

## FORMAÇÃO DOCENTE E INÍCIO DA CARREIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Klinger Teodoro Ciríaco\*

Márcia Aparecida de Camargo Yamanaka\*\*

**Resumo:** O artigo relata resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender os sentidos e contribuições da formação inicial em Pedagogia para o processo de iniciação à docência no contexto da creche. O referencial teórico contempla questões ligadas à formação docente e aos desafios da prática pedagógica nos anos iniciais da carreira. Como eixo metodológico, utilizamos a pesquisa qualitativa de caráter descritivo-analítico sendo que levantou-se a tendência investigativa sobre a docência na Educação Infantil junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nos GT's 07 e 08 da ANPED, bem como recorremos a dados de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras iniciantes que atuam no município de Naviraí/MS. Os resultados do trabalho de campo identificaram os seguintes elementos: **a)** a pesquisa sobre professores iniciantes na Educação Infantil ainda é pouco explorada nos estudos brasileiros; **b)** a relação entre teoria e prática foi apontada pelas entrevistadas como sendo o principal desafio nas primeiras vivências no espaço escolar; **c)** o estágio e o sentido da experiência prática com a docência foram apontados como elementos que contribuem para o início da carreira e; **d)** a necessidade da formação inicial de professores incorporar, no processo formativo, momentos de reflexão tendo a inserção na escola como objeto de aprendizagem para os futuros docentes.

**Palavras-Chave:** Formação docente. Professoras iniciantes. Educação Infantil.

### 1 Introdução

A Educação Infantil é um período rico e promissor para a ampliação dos conhecimentos das crianças. Nesse sentido, o profissional que irá atuar nesse espaço precisa ser um professor com uma formação pedagógica e conceitual que contribua para o direcionamento das ações desenvolvidas no período da infância, o que requer uma formação em nível superior.

Nessa perspectiva, alguns estudos vêm demonstrando que o período de transição entre o estado de estudante/acadêmico do curso de Pedagogia para o de professor em exercício

---

\* Professor Assistente II do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus Naviraí; Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (FCT/UNESP) com Programa Intercalar em Didática da Matemática pela Universidade de Lisboa – UL – Portugal; Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Início da Docência e Ensino de Matemática (GEPIDEM/UFMS/CNPq).

\*\* Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus Naviraí; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Início da Docência e Ensino de Matemática (GEPIDEM/UFMS/CNPq).



inicial na escola é um momento marcado por conflitos, dúvidas e dificuldades (BROSTOLIN; OLIVEIRA, 2013). Tais problemas parecem residir, nos resultados dos estudos, na relação teoria e prática necessária para a atuação profissional.

Dessa maneira, buscamos por meio das ações do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Início da Docência e o Ensino de Matemática (GEPIDEM/CNPq) na linha “Formação de Professores, Início da Docência e Prática Pedagógica” realizar uma pesquisa que tem como problemática compreender os significados da formação inicial para a construção da aprendizagem da docência no período de inserção na carreira.

Nesse sentido, ao refletir sobre os conhecimentos e saberes necessários à atuação docente no espaço da Educação Infantil, no contexto do grupo de pesquisa mencionado, realizamos um estudo exploratório para levantar as contribuições do curso de Pedagogia para a construção da prática pedagógica em turmas de creche e/ou pré-escola.

O desejo de aprofundar reflexões na temática tornou-se mais latente na medida em que percebemos, no decorrer da formação inicial na UFMS/Câmpus Naviraí, que o lugar das práticas pedagógicas destinadas à infância e ao atendimento da criança de 0 a 5 anos restringiu-se ao momento do estágio obrigatório e de uma disciplina optativa situada no 6º semestre da licenciatura. Dessa maneira, o presente artigo buscará responder a seguinte indagação: Em que medida o curso de Pedagogia contribui para a construção do início da docência na Educação Infantil e qual o significado atribuído à formação inicial por professoras iniciantes nesse espaço de atuação?

A relevância de se desenvolver estudos e reflexões sobre essa questão reside no fato de que a atuação na Educação Infantil passa a ser um grande desafio aos professores iniciantes (CARDOSO, 2013). Desse modo, é muito importante compreender as circunstâncias que envolvem a formação dos professores e sua preparação para inserção na carreira docente, razão pela qual o estudo descrito nesse artigo justifica-se.

## **2 Construindo o objeto de estudo: a pesquisa sobre a docência na Educação Infantil**

O presente tópico de discussão resulta de uma consulta realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – disponível nos anos de 2011 e 2012 utilizando os seguintes descritores: “Educação Infantil”; “Formação Inicial e Continuada de Professores”; “Políticas de Formação Docente” e “Práticas Pedagógicas”.

Além disso, consultamos também os trabalhos publicados nas Reuniões Científicas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – no período de 2006 a 2013 no GT 07 “Educação de crianças de zero a seis anos” e GT 08 “Formação de Professores”.

Nosso propósito, com a realização desse estudo exploratório de estado do conhecimento com base nos descritores mencionados, diz respeito ao fato de que temos a intenção de fundamentar a construção do objeto de estudos apresentado no artigo, a saber: significados da formação inicial para início na carreira na Educação Infantil.

Assim, sintetizamos os resultados dessa pesquisa no quadro abaixo, onde relacionamos os estudos a partir de dimensões:

Quadro 01 – Tendência investigativa das pesquisas sobre a docência na Educação Infantil nas Reuniões Científicas Nacionais da ANPED GT07 e GT08 (2006 a 2013)

TEMÁTICA	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
<b>Formação Inicial</b>	07	04	02	03	03	04	04	02	<b>29</b>
<b>Início de Carreira</b>	04	03	01	–	01	02	03	–	<b>14</b>
<b>Formação Continuada</b>	03	01	–	–	02	–	02	–	<b>08</b>
<b>Políticas de Formação Docente</b>	02	–	01	01	–	01	01	–	<b>06</b>
<b>Práticas Pedagógicas na Educação Infantil</b>	01	01	–	–	01	01	–	–	<b>04</b>
<b>TOTAL GERAL DE TRABALHOS</b>									<b>61</b>

Fonte: YAMAKA; CIRÍACO, 2015.

Conforme podemos observar no quadro 01, o número das pesquisas após 2006 na reunião da ANPED relacionadas à docência na Educação Infantil predomina na dimensão “formação inicial”. Dentre 321 trabalhos encontrados, 61 demonstram relação com a temática levantada como fundamento da pesquisa sobre formação de professores e prática pedagógica, dado esse que aponta para uma lacuna dos estudos e reforça a importância do aprofundamento teórico no campo em que nos propusemos a pesquisar: a relação entre a formação inicial e o início da carreira docente.



Os dados do estado do conhecimento das reuniões anuais da ANPED apresentados no quadro 01 auxiliam a entendermos que a tendência investigativa recaiu mais na formação docente e menos nas práticas pedagógicas.

Em relação à formação inicial e o início da docência, trabalhos como os de Nono e Mizukami (2006) e Monteiro (2007) demarcam a especificidade da docência na Educação Infantil, assim como o pensamento do professor em relação sua atuação, significados e sentidos constitutivos da identidade profissional, caracterizando a entrada na carreira como um momento particular e profícuo em aprendizagens intensas.

Sobre a formação continuada, pesquisas como a de Lima (2013), apontam que é preciso buscar ações formativas voltadas para a necessidade dos professores. Nesse sentido, os autores entram num consenso de que a formação permanente pode ser caracterizada como um aprendizado dinâmico e contínuo, um processo de profissionalização no campo do trabalho docente, bem como na especificidade da Educação Infantil, conforme assinala Côco (2010).

Os estudos sobre a dimensão “políticas de formação docente” retratam questões sobre as reformas ocorridas na organização do sistema de ensino na Educação Infantil, assim como na formação docente (KRAMER, 2011).

Já sobre as práticas pedagógicas, a partir de 2006, os trabalhos encontrados e analisados descrevem a organização e o funcionamento das creches, os saberes e espaços na aprendizagem da docência, como também a articulação entre teoria e prática (SCRAMINGNON, 2011).

A tendência dos estudos que envolvem as práticas no âmbito da Educação Infantil nos leva a perceber a necessidade de reflexão e de se investir mais em pesquisas que visem caracterizar o processo formativo dos docentes numa perspectiva de compreensão dos fundamentos que embasam os saberes da docência.

Ao verificar as pesquisas feitas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, o resultado foi alarmante, visto que foram publicados, entre os anos de 2011 e 2012, 2.876 trabalhos defendidos em Programas de Pós-Graduação brasileiros.

Os dados desse mapeamento bibliográfico apontam que a temática do início da docência ainda é pouco explorada nos estudos. Dentre os 66 trabalhos listados a partir das dimensões, pesquisas sobre o professor iniciante na Educação Infantil e a relações entre suas práticas com a formação inicial foi ausente, como podemos analisar abaixo:

Quadro 02 – Tendência investigativa das pesquisas sobre a docência na Educação Infantil pós-DCN's do Curso de Pedagogia na CAPES

TEMÁTICA	2011	2012	TOTAL
Formação inicial	19	13	32
Início de Carreira	–	–	–
Formação continuada	07	05	12
Políticas de Formação Docente	01	03	04
Práticas Pedagógicas na Educação Infantil	11	07	18
<b>TOTAL GERAL DE TRABALHOS</b>			<b>66</b>

Fonte: YAMAKA; CIRÍACO, 2015.

Ao analisarmos as pesquisas, dos 1.660 trabalhos encontrados sobre o tema “formação inicial”, apenas 32 enfocam questões sobre práticas de formação do professor de Educação Infantil. Nas discussões, alguns autores (REIS, 2011; CAMPOS, 2012) apontam possíveis caminhos para uma educação de qualidade em debates sobre a reflexão das Práticas de Ensino, Estágios Curriculares e da complexidade do trabalho docente em articular a teoria e a prática, e sua importância para formação inicial do curso de Pedagogia.

Tais pesquisas revelam em seus resultados que se faz importante implementar, no contexto da formação docente, melhorias das formas de abordagens dos princípios metodológicos da atuação na Educação Infantil. Algumas defendem, sobretudo, uma formação específica para atuação na infância, outras descrevem o papel da formação inicial para a construção da identidade docente.

Devido aos problemas da formação inicial de professores para atuação no espaço da Educação Infantil, alguns estudos buscaram reconhecer os caminhos trilhados pela formação contínua frente à demanda do aprimoramento na carreira.

Assim, entre 108 trabalhos analisados, apenas 12 fundamentaram a relevância da formação continuada no campo da docência na Educação Infantil. Segundo as pesquisas, em decorrência das novas técnicas e métodos educacionais, da mudança das concepções de criança por parte das professoras e ainda por meio do papel da experiência profissional como sendo um momento de aprendizagem situada, a formação permanente do professorado tornou-se um tema rico e promissor a ser explorado (GUEDES, 2011; GOULARTE, 2012).



As políticas públicas foram apontadas como um elemento norteador que vêm instituir mudanças como, por exemplo, a Política Nacional de Formação de Professores que, com suas leis e decretos, contribuiu para a organização curricular e a cultura organizacional do curso de Pedagogia. Trabalhos como os de Freitas (2012) e Mazurek (2012) discutem esse assunto em suas respectivas teses e dissertações.

Em relação à dimensão “práticas pedagógicas”, algumas pesquisas como Cruz (2011) e Mendes (2012), definem as práticas pedagógicas como sendo estruturadas nas concepções das crianças, dos professores e nas relações uns com os outros. Além disso, as conclusões desses estudos descrevem que o compartilhamento e a troca de ideias no espaço da creche e da pré-escola fortalecem o processo de resolução de problemas práticos da docência, assim como contribuem para a construção de uma Educação Infantil de qualidade.

A experiência de levantar o estado do conhecimento sobre a formação (inicial e contínua), início da docência, políticas públicas e práticas pedagógicas, contribuiu para o fortalecimento da intenção de aprofundar estudos e reflexões sobre a relação entre a transição da formação inicial do curso de Pedagogia para a construção da prática pedagógica do professor iniciante.

Os achados das pesquisas tanto no portal da ANPED quanto na relação de teses e dissertações da CAPES revelaram que a temática do professor iniciante na Educação Infantil ainda é pouco explorada, o que aponta para a originalidade e pertinência desse trabalho.

### **3 Formação de professores e ingresso na carreira**

Atualmente são muitas as dificuldades e desafios presentes nos cursos de formação de professores em todo Brasil. Nesse contexto, talvez o maior problema de formar professores resida na articulação entre teoria e prática, pressuposto fundamental para a compreensão da futura prática pedagógica, assim, ressalta-se a importância do curso de Pedagogia para a prática docente e formação do profissional, visando uma melhor qualidade de educação.

Para assegurar a formação de professores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), na Lei 9.394/96, no seu Art. 62, salienta a importância de um curso superior de modo que:

A formação de docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.



Como podemos analisar, para atuar na Educação Básica o mínimo de todo início de carreira docente é necessário o Ensino Superior, pois é ele que dará o alicerce nesse processo por meio das disciplinas de formação teórico-metodológica dos cursos de licenciaturas. Além disso, os estágios obrigatórios e supervisionados dão subsídios necessários ao desenvolvimento profissional do futuro professor.

De acordo com Tardif (2002), “[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (p.16) é relevante para uma boa formação profissional. Nesse contexto, conforme cita o autor, o saber não está só em “saber fazer certo”, mas também nas relações entre professores, alunos, pais e aos demais integrantes envolvidos na Instituição e também saber articular a teoria e a prática para que, ao assumir uma sala, o professor esteja preparado para exercer sua profissão.

Tardif (2002 p.61) afirma ainda que “[...] os saberes docentes são definidos como plurais, compósitos, heterogêneos [...]”, trazendo manifestações do saber-fazer e do saber ser adquiridos por meio da prática, que surgem por intermédio de interações com o outro, numa troca de experiências entre professores em exercício com os iniciantes, nas ações das descobertas, capaz de aconselhar, auxiliando o aprendiz, ajudando em suas dificuldades em respostas aos seus problemas de uma forma coletiva.

Diniz-Pereira (2010) enfatiza que é importante compreender a formação docente frente às articulações dos saberes entre a teoria e prática para a construção e desenvolvimento do conhecimento. Segundo o autor “[...] há algo de errado no lado acadêmico da formação profissional, se, por meio dele, o estudante não obtiver, constantemente, lições práticas da mais excelente qualidade” (DINIZ-PEREIRA, 2010, p.160).

Mas é no primeiro contato com a realidade de uma instituição que muitos professores iniciantes começam a perceber a grande dificuldade que o profissional pode encontrar para “sobreviver” na carreira.

O início da aprendizagem da docência que deveria ser um momento menos conturbado, devido a todo preparo anterior, passa a ser irreal frente às adversidades encontradas, o docente se vê sozinho, tendo que arcar com todas as responsabilidades que lhe são atribuídas, buscando encontrar o equilíbrio necessário para se estabelecer na carreira. “O iniciante vê-se mergulhado em um contexto de dúvidas e tensões, e ainda precisa adquirir um conhecimento e competência profissional, em um curto espaço de tempo” (MARIANO, 2012, p. 81).



Por esse motivo, é fundamental que o curso de Pedagogia torne-se um pré-requisito necessário na formação inicial do profissional em educação para que ele assuma com responsabilidade sua docência.

Sobre essa questão, Nono e Mizukami (2006) consideram que a aprendizagem da docência envolve a combinação de múltiplas etapas formais e informais, das quais a formação inicial exerce um papel importante no processo de construção da identidade do professor novato.

De acordo com Mariano (2012), ao iniciar na carreira o professor enfrenta o “choque de realidade”, onde percebe que tudo que se aprendeu no período de formação acadêmica nem sempre é o que se encontra no interior de uma instituição de ensino, momento esse em que toda expectativa enquanto aluno passa a ser marcada por inseguranças e solidão, como também dificuldades em transpor didaticamente os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial aos seus alunos.

Para Lima (2006), esses períodos são os mais difíceis e, ao mesmo tempo, importantes na vida do professor iniciante. De fato, todo início de docência estabelece um conflito interior entre o aprender e o saber ensinar em meio a todas as dificuldades encontradas, contudo, esse processo é necessário e resulta na aprendizagem profissional.

Nesse sentido, Huberman (1995) descreve o ciclo de vida docente e aponta o momento da entrada na carreira como sendo os três primeiros anos de profissão. Para o autor, a fase inicial da docência é marcada por sentimentos de “sobrevivência” e “descoberta” vividos paralelamente quando o professor se depara com a realidade da sala de aula. “De um lado, ele se depara com a sobrevivência, que lhe coloca, amiúde, questões como: “o que estou fazendo aqui?” E, por outro, experimenta a descoberta, que se refere ao sentir-se profissional, ter a sua sala de aula, encontrando, assim, um lugar no universo do trabalho” (MARIANO, 2012, p. 81).

O aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial da experimentação e da exaltação pelo fato do professor iniciante estar em uma situação de responsabilidade ao assumir uma sala de aula na instituição de ensino, passando olhar-se como professor e a ser visto como parte do corpo docente. “É esse sentimento de descoberta que proporciona ao professor um equilíbrio pessoal e faz com que ele permaneça na profissão” (MARIANO, 2012, p. 81).

Tardif (2002) aponta que essas dificuldades encontradas nos primeiros anos da carreira são marcas do período mais crítico de aprendizagem, aquele que suscita expectativas e





sentimentos fortes que muitas vezes são contraditórios, como as tensões, os medos, anseios do que há de vir, do que se espera e de como fazer.

Tal fato reforça a necessidade de aprofundarmos nessa temática investigativa com o objetivo de contribuir para a produção científica da área.

Portanto, acreditamos ser de grande relevância constituir bases teóricas sobre a temática e investigações que abarquem as práticas da iniciação à docência com foco no significado que professores novatos atribuem à formação inicial em Pedagogia em relação à carreira docente na Educação Infantil.

#### 4 Procedimentos metodológicos

Este estudo foi desenvolvido com uma abordagem qualitativa da pesquisa em educação por essa perspectiva metodológica permitir o acesso do pesquisador direto ao ambiente e situação investigada. Nesse sentido, as características do processo de elaboração tanto do objeto de estudos quanto dos instrumentos de coleta de dados envolveram uma discussão baseada na análise de conteúdo (BARDIN, 2006).

Esteban (2010) considera a pesquisa qualitativa importante porque “[...] o próprio pesquisador se constitui no *instrumento* principal que, por meio da interação com a realidade, coleta os dados sobre ela” (p. 129, *grifo da autora*).

Dessa maneira, o percurso de construção do objeto de investigação envolveu um mapeamento da produção acadêmica após o ano de 2006 junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>1</sup>, como também nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – nos GT’S “Educação de crianças de zero a seis (GT 07)” e “Formação de Professores (GT 08)”.

Tal instrumento pode ser denominado como sendo um estado do conhecimento sobre determinada área, em nosso caso o campo da docência na infância na busca de lacunas científicas em relação à temática. Soares (1987) considera que:

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas,

---

<sup>1</sup> A justificativa do presente instrumento de coleta de dados faz-se relevante na medida em que procuramos trabalhar com dados de pesquisas desenvolvidas no Brasil após as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (2006) na perspectiva de compreender melhor a tendência dos trabalhos sobre a docência na Educação Infantil. Assim, conforme mencionado anteriormente no início deste artigo, os dados da CAPES dizem respeito aos anos de 2011 e 2012 porque o sistema estava em atualização quando do momento da realização do mapeamento em questão.



aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (p. 03).

Além disso, em um segundo momento da coleta de dados, identificamos na Secretaria Acadêmica da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – a relação de licenciados em Pedagogia que colaram grau no início de 2015. Com esses dados em mãos, começamos a identificar via contato inicial por telefone quantos acadêmicos egressos ingressaram na carreira docente na Educação Infantil.

Com a realização desse contato, elaboramos um estudo exploratório com o objetivo de categorizar a situação desses novos professores em relação à conquista de um emprego no campo de sua formação inicial. Assim, foi possível retratar que, dentre os 36 egressos, 17 iniciaram atividades no setor educacional.

A partir do conhecimento do campo de atuação dos professores iniciantes e, tendo em vista o recorte temático desse estudo, convidamos quatro professoras para participação voluntária na pesquisa por meio de uma entrevista semiestruturada, que é um método de coleta de dados muito importante porque coloca o pesquisador frente ao sujeito entrevistado, na perspectiva de tentar compreender o problema da pesquisa a partir da negociação dos significados no momento da conversa.

De acordo com Gil (2002, p. 131), “[...] a ênfase maior é colocada na profundidade e não na precisão, o que leva o pesquisador a preferir a utilização de depoimentos e entrevistas com níveis diversos de estruturação”.

A justificativa da escolha dos sujeitos para a realização da entrevista deu-se por meio das diferentes áreas do início da carreira na Educação Infantil, a saber: 01 professora regente de berçário; 01 regente de maternal; 01 de recreação e; 01 de contadora de histórias.

Os dados das entrevistas foram transcritos e analisados a partir das falas das docentes novatas e serão apresentados no próximo item.

## **5 Descrição e análise de dados**

Ao longo desse tópico, dialogaremos com a pesquisa de campo a partir do discurso de 04 docentes que atuam em áreas distintas no espaço da Educação Infantil e, para tal, assim

serão referidas: Professora de Recreação<sup>2</sup> (PR); Professora Regente de Berçário<sup>3</sup> (PB); Professora Regente de Maternal<sup>4</sup> (PM) e Professora de Contação de Histórias<sup>5</sup> (PC).

Conforme já mencionado, as professoras iniciantes que contribuíram para o processo de coleta dados estão em seu primeiro ano de atuação e, no momento da entrevista, todas tinham entre 04 e 05 meses de carreira.

De modo comum, o desejo e opção pelo curso de Pedagogia, no caso pesquisado, recaíram sobre algumas influências familiares e/ou de professores, como foi exposto por PR, PB e PM. Já para PC, o ingresso na licenciatura foi uma segunda opção, mas ela declarou que ao longo dos semestres foi identificando-se com a docência.

Ao serem questionadas sobre as dificuldades para ingresso na carreira, todas as docentes relataram que não foi tão complicado conseguir o primeiro emprego na área educacional, haja vista algumas mudanças no edital de seleção/convocação para professores contratados da rede municipal de Naviraí/MS<sup>6</sup>. Nessa direção, a escolha pela atuação na Educação Infantil, ao que tudo indica, parece estar atrelada às contribuições dos estágios, tanto obrigatórios quanto extracurriculares no decorrer da formação inicial, como podemos observar em suas falas:

[...] durante os estágios que a gente passa [...] os quatro anos de universidade eu tive bastante experiência [...] eu me identifiquei mais em trabalhar com Educação Infantil (PR).

[...] Por causa dos estágios, no primeiro estágio na Educação Infantil eu gostei muito da salinha onde eu fiz o estágio, o jeito como a professora [...] atuava ali dentro da sala, eu gostei essa parte me chamou mais atenção, por isso eu coloquei mais a creche (PB).

[...] porque meu estágio foi tudo na Educação Infantil [...] essa vontade surgiu no próprio estágio, o estágio me fez ver essa diferença porque antes eu achava assim: “nossa cuidar de criança, nossa é uma dor de cabeça” e hoje eu me vejo não sei como sem ela [se referindo a Educação Infantil], o estágio me deu essa confirmação, é ali que eu quero atuar (PM).

Os dados presentes no discurso acima apontam que o estágio, no contexto da formação inicial, parece exercer uma função importante para a identidade profissional dos futuros professores. Tal afirmativa é possível na medida em que observamos, em seus relatos, que

<sup>2</sup> Profissional responsável pelo trabalho com a ludicidade, ou seja, jogos e brincadeiras.

<sup>3</sup> Profissional responsável por desenvolver um trabalho pedagógico voltado para os eixos previstos nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

<sup>4</sup> Profissional responsável por desenvolver um trabalho pedagógico voltado para os eixos previstos nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

<sup>5</sup> Profissional responsável pela prática de contação de histórias nas turmas de berçário e maternal.

<sup>6</sup> Até meados de 2013, os editais de convocação para professores contratados na rede municipal local exigia, no momento da inscrição para a seleção, o diploma de graduação. Nesse caso, a maioria das professoras egressas da UFMS acabava não tendo a possibilidade de inserir-se na carreira após a formatura, o que mudou em 2014.

esse momento foi marcante, uma vez que para as professoras de recreação, berçário e maternal, a prática na Educação Infantil por meio das ações do estágio foi um dado recorrente em vários momentos da entrevista.

Em outras palavras, essas professoras iniciantes dão sentido à experiência pedagógica adquirida nesse espaço da formação inicial como sendo referência para a atuação no momento da inserção na carreira.

Contudo, entre as entrevistadas, a professora de contação de histórias relata experiências que diferem das demais e nos coloca em movimento de direcionar as análises para a fragmentação das áreas do conhecimento na Educação Infantil, o que dificulta as formas de organização do trabalho pedagógico.

Levantamos essa questão porque o curso de Pedagogia, no caso pesquisado, não aborda, de forma abrangente, a docência pelo ato de contar histórias e isso trouxe alguns desafios à PC, como expõe: “Eu me senti um pouco deslocada parecia que aquilo não era para mim, que eu não iria conseguir no primeiro dia sabe?! Meu DEUS! Acho que eu não vou dar conta! [...] eu tenho dezesseis salas de contação de história, é difícil você guardar nomes, para você chamar atenção, é muita criança, eu sinto assim a dificuldade, foi mais essa”.

Silva (2009, p. 25) esclarece que certas situações vivenciadas pelas professoras iniciantes na Educação Infantil são decorrentes de “[...] experiências de ensino que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo”. Nesse entendimento, o começo da carreira torna-se sinônimo de múltiplas aprendizagens por se configurar como um momento importante na constituição da prática do professor e os sentimentos da PC podem ser frequentemente observados em docentes principiantes, uma vez que ela, como as demais, está passando pela transição do estado de estudante para o de professora, o que gera tensão, dúvidas e um posicionamento em relação ao seu papel perante os alunos.

Tendo em vista a realidade da inserção na docência apontada pelas professoras, questionamos sobre as possíveis contribuições da formação inicial para a construção da prática pedagógica, ao que obtivemos as seguintes manifestações:

[...] Contribuiu sim porque é lógico que a gente precisa de teoria, precisa destes psicólogos, dos filósofos, que a gente estuda, dos teóricos que a gente estuda, mas para prática é só você vivenciando mesmo, [...] para você ter uma noção, cada dia na sala de aula é uma realidade, um problema, um conflito, é uma coisa que você vê,

então acho que contribui em partes, porque a gente precisa realmente dos teóricos, mas eu acho que deveria ter mais contato com a prática (PR).

Sim e muito, porque assim não somente o curso, a parte teórica, mas a parte prática [...] as oficinas, as aulas dos professores, principalmente nas confecções dos materiais, auxilia muito porque agora quando você está em sala de aula, aí você começa a lembrar certas disciplinas, nossa foi assim que o professor falou dessa forma, vou tentar fazer dessa forma, vou adaptar tem muita coisa que tem muito a ver realmente com a realidade que você está vivendo (PM).

Contribui sim [...] nas aulas e nos próprios estágios, nas aulas que a gente tem que fazer, [...] aquilo de confeccionar os brinquedos [...] eu sempre juntava minha sobrinha e as amiguinhas e mostrava, isso é legal, eu sempre perguntava assim antes de fazer as coisas eu procurava escutar o que elas achavam daquilo [...] contribuiu porque eu sabia juntar tudo, o que eu aprendi na faculdade com a prática (PC).

Já na visão da professora PB, o curso de Pedagogia teve pouca contribuição porque não conseguiu identificar uma relação entre a teoria estudada e a prática cotidiana. Além disso, ela mencionou que **“a única coisa da formação presente em seu trabalho foi às questões ligadas ao estágio que deram poucos indícios sobre a realidade”?** Assim, essa professora expõe que a cultura da escola é diferente dos ideais formativos: “[...] na hora que você assume a sala [...] você vai de acordo com o sistema da escola, vai surgindo as dificuldades que você não estava preparada [...]”.

Entretanto, PM e PC, além de elencar a contribuição do curso nas aulas teóricas, destacaram ainda que a Pedagogia contribuiu com as aulas práticas das metodologias de ensino. De acordo com suas falas, demonstraram a importância da formação inicial para a articulação entre a teoria e a prática, frente às dificuldades que professores iniciantes possam vir a enfrentar no dia a dia da sala de aula. Essa afirmação encontra respaldo na medida em que essas professoras afirmam que as disciplinas oferecidas durante o período de formação contribuem para sua reflexão diante da realidade vivida na instituição.

Assim, percebe-se, com base em alguns trechos nas falas, que o processo de construção da identidade docente ocorre de forma distinta, que nem todas as professoras têm a mesma reflexão sobre o papel da formação enquanto estudante para a constituição de suas práticas no início da carreira.

Para Marcelo García (2010, p. 13), a identidade do professor iniciante se configura em etapas e torna-se pouco reflexiva “[...] por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influi mais os aspectos emocionais do que os racionais”.

Sendo assim, a cada uma das professoras, é atribuído um saber que se desenvolve simultaneamente no decorrer de seu trabalho. Essa realidade permite afirmar que cada caso é particular pelo fato delas estarem atuando em diferentes segmentos da Educação Infantil e isso, sem dúvidas, as colocam frente a situações difíceis na etapa de iniciação profissional e, conforme menciona Mariano (2006, p. 18), “Por mais que estudemos o nosso papel e nos julgemos preparados para assumi-lo, sempre iremos encontrar situações nunca antes imaginadas nem vivenciadas”.

Nesse contexto, indagamos a respeito dos sentimentos do processo de ingresso na carreira, ou seja, perguntamos como as professoras iniciantes sentiram-se nos primeiros dias de atuação na Educação Infantil:

Medo! É assim que você chega [...] eu não conhecia ninguém [...] fiquei sentadinha ali no pátio [...] fui bem recebida pela professora [...] me convidou para sentar, mas mesmo assim na apresentação você vê que as pessoas te avaliam mais, cobram mais, daí você fala: “eu sou professora iniciante, estou iniciando agora”, mas assim, ninguém chegou e falou: ‘se você precisar de alguma coisa pode pedir ajuda’, simplesmente assim todo mundo sabe que o início é difícil ‘eu passei por isso e tal [...] e você vai passar e pronto’ [...] (PR).

Eu fiquei muito feliz [...] mas na hora que cheguei lá [...] dá aquela ansiedade do primeiro momento de entrar na sala, [...] porque no estágio as crianças estão todas calminhas porque elas já têm contato com a professora, então, o primeiro momento foi de ansiedade [...] para ver se iria dar certo mesmo, o contato com as crianças como iria ser [...] e como trabalhar ali, o dia a dia durante o ano inteiro porque no estágio a gente acompanha a professora e depois fica três dias, mas: Como seria ficar um ano inteiro? Já pensava assim! (PB).

Sentimento de medo, “depois como que eu vou fazer?” [...] eles te dão um direcionamento e você tem que desenvolver isso [...] você tem que trabalhar muito a oralidade, muito então assim, no primeiro momento a gente não está tão preparada como a gente pensa, é onde que você tem que rever alguns pontos, pesquisar, estudar um pouquinho, analisar o que você está fazendo, como você está trabalhando com as crianças, o quê [...] vai tratar com essas crianças para ter todo aquele cuidado para você não colocar coisas que são propícias à sua idade [...] é muita reflexão que a gente tem que ter [...] (PM).

Ansiedade, muita ansiedade [...] foram dias assim pensando, sem dormir, com medo, [...] porque tudo era novo, o que fazer para essas crianças, [...] como eu vou agir [...] sabe, já no primeiro dia na primeira reunião que teve [...] a diretora da instituição que eu estou acolheu muito, sabe achei muito bacana da parte de uma delas, que ela na apresentação ela perguntou quantos anos a gente tinha de experiência eu falei que era meu primeiro ano e que eu estava com muito medo ela falou: “Não! Não precisa ficar com medo tudo que você precisar a gente está aqui para te ajudar”. Eu pensei que fosse só clichê, conversinha de primeiro dia, mas não ela está lá para ajudar mesmo, ajuda muito (PC).

Esse sentimento das professoras frente ao primeiro contato com a instituição de ensino revela a existência de um ritual de iniciação (FONTANA, 2000) que parece residir na constituição do ser professora no interior do espaço escolar.



Ilustra essa afirmativa a fala de PR “simplesmente assim todo mundo sabe que o início é difícil ‘eu passei por isso e tal [...] e você vai passar e pronto’”, a percepção desta docente em relação aos colegas de trabalho mais experientes é um dado comum em resultados de trabalhos de pesquisas anteriores como, por exemplo, o de Fontana (2000) em que a autora constatou o descaso com uma jovem professora iniciante e a consequência dessa realidade são os medos e inseguranças decorrentes da “sobrevivência” no início da docência.

A professora não está pronta em nós, quando começamos a trabalhar. Pensando bem, não está pronta nunca, por mais estáveis, duráveis e semelhantes que pareçam ser nossas características como profissionais. Na nossa mesmice, pequenas novidades vêm à luz, produtos de sobressaltos e de acasos imponderáveis. Às vezes os seguimos delirantes. Outras, esforçamo-nos, também delirantes, por ignorá-los. No entanto, o bom senso dos ditados populares parece não ter lugar na escola. Embora ela seja uma instituição social destinada ao ensino, não encontramos dentro dela quem nos ensine no próprio trabalho (FONTANA, 2000, p. 109).

No caso pesquisado, apenas PC apontou ter apoio da direção da escola no sentido de possibilitar um maior diálogo e compartilhamento das experiências de trabalho. A instituição de Educação Infantil ocupa um papel importante no processo formativo das professoras iniciantes e esse espaço precisa ser um ambiente colaborativo e seguro para que os docentes sintam-se acolhidos e confiantes no desenvolvimento de seu trabalho. Contudo, nem sempre é isso que ocorre e, como vimos, surgem desafios na socialização profissional e inicia-se a sobrevivência na confrontação inicial com a complexidade da situação da prática docente (HUBERMAN, 1995).

Nessa trajetória da constituição do ser professora, não identificamos contribuições do curso de formação inicial para a compreensão da dinâmica das relações existentes na escola e isso pode constituir-se como um elemento que dificulta a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Isso ganha maior evidência na constatação das professoras iniciantes frente às expectativas e a realidade do trabalho:

[...] eu pensava assim [...] vou fazer meu plano de aula, chegar, vou desenvolver, amanhã eu desenvolvo outro e assim por diante, não eu faço um plano às vezes uma atividade eu demoro uma semana para poder aplicar e mesmo assim não atinjo 100% da sala eu vou atingir 50% [...] cada um tem um desenvolvimento, então não é fácil (PR).

Eu fiquei assustada porque eles gritavam, choravam [...] essas crianças não vão para de chorar, [...] na hora de soltar da mãe foi complicado e eu sozinha [...] senti eles bem agitados, eu sem saber o que fazer para conter aquela agitação, meu problema é com a disciplina mesmo, eu fico ainda um pouco perdida para chamar atenção, sem saber o que pode, o que não pode [...] eu esperava crianças mais calmas, mas se não tinha é o que eu não sabia o como era a realidade que eu imaginava que fosse todo mundo me falava, não é o que você pensa não [...] (PC).



Sobre essa questão, PM afirmou ter encarado a realidade de seu trabalho de forma natural, contudo, apontou a falta de materiais pedagógicos como sendo uma das questões complicadoras da atividade docente para a turma de maternal. Já a professora do berçário apontou que não sentiu muito o impacto do ingresso na carreira pelo fato de ser mãe<sup>7</sup> e estar acostumada ao choro dos bebês “[...] para mim já era natural, o primeiro momento mesmo foi só para acalmar eles, ali eu ia entendendo como é ficar com eles e eu gostei desta parte de adaptação” (PB).

O fato das professoras PR e PC se sentirem perdidas e das expectativas não serem atingidas inicialmente é um dado característico da fase de exploração da carreira docente, pois conforme menciona Tardif (2002) é no “tatear” da profissão que os professores vão construindo seus saberes.

Em relação às maiores dificuldades na organização do trabalho com as crianças, as professoras entram num consenso de que estas podem ser listadas como sendo:

- a) Articulação entre a teoria estudada na universidade e a prática vivenciada na instituição;
- b) Organização das crianças para iniciar uma atividade de registro;
- c) Falta de tempo para realização de atividades com as crianças pelo fato da rotina ser excessiva;
- d) O espaço pequeno da sala de aula;
- e) Sentirem-se sozinhas;
- f) Atingir os objetivos inicialmente propostos no planejamento.

Alguns modos de superação dessas dificuldades apontados por elas recaem na busca de uma interação entre os pares, momento em que as professoras mencionaram a importância do apoio de outros profissionais da instituição e da própria direção, muito embora isso não ocorra com frequência. Na visão das jovens docentes, muitas dessas situações, a formação inicial não conseguiu auxiliá-las no momento da entrada na carreira, haja vista que foi a partir da interação com a instituição de Educação Infantil que esses desafios apresentaram-se.

Apesar dos desafios e dificuldades anunciadas com a inserção profissional, todas as professoras iniciantes apontaram na entrevista que se sentem satisfeitas e realizadas com a

---

<sup>7</sup> Cumpre salientar que o fato de ser mãe não é uma questão de profissionalismo no campo da Educação Infantil e nem da docência de modo geral. Temos defendido um movimento de profissionalização dos professores. Contudo, por nesse artigo tratarmos da visão das professoras sobre a iniciação profissional, mantivemos esse discurso pelas características e natureza do “acostumar-se com o choro”, pressuposto importante para atuação como professora de berçário.





entrada na carreira, bem como declararam ter ciência de que a formação não se finda com o término do curso de licenciatura em Pedagogia.

Quando questionadas a respeito de como o curso deveria ser estruturado para a realidade do trabalho na Educação Infantil, foi unânime a resposta de que seriam necessárias mais aulas práticas, maior carga horária de estágios, disciplinas mais específicas para a realidade da sala de aula que coloquem o acadêmico em contato com a escola, desenvolvimento de pesquisas e estudos exploratórios sobre situações de ensino, tudo isso desde as primeiras vivências no curso. A afirmação de PM nos dá um direcionamento da razão dessa indicação “[...] quando o acadêmico saísse da universidade formado, ele sairia mais seguro [...] principalmente quando ele entrasse na sala de aula”.

Enfim, analisando as falas das professoras, percebe-se sua autoestima, confiança em si, o que faz com que ganhem autonomia no desenvolvimento de seu trabalho. É certo que as dificuldades existem, mas já estão sendo encaradas de outra maneira, com uma visão mais consciente da realidade da nova profissão, o que oportuniza as professoras novatas reflexões sobre a própria prática e direciona essa como sendo uma fase da vida do docente propícia para novas aprendizagens.

Esse dado reafirma ser preciso a construção de programas de apoio aos professores iniciantes, como também a importância da organização de ações formativas em nível contínuo que atenda as necessidades características da iniciação profissional, uma vez que as colaboradoras dessa experiência de pesquisa demonstram-se predispostas a aprender.

## **6 Considerações finais**

Com a coleta de dados analisamos o sentido atribuído à formação inicial no que refere contribuição do curso de licenciatura em Pedagogia para o processo do aprender a ensinar. Esse dado fez com que identificássemos as percepções das professoras sobre a relação entre teoria e prática na fase de entrada na profissão, o que resultou em:

- a) Compreender o início da docência como sendo um momento rico e propulsor na aprendizagem do adulto/professor;
- b) Perceber que as jovens professoras buscam, cotidianamente, superar seus limites frente à nova responsabilidade que não lhes foi apresentada no curso de formação;
- c) Constatar que o estágio parece exercer um papel importante para a constituição do ser professora de Educação Infantil e do ideário pedagógico inicial;

- d) Criticar o modelo formativo proposto na licenciatura que pouco explora a experiência prática nas disciplinas ao longo dos semestres;
- e) Revelar o sentimento de isolamento e a falta de apoio no espaço das instituições.

Além disso, presenciamos vários momentos, nas falas das professoras, sentimentos de medo, ansiedade e solidão frente ao grande desafio de construir a docência na Educação Infantil. Contudo, a evidência maior e que abarca os pontos elencados envolveu, no caso pesquisado, o sentido que a experiência prática parece exercer sobre a constituição do ser professora. Essa afirmativa respalda-se no fato de que em diferentes situações, as docentes justificavam suas escolhas tendo em vista as aprendizagens do estágio obrigatório no curso de Pedagogia, como também as poucas aulas práticas que declaram ter acesso na formação inicial.

Concluimos o trabalho de campo sistematizado nesse artigo afirmando a necessidade de incorporação, desde a formação inicial, de práticas de colaboração entre a universidade e a escola no sentido de possibilitar o acesso ao espaço da sala de aula, seja como objeto de formação no curso de Pedagogia, ou como ponto de reflexão na formação contínua, centrada nas necessidades formativas das professoras iniciantes.

## TEACHER TRAINING AND EARLY CAREER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

**Abstract:** This paper is an account of the results from a study whose purpose was to understand the meanings and contributions of the basic training in Pedagogy for the process of transition to start teaching in the context of a daycare center. The theoretical framework includes issues associated with teacher education and the challenges of the pedagogical practice in the early years of their career. As methodological approach, we have utilized qualitative research of descriptive/analytical nature in which the investigative trend was surveyed in the search for teaching in Child Education in the Database of Theses and Dissertations of CAPES and in the Work Groups 07 and 08 of ANPED, and we turned to data form semi-structured interviews with four beginning teachers who serve in city of Naviraí/MS. The results of the fieldwork identified the following elements: a) the research on beginning teachers in Child Education remains unexplored in the Brazilian studies; b) the relationship between theory and practice was pointed by the interviewees as the major challenge in the first experiences in the school ambience; c) internship and the meaning of the practical experience with teaching were indicated as elements that contribute in the beginning of the career; and d) the need for basic training of teacher to include, along the formative process, moments of reflection having the entry in a school as the object of learning for future teachers.

**Keywords:** Teacher education. Beginning female teachers. Child education.



## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2006.

BRASIL; Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 mai. 2006.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional: **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BROSTOLIN, M. R.; OLIVEIRA, E. A. da C. de. Educação infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.4, n.11, p.41-56, 2013.

CAMPOS, R. R. **Necessidades de formação de professoras principiantes da Educação Infantil /Pré-Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

CARDOSO, S. **Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

CÔCO, V. Formação continuada na Educação Infantil. In: **33ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: MG. 2010. Disponível em:  
<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6078--Int.docx.pdf>, Acesso em: 10.fev.2015.

CRUZ, J. B. A. **A prática docente na educação infantil: do conhecimento técnico à sabedoria prática**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Belo Horizonte**, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em:  
<<http://www.formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/7/15/1>>. Acesso em: 30 fev. 2015.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera – Porto Alegre AMGH Editora Ltda, 2010.



FONTANA, R.C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, abril 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a08v2050.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

FREITAS, C. M. A. **As políticas públicas de formação de professores e o programa proformação**. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. – São Paulo: Editora Atlas S.A. 2002.

GOULARTE, N. **Formação continuada: uma trajetória necessária na busca da reflexividade como qualidade pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

GUEDES, E. A. **Formação continuada para professores de educação infantil: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. São Paulo: Porto Editora, 1995.

KRAMER, S. Políticas Públicas Municipais de Educação Infantil: **Um Balanço da Década – In: 34ª Reunião Anual da ANPED**. Rio, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-998%20int.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

LIMA, E. F. de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

\_\_\_\_\_, E. F.de. Análise de Necessidades Formativas de Docentes Ingressantes numa Universidade Pública – **In: 34ª Reunião Anual da ANPED**. Goiânia- GO, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt08\\_trabalhospdfs/gt08\\_2779\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhospdfs/gt08_2779_texto.pdf)>. Acesso em: 10 jan.2015.

MARCELO GARCÍA, C.O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3. p. 11-49, ago/dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/18/1>>. Acesso em: 25 abr. 2015.



MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, E. F.de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livros, 2006.

MARIANO, A. L. S.. A Aprendizagem da docência no início da carreira: Qual Política? Quais Problemas? **Revista Exítus** – Volume 02- nº 01, jan/jun, 2012. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/volume-ii/artigos/a-aprendizagem-da-docencia-no-inicio-da-carreira-qual-politica-quais-problemas/view>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

MAZURECK, V. R. **Políticas de educação profissional e cidadania: certificação de saberes de saberes o caso Câmpus Araquari do LF catarinense**. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade do Planalto Catarinense, 2012.

MENDES, E. A. **Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral: visão de professores**. (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, 2012.

MONTEIRO, T. C. “A gente é muita coisa para uma pessoa só”: Desvendando Identidades de “Professoras” de Creches Cota -In: **30ª Reunião Anual da ANPED**. . Caxambu: MG. 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3129--Int.pdf>>. Acesso em: 02 mar.2015.

NONO, A. M.; MIZUKAMI, M. da G. N. Processos de Formação de Professoras Iniciantes– In: **29ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: MG. 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1868--Int.pdf>, Acesso em: 24.ago. 2014.

REIS, A. C. de L. **Representações sociais sobre o ser professor: indícios da constituição da identidade docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Viçosa, 2011.

SCRAMINGNON, G. B. da S. **O lugar da creche na Educação Infantil** – In: **34ª Reunião Anual da ANPED**. Natal RN, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1166%20int.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

SILVA, M.da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP/MEC, 1987.



TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira.  
Petrópolis: Vozes, 2002.