predominância dos conhecimentos teóricos com uma formação menos voltada para as práticas pedagógicas. No que tange ao curso de Pedagogia, Gatti (2010), em uma análise sobre esses cursos de várias regiões do Brasil, afirma que:

[...] fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa. (GATTI, 2010, p. 1372).

Ou seja, a formação para a atuação prática dos professores formados no curso de Pedagogia apresenta uma defasagem se comparada à formação teórica. Posto isso, infere-se que, se durante a formação inicial não houve uma integração entre a universidade e a escola, espaço em que a ação docente se concretiza, conseqüentemente, o processo de iniciação docente se tornará mais difícil, uma vez que é nesse período da sua carreira que o professor se vê, de maneira mais intensa, diante dos desafios impostos pela prática e precisa colocar seus conhecimentos em ação.

Com relação aos conhecimentos para a prática adquiridos durante a formação inicial, as professoras entrevistadas destacam a importância dos estágios para o processo formativo dos professores de Educação Infantil, assim como, para o período de iniciação docente, como afirma a professora Rita:

Então, eu acho que ter feito estágio além do estágio obrigatório eu acho que foi fundamental, porque é muito difícil você começar uma atuação como regente sem nunca ter vivenciado mais profundamente a Educação Infantil.

Eu acho que em qualquer série seria assim, eu vejo que a prática é fundamental para isso, eu acho que por mais teoria que você tenha, certas coisas você só vai aprender na prática, só vai vivenciar, até porque os universos são tão diferentes, o universo lá da teoria, ele é perfeito, ele é muito bonito, e aí quando você chega na prática as coisas são completamente diferentes, a realidade é completamente diferente. Por isso que eu acho que a prática é fundamental. Eu vejo que se eu não tivesse feito durante a graduação estágio, eu acho que eu sentiria mais dificuldade hoje que eu sou concursada.

Pode-se relacionar o depoimento da professora Rita com o que Marcelo (2010) nos esclarece quando afirma que algumas aprendizagens só ocorrem durante a prática, independentemente da qualidade do curso em que o professor iniciante se formou. Por esse motivo, é fundamental que os cursos de formação inicial apresentem uma relação coesa entre os conhecimentos práticos e teóricos, o que contribui para minimizar as discrepâncias entre os conhecimentos adquiridos na universidade e os conhecimentos que se adquire no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, a professora Carmen entende que os estágios são importantes para fazer uma aproximação entre a teoria e a prática, conforme relata:

Então, eu acho que tem que ter muita prática, assim. Eu não lembro agora em que ano a gente começou os estágios, não lembro, acho que foi no terceiro, e aí talvez começar um pouco antes, até para as pessoas verem também que não é um bicho-de-sete-cabeças. Às vezes a gente iniciando uma teoria você fala: meu Deus, eu tenho que fazer tudo isso?! Não vou dar conta! Mas que na verdade não é bem assim né, é mais tranquilo, então é importante ter essa visão das duas realidades.

Para Carmen, a introdução dos estudantes às práticas por meio dos estágios deveria ser iniciada com mais antecedência durante a graduação, uma vez que isso contribuiria para o conhecimento tanto da realidade da universidade quanto da realidade das escolas.

Em outro momento da fala da professora Rita, ela explica como o estágio foi importante para a sua formação, da relação que se estabelece entre o estagiário e os professores das escolas e de como esses momentos contribuíram para a sua atuação como professora.

Eu tenho várias coisas das professoras com as quais eu trabalhei nesse tempo em que eu era estagiária, tem muita coisa na minha prática que eu lembro delas, eu vejo que isso acabou meio que me moldando, me inspirando, porque daí você olha a forma como ela trabalha, por que ela está fazendo aquilo, por isso que é importante essa troca entre o professor regente e o estagiário, tudo eu acho que é uma troca muito rica, dele te mostrar como ele faz o planejamento, o que ele faz, por que ele tá fazendo aquela atividade,

o que ele vai avaliar naquilo. Então essa troca entre os dois é muito importante para formação e você vai pegando o jeito de cada um trabalhar, você vai lembrando das coisas e eu acho que isso é bem importante. Talvez a prática deveria ser até maior durante a formação.

Além do mais, ela conclui com a afirmação de que deveria ter mais prática durante a formação, por entender que esse é um aspecto fundamental para a aprendizagem da profissão de professor.

Com relação à preponderância dos aspectos teóricos na formação oferecida pelos cursos de Pedagogia, Gatti (2010, p. 1372) afirma:

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

Ou seja, os professores formados nesses cursos saem com uma formação pouco voltada para a atuação nas escolas devido a esse desequilíbrio mencionado pela autora. Assim, compreende-se que esse aspecto da formação dos professores torna o processo de inserção profissional mais difícil, uma vez que os licenciandos têm pouco contato com o contexto de atuação profissional durante a formação inicial.

Nos depoimentos das professoras Elis e Clarice, o estágio novamente é mencionado como um importante aspecto da formação para a prática.

Os estágios me ajudaram muito com isso, eu conheci muito professor bom e, também aqueles que a gente pega de exemplo do que não fazer né, eu lembro de muitas coisas que eu aprendi no estágio, lembro de como o professor agia em tal situação e tento tomar uma atitude semelhante, vendo se eu consigo encaixar dentro da realidade que eu estou vivendo naquele momento (ELIS).

E onde eu mais aprendi, foi nos meus estágios na rede pública. Então eu falo assim, que o estágio, para mim, na verdade é o que forma a gente na faculdade, é o que forma você, é ali que você vai ver com qual faixa etária você vai trabalhar, se você tem jeito para aquilo que você achou que teria, que você gostaria (ELIS).

Eu acho que mudei muito, ao longo desse período, enquanto estagiária, auxiliar, de ter trabalhado em outras escolas, grandes e pequenas, os estágios que eu fiz, eles me deram essa experiência, e a oportunidade de mudança também (CLARICE).

Pode-se observar que as experiências que as professoras tiveram durante os estágios são consideradas essenciais para o processo de aprender a ser professor.

Isto é, as relações com os professores das escolas e o contato com as diferentes faixas etárias e contextos escolares são elementos que contribuem para o movimento de conhecer-se, reconhecer-se e para o agir como docente.

Um outro elemento que refere aos estágios foi mencionado no depoimento da professora Fernanda. Ela faz uma crítica à forma como os estágios eram realizados na instituição em que ela se formou.

Se pudesse ter no estágio, eu sei que a gente não pode atuar no estágio de observação, né, mas que eles dessem uma oportunidade, de repente... Quando eu fiz o estágio era só observação, literalmente. Se eles de repente, dessem uma oportunidade ali, de uma semana poder atuar, nem que seja com a professora junto, sabe, para a gente ter essa experiência, não só eu, várias amigas minhas na época pensaram isso, assim. Elas viam acontecendo coisas na sala, elas queriam intervir, mas não podiam. Então, acho que eu sinto, eu sinto um pouco de falta disso, assim, nos estágios.

Vemos que a experiência da professora Fernanda foi diferente das demais professoras. Segundo ela, os estágios eram realizados somente por meio da observação, não havia uma interação dentro da sala de aula, não havia a oportunidade de realizar a experiência de atuar como docente. Ao observar o final do seu depoimento, verifica-se que esse aspecto é considerado como uma lacuna na sua formação, já que ela afirma que não poder atuar durante os estágios é uma característica que lhe faz falta.

A esse respeito, Gatti (2010) declara que, apesar dos estágios serem considerados espaços destinados à aprendizagem da prática docente, em sua pesquisa não foram obtidas evidências suficientes para analisá-los. No entanto

[...] as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas (GATTI, 2010, p. 1371).

Dessa forma, podemos entender que a experiência mencionada pela professora Fernanda é amplamente vivenciada por outros estudantes do curso de Pedagogia. Ou seja, além de ser uma formação que não apresenta a relação teoria-prática de maneira adequada, ainda há, em muitos cursos, o comprometimento dos estágios como lugar de privilégio das práticas na formação desses docentes.

É importante mencionar que, quando falamos da prática como elemento fundamental para a formação e atuação do professor, não temos a pretensão de hiper

valorizá-la em detrimento da teoria. O que se compreende aqui é que tanto a teoria quanto a prática são essenciais para a aprendizagem da profissão de professor e que é necessário prezar pela relação homogênea entre ambas. Para nos esclarecer sobre os princípios que regem a relação teoria-prática, Rays (2012, p. 35) assevera que

[...] toda atividade consciente do homem é guiada pela união da teoria e da prática, na forma histórico-social da atividade-trabalho, envolvendo, a um só tempo, valores cognitivos e valores práticos. Essa união não caracteriza apenas a atividade consciente do homem, mas o próprio homem. Assim, toda ação humana realizada com base no princípio da vinculação teoria-prática ocupa posição científica na atividade consciente do homem.

Assim sendo, não se pode conceber que a formação dos professores apresente uma sobreposição da teoria sobre a prática ou vice-versa. Ambas fazem parte do processo de aprendizagem humana e isso não poderia ser diferente na aprendizagem da profissão docente.

7 OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA PRÁTICA DOS PROFESSORES INICIANTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Com relação à prática pedagógica desenvolvida e a experiência de ser professor iniciante no contexto da pandemia da Covid-19, este capítulo corresponde à categoria de análise definida a partir do relato das professoras entrevistadas. Dessa forma, apresento alguns aspectos que têm impactado o trabalho docente das professoras iniciantes durante a pandemia e que se mostraram relevantes para a discussão.

Ao se problematizarem as práticas pedagógicas nesse novo cenário educacional, pode-se afirmar, diante das intensas mudanças que a educação brasileira tem sofrido com a pandemia desde março de 2020, que levaram a uma necessária e repentina adaptação da prática docente, que tanto os professores experientes quanto os novatos são iniciantes nesse processo.

No entanto, se tanto os professores experientes quanto os iniciantes passam por um processo de iniciação, os novatos fazem-no duplamente, pois iniciam-se na profissão ao mesmo tempo em que precisam adaptar-se aos desafios desse novo cenário educacional. Com efeito, o que se destaca é que as dificuldades em ser professor iniciante num contexto tão atípico se intensificam e tornam a prática pedagógica desses profissionais muito mais desafiadora.

Essa é uma característica que aparece algumas vezes no relato da professora Cecília. De acordo com ela, esse é um momento em que ela está passando, ao mesmo tempo, por dois processos de iniciação. Vejamos o que ela descreve:

Na verdade, é curioso, porque eu sou iniciante tanto na minha função, mas também iniciante com professora a distância, né [...]. Então, para mim está sendo assim, iniciante ao quadrado, de precisar iniciar em duas coisas.

Em outro momento de seu depoimento, quando fala sobre os momentos de formação que a escola em que ela trabalha ofereceu durante as aulas remotas, Cecília pontua que alguns aspectos que são óbvios para as professoras que já trabalham há mais tempo, para ela nem sempre são muito claros porque a formação oferecida não leva em consideração o fato de que ela é iniciante.

Para mim, pessoalmente, acho que um dos desafios que às vezes a formação não dá conta é a questão de ser iniciante, porque tem algumas coisas que são óbvias para outras professoras, que são coisas que já acontecem no presencial e para mim não é tão óbvio. Então, às vezes eu escuto delas assim: “Era para você ter feito isso”. E assim, é uma decepção comigo mesma, né, esse aprendizado, mas acaba que tem esse adendo, esse desafio por ser iniciante mesmo (CECÍLIA).

Desse modo, para a professora Cecília, que está no seu primeiro ano de docência, há uma ampliação dos desafios da prática pedagógica durante a pandemia, uma vez que ela não tem uma vasta experiência durante as aulas presenciais, experiência que as outras professoras possuem, e essa dificuldade a mais, acaba trazendo certo desconforto a ela.

Além disso, é preciso considerar as especificidades da Educação Infantil e de como os professores dessa etapa da educação básica têm exercitado a prática de maneira remota, pois a Educação Infantil tem como eixos norteadores as interações e a brincadeira, cuja finalidade é o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Há que se admitir que não é uma tarefa simples desenvolver atividades remotas para crianças de 0 a 5 anos de idade, que não têm autonomia para acessar as plataformas digitais, que têm necessidade de se movimentar, de se expressar, de serem ouvidas, acolhidas e que, nesse momento, estão tendo que ficar sentadas em frente a um computador, vendo sua professora e os colegas por meio de uma tela. Sem desconsiderar que há aquelas que recebem atividades impressas em casa, sem nenhum contato com a escola, como é o caso de muitas instituições da rede pública. Dar conta de todos esses meandros nos primeiros anos de docência torna-se mais complexo ainda.

Do mesmo modo, é necessário problematizar o uso das atividades remotas mediadas pelas tecnologias na educação das crianças pequenas, uma vez que não há um consenso sobre o desenvolvimento desse formato de atividades na Educação Infantil. Pelo contrário, há intensos questionamentos de entidades (MIEIB e RNPI) representadas por pesquisadores e profissionais da Educação Infantil que reprovam veementemente esse tipo de iniciativa tomada durante a pandemia, pois compreendem que, dessa maneira, não se está respeitando os princípios fundamentais da primeira etapa da Educação Básica e que isso se configura como retrocessos para a área. Além do mais, isso pode comprometer os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Diante disso, apresento, a seguir, alguns aspectos que têm caracterizado o desenvolvimento da prática pedagógica das professoras iniciantes durante o período da pandemia. Os elementos que mais se destacaram nos relatos das participantes da pesquisa foram estes: (i) dificuldade em realizar atividades que mantenham a atenção das crianças durante as aulas remotas e que correspondam aos objetivos da Educação Infantil; (ii) lidar com a presença dos pais durante as aulas; (iii) avaliar as aprendizagens das crianças; (iv) instabilidade emocional; (v) a utilização de tecnologias nas práticas pedagógicas.

7.1 MANTER A ATENÇÃO DAS CRIANÇAS DURANTE AS AULAS REMOTAS

Realizar a docência de maneira remota com as crianças pequenas destaca-se como um elemento que tem trazido muitas preocupações para as professoras entrevistadas. Planejar e realizar atividades a distância, interagir com as crianças por meio de uma tela de computador ou celular e conseguir manter a atenção delas diante de tantas interferências externas, e mesmo dos recursos digitais utilizados, têm provocado tensões para a prática pedagógica das professoras iniciantes.

Para a professora Carmen, um dos primeiros desafios nesse novo contexto educacional foi manter a atenção das crianças em função do novo espaço de aprendizagem, transferido do ambiente escolar para o doméstico. Nas palavras dela:

O maior desafio que eu senti no primeiro momento foi a questão que a gente teve que competir a atenção com as crianças, porque elas estavam em casa, e elas não queriam fazer aula, elas queriam mostrar a casa delas, queriam mostrar os brinquedos (CARMEN).

Do mesmo modo, a professora Elis relata a dificuldade que é ter a atenção das crianças voltada para ela durante a aula, isso em função de outros elementos que se tornam mais atrativos para as crianças nesse novo contexto em que as aulas estão sendo desenvolvidas

Você precisa fazer com que as crianças prestem atenção em você, você não estando lá para chamar atenção delas, né. Elas estão na frente do celular, qualquer coisa que faça ali, no celular é mais interessante que você, né. Qualquer joguinho, qualquer coisa, acaba sendo mais interessante. Então, você aprender a ser professora também a distância, para criança, é muito (ênfase) difícil (ELIS).

Esse aspecto da educação no formato remoto, segundo a professora, intensifica as dificuldades do início da carreira. Nesse sentido, Ribeiro e Clímaco (2020, p. 101) reforçam que

A questão agora é desenvolver práticas que sejam coerentes com as concepções dos documentos norteadores da E.I. utilizando meios digitais, um desafio e tanto para um segmento que dificilmente imaginou esse tipo de interação com os pequenos.

Em decorrência de todas as implicações das aulas remotas e da necessidade de utilização de recursos tecnológicos, as professoras se veem frente ao desafio de realizar atividades que, ao mesmo tempo, mantenham o interesse e a atenção das crianças e contribuam para a continuidade das aprendizagens. Conforme Ribeiro e Clímaco (2020, p. 104) “[...] o professor se vê diante de um aparato tecnológico, com o qual precisa interagir e, a partir daí, criar experiências educativas inovadoras para/com as crianças”.

Vejamos o que as docentes relatam sobre isso:

O desafio maior agora, que eu estou tendo é justamente deixar as crianças mais interessadas assim, né. [...] as crianças acabaram, e normal né, porque a gente está a distância, perdendo um pouco interesse. Então, a gente mais uma vez se viu ali, lutando para trazer elas de volta, para que elas aproveitem aquele momento, né (CARMEN).

Eu acho que assim, na minha realidade, sabe, encontrar atividades que sejam atrativas para as crianças, essa é uma dificuldade bem grande assim (RITA).

Acho que o desafio, como vocês já falaram também, é continuar fazendo, planejando coisas que as crianças se interessem, mais do que se interessem, mas que consigam contemplar também, direitos e objetivos, sabe. [...] Existe sempre esse desafio de como chamar as crianças, porque como elas ainda são, né, crianças muito pequenas, a gente tem dois desafios, elas se cansam muito rápido, né, e estar em frente ao computador não é tão chamativo, mesmo que a atividade seja muito boa (CECÍLIA).

Além de despertar o interesse nas crianças, a professora Cecília cita a dificuldade em planejar atividades que correspondam ao que está previsto nos documentos que norteiam a Educação Infantil, isto é, que contemplem direitos e objetivos de aprendizagem das crianças. Desse modo, os professores da primeira etapa da Educação Básica têm sido colocados diante do desafio de reinventar drasticamente suas práticas e concepções de educação.

Em outro momento de seu depoimento, a professora Cecília fala sobre a dificuldade inicial de desenvolver projetos a distância com as crianças, que é uma das premissas da proposta pedagógica da escola em que ela trabalha.

Outro desafio, também, é essa proposta de conseguir fazer projetos a distância, porque você nem sempre... como aqui online, as interações acabam, às vezes, sendo muito mais diretivas, até pela própria organização dessa plataforma mesmo, para não demorar tanto a interação. Apesar de que isso também tem mudado, eu acho que a gente já está mais acostumado, mas no começo era mais difícil. Então, você nem sempre tinha aquela liberdade de ir... porque na escola a gente está indo para o parque e está conversando, para ir para o banheiro está conversando, e nisso você vai percebendo o quê que as crianças querem saber. E aqui, eu tenho três interações por semana de uma hora para descobrir o que que eles gostam, isso quando eles querem falar, isso quando eles estão querendo participar da interação. Então, têm todas essas variáveis.

Nisso, ela destaca a dificuldade em estabelecer diálogo com as crianças, a falta de contato e a dificuldade que as próprias crianças têm sentido para interagir durante as aulas remotas, fatores que não ocorriam nas aulas presenciais. De acordo com a professora, isso acaba sendo um desafio para efetuar a proposta pedagógica da escola, que é a de escuta atenta das crianças para que se possa perceber os interesses de aprendizagem e, a partir daí, desenvolver projetos que contemplem as experiências das crianças. Em relação a isso, Souza et al. (2021, p.6) afirmam:

O lugar que antes era ocupado pela proximidade pedagógica que envolve a relação professor-aluno, da qual a socialização, o corpo, o movimento, o olhar estão presentes e a serviço do processo formativo, cedeu espaço para um encontro virtual, limitado e isolado, com a implantação das aulas remotas, podendo gerar insatisfação, tristeza e ansiedade entre o(a)s professore(a)s.

Já no relato da professora Rita, o que se destaca é a dificuldade em conseguir dar continuidade às atividades que seguem o eixo norteador da brincadeira na Educação Infantil, pois no contexto da escola dela, que é da rede pública, as escolas não estão realizando aulas online devido à realidade socioeconômica das famílias, cuja maioria não tem acesso à internet e, quando tem, não é com a qualidade necessária para esse tipo de atividade.

Diante disso, as atividades são planejadas, em seguida, são impressas para que as famílias retirem na escola e levem para as crianças fazerem em casa. Essa situação transfere para os pais a responsabilidade de mediar e auxiliar os filhos na realização de atividades, muitas vezes isso compromete a intencionalidade educativa

da atividade; seja por falta de conhecimento pedagógico dos pais (que não tem essa responsabilidade), seja por falta de tempo, pois precisam trabalhar e têm outras questões cruciais para a sobrevivência com que se preocupar. Em decorrência disso, há um comprometimento daquilo que é previsto para a construção das aprendizagens na primeira etapa da Educação Básica.

[...] a base da Educação Infantil é a brincadeira, né. Só que assim, uma coisa é eu, professora, fazer uma brincadeira dentro da minha sala, com os meus alunos. Outra coisa é um pai que vai fazer essa brincadeira em casa e esses pais eles não estavam dispostos a fazer essas brincadeiras. E aí, a gente sabe que quando era brincadeira elas realmente não faziam (RITA).

Vemos, a partir do exposto, que a realidade das escolas públicas nesse novo contexto é muito mais problemática que a das escolas privadas. Nesse sentido, Dias e Pinto (2020, p. 547) argumentam:

Há diferenças substanciais entre as famílias, atualmente, em confinamento. Algumas podem ajudar seus filhos a aprender mais do que outras. Fatores como a quantidade de tempo disponível para se dedicar aos estudos dos filhos, auxiliando-os com as aulas online – muitos pais estão em home office cumprindo horário laboral integral e outros tantos precisam trabalhar externamente para garantir a renda mensal –; as habilidades não cognitivas dos genitores; a possibilidade de acessar o material online; a quantidade de conhecimento inato dos pais – afinal, é difícil ajudar o filho se tiver de aprender algo estranho ao que se conheceu e aprendeu –, são questões a serem levados em conta quanto ao papel dos pais na Educação dos filhos em tempos de pandemia.

Ou seja, se há dificuldade e comprometimento dos processos de aprendizagem nas escolas privadas, nas escolas públicas isso é muito mais profundo e preocupante, pois expõe e acentua o grave problema da desigualdade social do país.

7.2 PRESENÇA DOS PAIS DURANTE AS AULAS

Outro elemento que tem sido desafiante para as professoras iniciantes é convivência com a constante presença dos pais durante as aulas online. Presença que é necessária, uma vez que as crianças “[...] carecem de maior autonomia para estar com aparatos tecnológicos, geralmente, por isso, dependem da companhia de adultos responsáveis, nunca sozinhas” (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, p. 101). Entretanto, não deixa de ser um aspecto que interfere na prática pedagógica e na relação entre professores e crianças.

Sobre esse aspecto da prática docente, as professoras Cecília e Clarice relatam:

Eu acho que um dos desafios é a gente precisar lidar com a presença dos pais constantemente. É lógico que a gente precisa do auxílio deles agora, mas na sala a gente tem uma postura muito mais livre, até porque a gente sabe que quando as crianças estão juntas, às vezes você vai precisar chamar atenção, você vai precisar corrigir de certa forma, alguns comportamentos das crianças. Então, nesse ambiente remoto, às vezes a gente fica um pouco acuado, nesse sentido de, como eu vou chamar atenção de uma criança ou como lidar com isso ao mesmo tempo (CECÍLIA).

Eu tenho tentado tirar o melhor disso, e no começo foi muito difícil sim, usar essa tela, agora a gente já está acostumado, adaptado, né. Mas, assim, poxa vida né, que vulnerabilidade do profissional de educação, de estar ali em frente aos pais, de falar para todo mundo, né. Antes eram só as crianças, agora os pais estão tendo aula junto, né (CLARICE).

Ou seja, há a sensação de estar sendo observada e até mesmo julgada pelos pais e isso é um fator que cerceia, de certa forma, a espontaneidade docente e atrapalha os encaminhamentos pedagógicos dos professores. De acordo com Souza et al. (2021, p. 6), os professores sentem que estão sendo expostos a um público ao qual não estavam habituados.

Docentes percebem-se expostos a um público distinto do grupo de alunos ao qual estavam acostumados a ministrar aulas, na medida que as videoaulas são vistas também pelos pais ou responsáveis, podendo ainda ser compartilhada para um público difuso e anônimo.

Além disso, também há a questão da interferência dos pais no processo de espontaneidade das próprias crianças, o que acaba afetando os fundamentos da prática pedagógica das professoras. Conforme aparece nos depoimentos a seguir:

Fica muito difícil a fala da gente também, porque a gente está falando com a criança, mas o pai precisa entender. Então as vezes você precisa falar para o pai e a criança precisa entender, então fica muito difícil. A gente acaba tendo que fazer, assim, explicações, coisas que até fogem um pouco, sabe, do que a gente precisaria fazer (ELIS).

Para mim, é muito importante que as crianças criem hipóteses e, às vezes, as crianças né, me ouvem fazer uma pergunta e elas já ficam assim, olhando para o pai que está do lado tipo, me dá a resposta certa, e aí eu tive que incentivar os pais a falarem: “Não, a prof. quer escutar o que você tem a dizer, a mãe ou pai não vão te responder agora, você pode dizer aquilo que você acha”. Até porque, para mim não importa se está certo ou errado, eu quero saber o que está acontecendo ali dentro da cabeça dele, que levou a isso[...] A gente nunca precisou, né, lidar com os pais na sala aula (CECÍLIA).

Eu achei interessante o que você falou, porque justamente essa questão de os pais estarem atrás, né, falando o que tem que responder e tal, é um desafio grande que a gente tem que superar, né.

E muito, também acontece, que a gente busca não dar a resposta para as crianças, deixar com que elas reflitam, e com os pais é um pouco difícil, né. Por exemplo, eu faço uma pergunta e aí o pai fala para a criança: “Fala isso, isso e aquilo”, e a gente, poxa vida, não é para falar. Mas eu entendo o lado dos pais também. Uma situação que acontece, é que eles ficam: “Meu Deus, meu filho não sabe fazer desse jeito, igual o filho de tal pessoa está fazendo” essas comparações que acontecem (CARMEN).

Esse movimento de interferência dos pais, mencionado pelas professoras, acaba levando-as a ter um trabalho a mais nesse novo formato da educação, que é o de orientar esses pais de como proceder durante as aulas para que a interferência deles não prejudique a aprendizagem dos próprios filhos.

Apesar de ser uma condição que dificulta o trabalho docente, também é possível afirmar que isso pode se tornar um elemento positivo, no sentido de que, se aproveitada essa oportunidade, professores e equipe pedagógica podem estabelecer uma maior aproximação entre família e escola.

No contexto da escola pública, em que as professoras Rita e Fernanda trabalham, esse aspecto da relação com os pais se diferencia, porque as professoras não têm contato com as crianças e nem mesmo contato direto com os pais, pois as atividades são deixadas na escola para que as famílias retirem. Assim, elas dependem das famílias para que as atividades cheguem e sejam realizadas pelas crianças.

As primeiras atividades foram realizadas né, a gente teve bem poucas crianças que não fizeram as atividades, nos primeiros meses. Mas agora, nessa reta final do ano já, a gente tem percebido que cada vez menos famílias têm se dirigido à escola para retirar esses kits ou até mesmo realizar as atividades, mesmo com os kits em casa (RITA).

No entanto, nem sempre as famílias retiram as atividades e com o passar do tempo o que ela tem notado é que houve uma redução tanto na retirada das atividades quanto na realização delas, situação que causa preocupação nas professoras, pois indica que a aprendizagem das crianças está sendo, de certa forma, comprometida.

7.3 PROCESSO AVALIATIVO

Além do mais, essa dificuldade com a falta de realização das atividades que as professoras estão enfrentando têm tornado o processo de avaliação um grande desafio para elas. A respeito disso, a professora Fernanda descreve:

Os principais desafios acredito que seja de a gente ficar sem contato com eles. Então, a gente não está conseguindo ver como eles estão se desenvolvendo, a gente ficou com eles praticamente só um mês. Poucas atividades que entrego vêm para mim, então eu não consigo ter uma avaliação total da turma, porque digamos que eu mande vinte e cinco, às vezes vem só treze, tem turma que vem só seis. Então assim, muitos alunos não fazem, aí não tem como eu avaliar o desenvolvimento deles.

Sem a garantia desse processo avaliativo, os professores ficam limitados e à mercê de conclusões precipitadas a respeito das aprendizagens, com isso aumenta-se o risco de fragilizar ainda mais o processo educativo das crianças. Ao se considerar que a avaliação “[...] visa obter dados ou informações para subsidiar as práticas, favorecer a escolha de estratégias pedagógicas adequadas ou redirecioná-las e – em todas as etapas do crescimento humano – para conhecer as crianças” (KRAMER, 2014, p. 9). E que:

Conhecer o que as crianças fazem, sabem, gostam (ou não), procuram e inventam é requisito para que se possa – com condições concretas pensar, formular, alterar e ajustar o currículo, rever atividades e projetos, reorganizar o espaço e redimensionar o tempo, no planejamento diário e para orientar as práticas, propiciar interações e delinear os modos de gestão (KRAMER, 2014, p. 9).

Isto é, o processo avaliativo é que direciona e redireciona os caminhos que a prática pedagógica do professor deve seguir. Isto é, a partir dos subsídios que avaliação fornece ao docente, as atividades, os planejamentos, as propostas curriculares e as estratégias pedagógicas podem ser reformuladas. Dessa forma, há maior garantia de que os objetivos de aprendizagem propostos sejam alcançados.

Vimos anteriormente a dificuldade das professoras das escolas públicas em obterem as atividades realizadas pelas crianças para que seja realizada a avaliação. No entanto, o problema com a avaliação das aprendizagens também é uma questão preocupante nas escolas do setor privado de ensino. Apesar de terem maior contato com as crianças por meio das aulas online, as professoras que trabalham em escolas privadas também relatam a dificuldade em avaliar. No relato da professora Clarice, é possível observar a preocupação que isso tem lhe causado:

Agora a gente vai precisar fazer uma avaliação desse processo de aprendizagem, isso me preocupa, porque a gente não tem garantia de processo nenhum de aprendizado, exceto o vínculo e a experiência, sabe. Eu acho que esse então é o meu maior desafio agora, é ver o que será dessa escrita de avaliação, porque tem que ser algo coeso, tem que ser algo real, porque nesse momento eu não vejo essa realidade, assim. Eu fico um pouco preocupada com esse documento que a gente vai escrever de algo que a gente imagina, e isso é perigoso né, porque o nosso Imaginário não quer dizer que é o real, que é o que está acontecendo, e aí a gente corre o risco de colocar essas crianças à margem daquilo que elas realmente são, né. Então, é algo que a gente está conversando ainda, mas que eu ainda não sei exatamente como vai proceder, sabe.

Clarice expressa a apreensão quanto à necessidade de realizar uma avaliação que possa não condizer com o real desenvolvimento e aprendizagens, que possa emitir uma falsa compreensão daquilo que as crianças realmente são.

A professora Carmen também descreve a dificuldade em acompanhar e identificar as aprendizagens e não aprendizagens das crianças. Segundo ela:

Agora o meu desafio está sendo, a gente faz atividades e tal, a gente vê que tem progresso, mas eu não consigo identificar, igual quando está do lado da criança olhando né, há dificuldade nisso e ela avançou nisso, porque eu não estou lá, então eu dependo muito dos pais para me mandarem fotos, para mandarem vídeos, para ter esse acompanhamento.

Além do mais, ela precisa da colaboração dos pais para que consiga acompanhar a realização das atividades e de como cada criança está se desenvolvendo. Isso se mostra um empecilho a mais para que o processo avaliativo se concretize da melhor maneira, pois se os pais não colaborarem não há como avaliar as crianças e nem reestruturar atividades e a própria prática docente.

Cabe ainda ressaltar que a maioria dessas professoras está passando pela primeira experiência de escrita da avaliação já que estão no primeiro ano de docência. Assim, ao mesmo tempo em que se deparam com a dificuldade de realizar a avaliação em função do contexto, também estão tendo que aprender a avaliar. Ou seja, mais uma vez são obrigadas a passar por um duplo processo de iniciação.

7.4 INSTABILIDADE EMOCIONAL

As circunstâncias envolvendo a dificuldade em realizar atividades atrativas e que correspondam aos princípios da Educação Infantil, em lidar com a presença dos

pais nas aulas e os obstáculos em avaliar as aprendizagens, situações que têm sido presentes e desafiantes para a prática docente nesse novo cenário educacional, adicionados ainda à necessidade de isolamento social e ao fato de que as professoras são iniciantes, a maioria, em seu primeiro ano de docência, são aspectos que têm afetado de maneira mais intensa o emocional dessas profissionais.

Metade das professoras entrevistadas, relataram ter passado por abalos emocionais desde o início das restrições desencadeadas pela pandemia. Para a professora Rita, ter que passar por esse novo cenário isolada dentro de casa tem sido bastante difícil e isso acaba afetando seu trabalho.

Eu acho que para a gente é bem frustrante lidar com o nosso emocional, por estar aí, há tanto tempo trancados dentro de casa. Isso vai afetando nosso trabalho né, de alguma forma a gente vai ficando desmotivado, cansado. E aí, nessa expectativa de como vai ser o ano que vem ou como não vai ser, né, porque tem a possibilidade de a gente continuar assim ainda e é uma possibilidade bem grande.

Nessa perspectiva, sabendo que o contato com os colegas de trabalho é uma alternativa para a superação das dificuldades que o professor iniciante enfrenta e que o contato cotidiano, as conversas informais nos ambientes da escola e as trocas de experiências são elementos que podem tornar o processo de iniciação mais brando, e que nesse cenário pandêmico essas relações se modificaram ou diminuíram drasticamente, é de se imaginar que as circunstâncias impostas pela pandemia afetem ainda mais o emocional e até mesmo a saúde mental dos professores, já que estão mais isolados do convívio com os colegas de trabalho. Segundo Souza et al. (2021, p. 8):

No tocante ao cenário de pandemia, o confronto com o desconhecido pode gerar angústia e se transformar em ansiedade, pânico e, dependendo da forma como se lida com a situação, sobretudo naqueles que já apresentavam algum tipo de sintoma, o desencadeamento de problemas no âmbito da saúde mental é uma evidência.

As modificações provocadas pelas aulas remotas produzem na professora Carmen um sentimento de autocobrança ainda mais intenso que acaba afetando de diversas formas seu emocional.

Foi um mix de sensações. Então, em alguns momentos me senti muito insegura, em outros momentos eu me sentia muito triste, porque eu sinto que

eu podia fazer muito mais pelas crianças e não estava conseguindo, embora eu estivesse dando o meu melhor, eu achava que não era o suficiente.

São os sentimentos de insegurança, tristeza e insuficiência que permeiam o cotidiano da professora Carmen e que tornam a prática docente mais difícil. De modo semelhante, a professora Cecília expressa, em alguns trechos do seu depoimento, como o contexto educacional na pandemia tem afetado suas emoções.

É um desafio de todos os lados, inclusive emocional. Eu fico pensando assim, como a gente tem que lidar com essa questão de se posicionar de um jeito de falar assim: bom, não é minha culpa. Porque senão a gente entra num lugar assim, o que eu estou fazendo de errado, é minha culpa que não estão respondendo, e, sabe, fica essa cobrança muito grande em cima de nós, e eu acho que o contato com outras colegas, a nossa própria família, pelo menos para mim é assim, né, acabam sendo esse ponto de fuga para eu conseguir manter minha sanidade nesse tempo, assim.

Então, é essa montanha russa, como foi dito aqui, né. E no meio disso tudo né, dessa pressão, que às vezes a gente mesmo coloca sobre nós, acaba que a gente precisa ser muito criativo, a nossa profissão exige isso da gente né, para elaborar atividades, para pensar em projetos. Então assim, ao mesmo tempo em que você está nesses picos de nervos, assim, às vezes feliz, às vezes muito triste, às vezes desanimado, você também tem que lidar com essa cobrança, porque é assim, né, é a vida, tipo, até tal data você tem que me mandar seu planejamento, até tal dia você tem que estar com isso postado.

Então, eu acho que assim, as emoções são um ponto bem delicado de toda essa situação, assim. Eu acho que está sendo um desafio gigantesco, tem dias que eu choro, que eu não sei como é que vou dar conta. É um misto eu acho, de desafios para esse tempo e tudo vai me afetando de alguma forma.

Dessa maneira, ela demonstra o quanto todas essas circunstâncias impostas pela pandemia têm afetado o seu psicológico e o seu dia a dia. Ela explica ainda, que busca apoio nas colegas de trabalho e na família para conseguir seguir em frente e não sucumbir às dificuldades.

Vemos que as professoras têm se cobrado e colocado em cima delas mesmas a responsabilidade da eficiência ou não dos processos de aprendizagem nesse novo contexto, e que há momentos em que elas precisam parar para refletir e se autoavaliar e assim conseguem, a muito custo, perceber que essa é uma situação totalmente atípica e que nem tudo depende delas para que ocorra da melhor forma possível. No entanto, nem sempre esse sentimento se mantém, os sentimentos negativos retornam, obrigando a um exercício e luta diários para se manterem estáveis emocionalmente.

7.4.1 Compromisso docente

Ao analisar a instabilidade emocional das professoras participantes da pesquisa durante o contexto da pandemia, outro elemento que se tornou evidente e merece destaque é o compromisso dessas professoras com relação ao desenvolvimento de seu trabalho docente. Elas demonstram, de maneira enfática, a preocupação em desenvolver suas práticas da melhor maneira, cobrando-se intensamente quando sentem que poderiam fazer mais e melhor.

No relato da professora Carmen, esse aspecto fica evidente:

Eu sou uma pessoa que me cobro muito, e como professora eu me cobro mais ainda, e teve dias que eu fechei a tela do meu computador e comecei a chorar falando: Meu Deus do céu, o que mais que eu posso fazer!? Eu não estou dando o meu máximo. O que que está acontecendo!?

É claramente perceptível o comprometimento da professora com uma atuação docente responsável e engajada com o aprimoramento de sua prática no desenvolvimento da atividade docente. Nesse mesmo sentido, a professora Cecília declara:

Tem dias assim, que você fala: Não, vai dar certo, eu vou conseguir, a interação foi legal com as crianças, a aula foi boa. Daí, outro dia, poucas crianças aparecem, daí você fala: Poxa, o que que eu posso fazer, né, o que é que eu posso melhorar.

Ou seja, há uma busca constante e uma postura inquietante no sentido de melhorar sua prática, um empenho em não se contentar com o básico. É a procura contínua de estratégias que possam qualificar o seu desempenho pedagógico que caracterizam a forma como essas professoras concebem a atuação docente.

No relato da professora Clarice, é possível observar sua preocupação com a aprendizagem das crianças e a necessidade que ela observa de modificar as estratégias para que a construção dessa aprendizagem ocorra de uma maneira significativa

Algumas estratégias que eu fiz em sala, eu fui observando que não era o momento de estar em sala. E aí eu preciso da frustração deles, e a frustração deles ela me entristece, né. Poxa, não deu certo, e aí não dá para ficar afogado naquela tristeza, eu preciso fazer alguma coisa. Então, gente vamos no Bosque, vamos brincar nas pedras, de fazer comida. Pronto, assim a frustração deles vai embora, porque aquele não era o momento de estar em

sala, era o momento de sair, era o momento de explorar. [...] e é aquilo que vai gerar aprendizado, não é o que eu estou dizendo: “agora a gente tem que sentar, tem que recortar, tem que sei lá, fazer alguma coisa, falar aqui na roda de conversa”. Não, porque se eles querem ir para fora, se eles querem explorar, de lá eles vão tirar algum aprendizado, e se eu tiver atento e consciente para dar conta disso, enxergar isso, naquilo que estão fazendo, esse processo vai fazer sentido.

Desse modo, o que se observa é que a professora está imersa em um processo constante de reflexão e atenção sobre a sua prática, sobre a intencionalidade pedagógica da sua ação docente e sobre as possibilidades de tornar o processo de aprendizado das crianças mais significativo, condizente e coerente com as premissas que justificam o caráter específico da prática pedagógica na Educação Infantil. Assim como está disposta a mudar sua prática caso perceba que isso beneficiará o processo de aprendizagem.

A este propósito, Freire (2018, p. 95) afirma que “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’”. Isto é, exige do professor a conscientização da sua prática e das eventuais mudanças de que esta prática necessita.

Com efeito, vemos que a responsabilidade com e a reflexão sobre a ação docente são características presentes na prática pedagógica das professoras e marcantes na identidade docente. Com isso, compreende-se a necessidade de se afirmar o compromisso do professor com a profissão e com a qualidade do trabalho que exerce, e de superar algumas interpretações equivocadas que colocam esse profissional como sendo descompromissado, irresponsável e desqualificado para o exercício da profissão.

7.5 A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS INICIANTES

Apesar dos intensos desafios que as professoras iniciantes têm enfrentado desde o início da pandemia, elas destacam que essa nova experiência docente tem desencadeado a construção de novas aprendizagens que ampliam seus repertórios e suas práticas e possibilitam a quebra de paradigmas com relação à utilização de tecnologias nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Estratégias e ferramentas que antes eram impensadas para a prática pedagógica com as crianças pequenas agora são vistas como uma oportunidade de

reinventar a docência e ampliar as possibilidades de construção de aprendizagens, tanto para professores quanto para as crianças. A esse respeito, a professora Rita declara:

A gente está aprendendo a ser professor num contexto completamente diferente e inimaginável, né, há um tempo [...]. Acho que esse momento que a gente está vivendo agora é o momento de realmente ver como a gente precisa ter essa capacidade de se reinventar. Acho que a gente nunca imaginou que iria trabalhar com a Educação Infantil da forma como a gente está trabalhando agora, então por isso que acho que esse aprender a se reinventar e esse processo criativo é a coisa mais importante para Educação Infantil, que um professor tem que ter.

Ou seja, o novo contexto educacional que temos vivenciado abriu um leque de alternativas tecnológicas que talvez nunca fossem, ou demorassem muito para serem utilizadas na Educação Infantil. Ademais, essa situação tem levado professores que há tempos mantinham uma certa regularidade na forma de ensinar, sem ter abertura para novas práticas e novas ferramentas, a experimentarem possibilidades inovadoras. É nesse sentido que a professora Carmen relata:

Eu acho que foi importante para os próprios professores que estão há um tempo, a se abrirem para novas possibilidades. Eu vejo colegas que estão há muito, muito tempo já em sala de aula, que estavam acostumados a trabalhar de uma forma, sabe, dentro de uma caixinha, e eu vejo que essa mudança possibilitou que eles saíssem disso e começassem a explorar novas ferramentas, novos materiais e tudo, eu acho que isso foi um ponto positivo, sabe.

É provável que essa mudança repentina tenha causado muito desconforto a esses professores e que não tenha sido uma tarefa fácil aprender, repentinamente, a utilizar ferramentas tecnológicas que nunca tinham utilizado anteriormente. Cabe ressaltar que em muitos casos,

professores das diversas redes de ensino, públicas e particulares, estão sendo precarizados para responder a esses desafios com a crescente responsabilização de realizar um trabalho para o qual não foram preparados, muitas vezes ao custo de ampliação de sua jornada de trabalho e invasão do espaço de suas casas pelas salas de aula, reuniões e atendimentos a estudantes e pais de forma on-line (BARREIRO; RIBEIRO, 2020. p. 73-74).

Com efeito, não se pode normalizar uma situação que vulnerabiliza o trabalho e a profissão docente, é fundamental garantir que não haja violação das conquistas

trabalhistas do professorado, que os professores sejam respeitados e que lhes sejam garantidas condições adequadas de trabalho.

Por outro lado, a utilização das tecnologias “[...] pode colaborar com o professor de E.I. nesse processo de mudança de postura profissional, bem como a assumir uma nova postura frente às tecnologias que surgem a todo momento na sociedade” (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020, p. 103). Dessa forma, novos rumos se abrirão para a prática docente e para a construção de aprendizagens no âmbito da Educação Infantil.

No tocante à ampliação ou iniciação do uso das tecnologias no cenário pandêmico, a professora Carmen vê essa nova realidade com muito otimismo e com a certeza de que é um ganho para os professores. Ela afirma:

Com relação às tecnologias, eu vejo como um ponto muito positivo, assim, para a gente, né. Porque se antes não era uma prática que a gente fazia, com certeza vai passar a ser, porque olha o quanto que o nosso repertório abriu, né, nesse sentido. Então, quando a gente voltar no presencial, olha quanta coisa diferente a gente vai ter a nosso favor, e vai poder usar. E então, para mim assim, tem sido muito bom, me ajudou muito, eu inclusive, procuro recursos tecnológicos que possam agregar nas nossas práticas, nas atividades. Então, tem sido assim, muito positivo mesmo, né. E aí, novamente, né, nessa questão do repertório que a gente acabou criando e que vai poder levar com a gente pelo resto da nossa vida profissional.

Assim, Carmen entende que as aprendizagens que ela tem adquirido sobre a utilização de recursos tecnológicos nas aulas online, serão também muito úteis durante as aulas presenciais. Isto é, as aprendizagens obtidas nesse tempo servirão para aperfeiçoar as práticas pedagógicas em contextos que não sejam exclusivamente virtuais.

A professora Cecília corrobora a afirmação de Carmen quando, ao falar sobre a utilização das tecnologias em sua prática durante as aulas remotas, afirma

Eu acho que o nosso repertório se ampliou muito, se tem uma coisa que eu percebo que dá para usar, eu vou atrás, eu vou pesquisar. Então, eu acho que isso enriquece também o nosso trabalho, né, porque você começa a ver outras possibilidades que talvez você não veria.

Assim, o que se percebe nos relatos das professoras entrevistadas é que não houve, por parte delas, grande dificuldade em trabalhar com as ferramentas tecnológicas em si, o que mais causou dificuldades foi propriamente o encadeamento de situações desafiadoras que se apresentaram nesse novo contexto educacional.

Talvez essa maior facilidade em trabalhar com recursos tecnológicos se deva ao fato de que, por serem professoras que concluíram a formação inicial há pouco tempo, provavelmente tenham feito alguma disciplina que abordasse essas questões recentemente, ou talvez por, eventualmente, estarem mais habituadas às tecnologias digitais do que professores que já trabalham há muitos anos na educação e não estavam tão habituados a utilizar tecnologias. No entanto, essas são meras suposições que merecem maior aprofundamento em pesquisas futuras.

Contudo, é importante refletir sobre o caráter pedagógico e educativo da utilização das tecnologias na Educação Infantil. Isto é, é necessário que os professores se conscientizem de que é fundamental que haja uma intencionalidade pedagógica para o uso das tecnologias, é preciso ultrapassar a visão de caráter meramente instrumental e planejar a utilização dessas ferramentas de uma forma adequada e significativa para as crianças. Sobre isso, Amante (2007, p. 56-57) declara

[...] uma utilização adequada das novas tecnologias é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares. Portanto, as actividades desenvolvidas em redor da tecnologia devem ser perspectivadas como novas oportunidades educativas, mas integradas num todo que lhes atribuirá e reforçará o seu sentido.

Dessa forma, cabe reiterar que o professor de Educação Infantil precisa evitar uma visão que romantize o uso das tecnologias na educação das crianças. Por seu turno, é preciso refletir e questionar a sua função pedagógica, investigar e ponderar sobre os benefícios e possíveis prejuízos que podem acarretar ao desenvolvimento integral das crianças, às suas experiências e às práticas que devem se estruturar nas interações e brincadeiras, elementos que determinam o caráter específico da primeira etapa da Educação Básica.

Além disso, quando se discute essa temática, é necessário atentar para o cenário social de desigualdade que prepondera em nossa sociedade, no qual grande parte das crianças brasileiras não têm acesso às tecnologias. Portanto, cabe problematizar as decisões políticas nesse âmbito e a realidade socioeconômica das crianças para que não se acentue as desigualdades que já ferem os seus direitos fundamentais.

Ou seja, há muito o que se ponderar com relação à utilização das tecnologias na educação das crianças pequenas antes de tomar qualquer iniciativa de maneira precipitada.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar como se constitui a prática pedagógica desenvolvida pelo professor iniciante na Educação Infantil no contexto da pandemia e as implicações das mudanças necessárias para fazer frente a essa situação foi o desafio desta pesquisa. Isso porque a pesquisa para desenvolver essa dissertação já estava em andamento quando as mudanças decorrentes da pandemia surgiram. Assim, caracterizar e analisar a prática pedagógica desenvolvida pelo professor iniciante de Educação Infantil no contexto da pandemia foi o objetivo geral desse estudo, acrescido do levantamento dos desafios enfrentados pelos professores nessa etapa inicial de sua carreira em novo contexto.

Destarte, ao abordar a prática pedagógica dos professores iniciantes de Educação Infantil no contexto da pandemia, a presente pesquisa revela que os principais desafios enfrentados por esses professores são o sentimento de insegurança, a adaptação ao ambiente de trabalho e o choque de realidade, desafios inerentes à etapa inicial da carreira do professor antes da pandemia e intensificados por ela.

O sentimento de insegurança é um aspecto bastante característico da fase inicial da docência, isso porque o professor está realizando um processo de transição em que deixa de ser aluno para se tornar professor. Ademais, a partir do momento em que essa transição ocorre, o professor passa a experienciar a responsabilidade do que é ser professor, e mais, começa a mobilizar os conhecimentos que construiu recentemente, na sua formação inicial, os quais, nem sempre, se confirmam na prática.

Por seu turno, o período de adaptação ao ambiente de trabalho apresenta-se como um desafio para o professor iniciante pelo fato de que, em geral, esse professor inicia seu exercício docente em um ambiente que lhe é desconhecido, onde ele terá que estabelecer novas relações com os colegas e estudantes, integrar-se ao ambiente e ao contexto em que a escola está inserida, adequar-se aos procedimentos organizacionais da instituição e tomar conhecimento do currículo que rege as práticas pedagógicas dos docentes da escola.

Em decorrência disso, o chamado choque de realidade marca o confronto entre aquilo que os professores constroem como ideal, quando ainda estão na universidade,

e as condições objetivas de trabalho que encontram nas instituições em que iniciam a docência. O que é possível pontuar, a partir da análise realizada durante a pesquisa, é que esse desafio está mais relacionado ao caráter estrutural das instituições e às condições objetivas de trabalho que esse professor encontra ao iniciar a docência do que propriamente à construção de um ideário que lhe é particular. Ou seja, o problema não é a concepção que esse profissional constrói sobre a docência, mas as condições de trabalho, muitas vezes precárias, que ele encontra nas escolas e que dificultam ainda mais o seu processo de iniciação.

Os desafios assinalados pelo presente estudo também são pontuados pelos autores que discutem a fase inicial da docência e que serviram como base teórica para o presente estudo. Dessa maneira, infere-se que eles marcam uma importante característica dessa fase da vida profissional do professor.

Além dos desafios, a pesquisa evidencia as principais estratégias das quais esses professores se apropriam para enfrentar os obstáculos que encontram no período inicial da docência, nomeadamente, pesquisar/estudar e buscar ajuda com os colegas mais experientes e/ou da coordenação. Com essas estratégias, as professoras amenizam as dificuldades que encontram e se sentem amparadas e motivadas para dar sequência ao trabalho docente.

No tocante ao processo de aprender a ser professor da Educação Infantil, a investigação indica a necessidade de maior articulação entre teoria e prática na formação desses professores, os quais expressam que as práticas desenvolvidas durante os estágios na graduação foram fundamentais para a formação. Apontam, ainda, que sentiram necessidade de que houvesse mais tempo de estágio nesse período formativo e, em um dos casos, que o formato do estágio fosse modificado, pois este não permitia a atuação em sala de aula, somente a observação das práticas dos professores das escolas.

A partir desses dados que a pesquisa fornece, compreende-se que a prática pedagógica dos professores iniciantes de Educação Infantil, além do enfrentamento de desafios característicos da fase inicial da docência, passa a incluir demandas específicas de práticas na modalidade remota que intensificam a busca de ajuda dos colegas mais experientes e/ou da coordenação das escolas e de estudos e pesquisas como estratégias para superá-los. Desse modo, eles vão construindo novas formas de realizar a ação docente e novos conhecimentos que contribuem para o processo de aprender a ser professor. Ademais, a formação prática desses profissionais marca

um lugar de destaque no processo de construção das aprendizagens da profissão docente.

No que concerne à prática pedagógica desenvolvida pelos professores iniciantes da Educação Infantil durante a pandemia, esta se destaca como um elemento novo que amplia os desafios desses professores, normalmente trazidos pela etapa inicial da carreira docente. Isso porque, além de enfrentarem as dificuldades inerentes ao processo da iniciação docente, também estão tendo que se adaptar às modificações impostas pela pandemia e se confrontar com os novos desafios desse momento histórico. Isso tem tornado a prática desses professores muito mais desafiadora do que poderia ser com o processo normal de iniciação. Desse modo, o que se torna evidente nesse estudo é que os impactos da pandemia na prática dos professores iniciantes são claramente mais intensos do que para os professores mais experientes.

A partir da análise do material coletado, o presente estudo revela alguns elementos característicos da prática pedagógica das professoras iniciantes durante a pandemia que mostram a dupla dificuldade para elas. Um elemento trazido pelas participantes da pesquisa é a mudança da forma presencial para a remota que tornou a prática das professoras mais difícil. Elas expressam que notaram mais dificuldade em manter a atenção e adesão das crianças durante a realização das atividades remotas que implicam novas formas de interação implementadas em novo espaço de aprendizagem, transferido do ambiente escolar para a casa das crianças.

Em decorrência disso, um aspecto de bastante impacto para as professoras foi ter de lidar com a constante presença dos pais durante as interações virtuais, causando um certo desconforto por se sentirem expostas e tendo de lidar com a sensação de estar sendo observadas e até mesmo julgadas pelos pais, fator que acaba por cercear, de certa forma, a espontaneidade docente e atrapalha os encaminhamentos pedagógicos. Ademais, também entra em questão a interferência dos pais no processo de espontaneidade das próprias crianças, o que acaba afetando os fundamentos da prática pedagógica das professoras e da Educação Infantil.

Outro fator que tem gerado preocupação e angústia nas docentes é a realização do processo avaliativo, uma vez que esse novo formato da educação diminuiu os processos de interação e limitou um acompanhamento mais regular da construção das aprendizagens das crianças.

O estudo mostra também que a questão emocional das professoras iniciantes é um aspecto bastante evidente e intensificado pelas modificações das formas de trabalho desenvolvidas no atual contexto. Essa questão traz restrições e modificações importantes e desafiadoras para todos os professores e, em especial, para os iniciantes. Em contrapartida, evidencia o comprometimento das professoras com a docência e a preocupação em realizar a atividade docente com qualidade e responsabilidade.

Por outro lado, a pesquisa aponta também que o contexto da pandemia possibilitou a construção de novas aprendizagens que ampliam as possibilidades de desenvolvimento da ação pedagógica dessas profissionais e abriu caminho para novas práticas na Educação Infantil, tendo como elementos auxiliares dessa prática a utilização das tecnologias. Contudo, pondera-se sobre o uso das tecnologias sem que haja uma intencionalidade educativa e compreende-se que essa utilização deve estar alicerçada nos princípios norteadores da educação das crianças de 0 a 5 anos de idade.

Assim, ao estudar como se constitui a prática pedagógica desenvolvida pelo professor iniciante na Educação Infantil, no contexto da pandemia, e as implicações das mudanças ocorridas, uma nova problematização se coloca para o estudo dessas práticas. Quais as possibilidades e os limites da modalidade remota para a Educação Infantil, considerando o atendimento dos princípios norteadores desta etapa educacional?

Eis um novo desafio e um novo ponto de partida...

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Renata Fabiana. Mentoria de professores(as) iniciantes na educação infantil: uma experiência na formação *online*. **EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação** - Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27204_14191.pdf. Acesso em: 05 set. 2021.
- AMANTE, Lúcia. As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. **Revista de Ciências da Educação**, n. 03, pp. 51-64, 2007. Disponível em: [http://www.letstryict.eu/press/As TIC na Escola e no Jardim de Inf ncia motivos e factores para a sua integra o.pdf](http://www.letstryict.eu/press/As_TIC_na_Escola_e_no_Jardim_de_Inf_ncia_motivos_e_factores_para_a_sua_integracao.o.pdf). Acesso em: 12 jul. 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230095, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100280&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jan. 2021.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação Infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3163>. Acesso em: 04 jul. 2021.
- ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Posicionamento sobre o Parecer do CNE que trata da Reorganização dos Calendários Escolares durante a Pandemia**. Rio de Janeiro, 24 abr. 2020a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicionamento-sobre-o-parecer-do-cne-que-trata-da-reorganizacao-dos-calendarios-escolares>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Educação a Distância na Educação Infantil, não!** Rio de Janeiro, 20 abr. 2020b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao>. Acesso em: 01 jul. 2021.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Educação Infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no brasil: existirá um “novo normal”? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 35-57, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3163>. Acesso em: 03 jul. 2021.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições**: regulação versus autonomia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 20 set. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREIRO, Cristhianny Bento; RIBEIRO, Luis Otoni Meireles. **Tecnologia, aprendizado e educação: angústias e incertezas em tempos de covid-19**. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; WUNSCH, Luana Priscila; MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. Educação e Tecnologias: Desafios dos Cenários de Aprendizagem. 1ed. [recursos eletrônicos], Curitiba - PR: Bagai, 2020. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/educacao-e-tecnologias-desafios-dos-cenarios-de-aprendizagem/>. Acesso em: 25 abr. 2021.

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

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo

Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília (DF), 28 de abril de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jul. 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-42, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3212>. Acesso em: 28 jun. 2021.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. A qualidade social da educação básica no discurso do ministério da educação. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 18, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235244/28265>. Acesso em: 12 set. 2021.

CASTRO, Iris Martins de Souza; COSTA, Sandy Lima; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O acompanhamento pedagógico do professor iniciante na Educação Infantil: conceitos, concepções e reflexões. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6485>. Acesso em: 08 set. 2021.

COELHO, Ana. Repensar o campo da educação de infância. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.44/3, 2007. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2230>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2 ed. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. – Porto Alegre: Artmed, 2011. Edição do Kindle.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CARDOSO, Cintia. A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 175-194, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3163>. Acesso em: 05 jul. 2021.

COUTINHO, Angela Scalabrin; CÔCO, Valdete. Educação Infantil, políticas governamentais e mobilizações em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016266, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16266>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A Educação Infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3163>. Acesso em: 01 jul. 2021.

DIAS, Adelaide Alves; SANTOS, Isabelle Sercundes; ABREU, Adams Ricardo Pereira de. Crianças com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 101-124, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3163>. Acesso em: 05 jul. 2021.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, pág. 545-554, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545. Acesso em: 24 abr. 2021.

FERREIRA, Andreia Dias Pires. **Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos**: ingresso profissional, expectativas e possibilidades. 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

FOX, Fiona. **Encontros nos espaços virtuais**: conduzindo grupos-foco on-line. In. BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra. Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais; tradução de Daniela Barbosa. Editora Vozes, 2019. Edição do Kindle.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; PRATA, Welton de Araújo. Educação Infantil no contexto amazônico: experiências em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 244-268, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3163>. Acesso em: 06 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FOCHI, Paulo. A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.10>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília DF: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009, 294 p.

GATTI, Bernadete. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010.

HANNA, Paul; MWALE, Shadreck. **“Não estou com você, mas estou...”**: entrevistas face a face virtuais. In. BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debra. Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais; tradução de Daniela Barbosa. Editora Vozes, 2019. Edição do Kindle.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Henn. Registro docente contemporâneo: infância e docência em tempos digitais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1103-1122, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JwSbtVB9wbDYhZ9BXSy8mMm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2021.

HUBERMAN, Michaël. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In. NÓVOA, António. Vidas de professores. Porto: Porto, 1992. 214 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139589>. Acesso em: 06 mar. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educ. Soc.**, n. 68, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jmtCsHtZ8tVGsv3XrktJxsd/?lang=pt>. Acesso em: 18 mai. 2020.

KRAMER, Sonia. *et al.* Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber. **Pro-Posições**, v. 27, n. 2, maio/ago, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/CctCNHFQtyG6xtMj4qb5pVB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2020.

KRAMER, Sonia. Avaliação na Educação Infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Revista Interações**, v. 10, n. 32, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6345>. Acesso em: 20 jun. 2020.

KRAMER, Sonia. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. **O Social em Questão**, v. 21, p. 198-220, 2009. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc->

rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=177&post%5Fdata=user%3Dnil%26UserActiveTemplate%3Dnil%26sid%3D25&sid=25. Acesso em: 18 jul. 2021.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2020.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Teias**, v. 1, n. 2, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 03 fev. 2020.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6 ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação abordagens qualitativas**. 2. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013. Recurso online ISBN 978-85-216-2306-9.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>>. Acesso em: 25 out. 2019.

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

MIEIB. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. **Posicionamento público do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) relativa à proposta de parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre reorganização dos calendários escolares e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19**. 2020. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/2020/04/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: 10 mar. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância**: reconstruindo uma práxis de participação. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. Edição do Kindle.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LINO, Dalila Maria Brito da Cunha. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 9-29, 2009. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-01-13.2.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. **Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade**. v. 27, n. 51, 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/4963/3171>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Letícia Marinho Eglem de. Processo de inserção profissional: principais dificuldades, desafios e descobertas de professores iniciantes da Educação Infantil. **XVIII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**, 2016. Disponível em: https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10118_37413.pdf. Acesso em: 07 out. 2019.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez., 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300003. Acesso em: 18 jun. 2019.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar., 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 18 dez. 2020.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. Atuação dos fóruns de defesa da Educação Infantil em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 291-315, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3163>. Acesso em: 06 jul. 2021.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Desenvolvimento de profissionais da Educação Infantil: a perspectiva ecológica da formação em contexto. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES. a. 15, v. 20, n. 47, p. 68-89, jan/jul, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/21332>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PNPI. **Plano Nacional Primeira Infância: 2010 - 2022 | 2020 - 2030**. Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); ANDI Comunicação e Direitos. 2ª ed. (revista e atualizada). - Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/category/acervo/publicacoes/>. Acesso em: 07 set. 2021.

RAYS, Olwaldo Alonso. **A relação teoria-prática na didática escolar crítica**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Didática: o ensino e suas relações*. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

RIBEIRO, Marden de Pádua; CLÍMACO, Fernanda Câmpera. Impactos da pandemia na educação infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/23756>. Acesso em: 18 de fev. 2021.

RNPI. Rede Nacional Primeira Infância. **Carta aberta da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) dirigida ao presidente do Conselho Nacional de Educação**. 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/carta-aberta-da-rede-nacional-primeira-infancia-dirigida-ao-presidente-do-conselho-nacional-de-educacao/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafios da formação de professores iniciantes. **Pág. Educ.**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005. Acesso em: 15 out. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

SANTOS, Joedson Brito dos Santos; CORREIA, Maria Aparecida Antero. Políticas públicas de Educação Infantil em contexto de pandemia: considerações a partir da realidade de Brasil e Itália. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 195-220, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3163>. Acesso em: 03 jul. 2021.

SANTOS, Mariluze Riani Diniz dos. **As significações produzidas pelo professor iniciante frente aos desafios da atividade profissional na educação infantil**. 2018. 239 f. (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos**. In: ENS, Romilda Teodora;

GARANHANI, Marynelma Camargo. Sociologia da Infância e a formação de professores. Curitiba: Editora Champagnat, p. 13-46, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. In. PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (coords.). As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SOUZA, Katia Reis de et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, jan. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462021000100401&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 abr. 2021.

SOUZA, Rosiris Pereira de. As pesquisas sobre professores iniciantes na Educação Infantil. **XVIII ENDIPE** - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira, 2016. Disponível em: https://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233_10118_37413.pdf. Acesso em: 13 out. 2019.

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

TAVARES, Maria Tereza Goudard; PESSANHA, Fabiana Nery de Lima; MACEDO, Nayara Alves. Impactos da pandemia de COVID-19 na Educação Infantil em São Gonçalo/RJ. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 77-100, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/3163>. Acesso em: 04 jul. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1 ed. [25 Reimpr.], São Paulo: Atlas, 2019.

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

ZUCOLOTTI, Valéria Menassa; CÔCO, Valdete. Processos formativos de professoras iniciantes na Educação Infantil. **Horizontes**, v. 33, n. 1, p. 85-96, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/133>. Acesso em: 04 set. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Adaptado de: Pienta, Ana Cristina G. **Aprendendo a ser professor**: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

- 1) Qual é a sua idade? Quando você se formou em Pedagogia? Há quanto tempo você atua como professora da Educação Infantil? Você atua em uma instituição pública ou privada?
- 2) Autores como Marcelo (1995) e Huberman (1992) pesquisam o período de iniciação à docência e destacam que essa é uma fase da vida profissional do professor em que ele se depara com muitas dificuldades. Quais são as dificuldades que você já enfrentou e/ou continua enfrentando desde que iniciou sua carreira como professor(a)?
- 3) Que caminhos e estratégias você tem tomado para superar essas dificuldades?
- 4) Você busca ou buscou referencial e apoio de outros profissionais para construir sua prática?
- 5) Você sente necessidade de capacitações específicas para sua fase profissional? Por quê?
- 6) Em nossa formação inicial, não encontramos respostas para todas as situações vivenciadas durante a prática pedagógica e, sabendo ou não como fazer, precisamos tomar atitudes frente a essas situações. Consciente dessa dificuldade, eu gostaria de saber: como você ensina? Me fale um pouco como é a sua prática como professora da Educação Infantil.
Para você, qual o grau de importância da atuação prática para a formação docente?
- 7) Consciente das dificuldades, como você avalia sua prática?
- 8) Quais as principais aprendizagens que você considera ter construído a partir do momento em que você começou a atuar como professor(a)?
- 9) Como e quando você planeja o que vai fazer com as crianças?
- 10) O que você considera essencial para aprender a ser professor da educação infantil?
- 11) Considerando o cenário atual da educação, brasileira e mundial, devido à pandemia, gostaria que você relatasse um pouco como está sendo essa experiência para você, quais são os principais desafios de desenvolver atividades de forma remota com crianças da educação infantil? O que você consideraria positivo dessa experiência?

APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

- 1-** Primeiramente, gostaria que vocês se apresentassem, falassem o nome, a idade, quando e onde se formaram. E, também, que falassem um pouco de como foi a trajetória de vocês até se tornarem professoras da Educação Infantil.
- 2-** Como está sendo a experiência de vocês como professoras iniciantes nesse período de Pandemia?
- 3-** Vocês receberam algum tipo de formação/capacitação, da instituição em que trabalham, para a atuação nesse período?
- 4-** Quais foram os principais sentimentos que vocês tiveram, a partir do momento em que as aulas presenciais foram canceladas e as primeiras iniciativas de aulas/atividades remotas foram sendo realizadas?
- 5-** Quais os principais desafios que vocês enfrentaram e/ou estão enfrentando nesse contexto? E o quê vocês têm feito para superá-los?
- 6-** Como vocês têm lidado com a intensificação do uso de tecnologias educacionais para a realização das atividades remotas?
- 7-** Como vocês veem o contexto da Educação Infantil, em específico, nesse cenário atual da educação brasileira?
- 8-** Quais são os aspectos positivos da experiência de ser professora iniciante nesse contexto de ensino remoto?

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo **A Prática Pedagógica do Professor Iniciante de Educação Infantil no Contexto da Pandemia**, que tem como objetivo analisar a prática pedagógica desenvolvida pelo professor iniciante de Educação Infantil no contexto da pandemia. Acreditamos que esta pesquisa seja importante porque trará contribuições no sentido de caracterizar a prática pedagógica do professor iniciante de Educação Infantil e identificar os principais problemas que dificultam o trabalho desse professor e assim trará como possibilidade repensar e reestruturar os processos de formação e de atuação desses profissionais, a fim de contribuir com a inserção do professor iniciante na escola.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo será de conceder uma entrevista semiestruturada ao pesquisador responsável pela pesquisa, estará livre para responder somente as perguntas que desejar, o tempo pretendido para a realização dessa entrevista é de aproximadamente 1h, podendo ser interrompida ou encerrada a qualquer momento caso o participante da pesquisa deseje e será realizada via chamada de vídeo com o aplicativo que o participante desejar.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: a construção de conhecimento científico a respeito da prática pedagógica do professor iniciante na educação infantil; a contribuição para a inserção do professor iniciante na escola. Desse modo, você não terá benefício pessoal ao participar dessa pesquisa, uma vez que esta visa contribuir com o coletivo formado por professores da educação infantil, com a área da educação e com a sociedade. Bem como, é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, tais como cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas; desconforto ou constrangimento durante as gravações de áudio e vídeo. Para minimizar tais riscos, eu pesquisadora, tomarei as seguintes medidas: caso sinta-se desconfortável em responder alguma pergunta você tem o direito de não respondê-la e seu desejo será respeitado e atendido; caso queira encerrar a entrevista a qualquer momento, isso será feito; seu nome ou outro dado pessoal que possa revelar sua identidade não serão revelados; o áudio gravado será de uso exclusivo da pesquisadora para a realização da análise e discussão dos dados levantados na pesquisa.

SIGILO E PRIVACIDADE

Eu pesquisadora, garantirei a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Eu me

responsabilizarei pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Eu lhe assegurarei assistência durante toda pesquisa, bem como garantirei seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informarei que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, bem como de seu acompanhante (se for o caso), haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: em dinheiro, ou mediante depósito em conta bancária.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são Elenize Aparecida Santos Kujawa (Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná) que desenvolve a pesquisa sob orientação da Prof^a. Dr^a. Pura Lúcia Oliver Martins (professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná) e com elas você poderá manter contato pelos telefones (41) 99139-1329 e (41) 99972-2119.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e

datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

USO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

Autorizo o uso de meu áudio, gravado durante a realização da entrevista, para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito à utilização pela pesquisadora durante a elaboração do relatório de pesquisa a fim de facilitar a sistematização dos dados levantados na entrevista, sendo excluído de todos os dispositivos em que foi salvo após a finalização da pesquisa.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador