

## EDUCAÇÃO INFANTIL: DIFICULDADES E DESAFIOS DO PROFESSOR INICIANTE

### PRE-SCHOOLING EDUCATION: DIFFICULTIES AND CHALLENGES OF A BEGINNING TEACHER.

Marta Regina Brostolin<sup>1</sup>  
Evelyn Aline da Costa de Oliveira<sup>2</sup>

#### Resumo

Este texto analisa as dificuldades enfrentadas pelas professoras iniciantes da Educação Infantil e o desafio de articular e gerir as situações desafiadoras do cotidiano, utilizando os saberes adquiridos na academia. A investigação focou cinco professoras de uma instituição de Educação Infantil e utilizou a entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Os resultados evidenciam que apesar de dificuldades como salário e relacionamento com os pais, as professoras se sentem satisfeitas com a profissão, o que permite nas experiências cotidianas superar qualquer perspectiva negativa, ressaltando que o apoio do coletivo da escola é responsável pela criação de vínculos profissionais necessários para obtenção de vivências de sucesso.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Professor iniciante. Desafios e dificuldades.

#### Abstract

This text analyses the difficulties faced by beginning teachers of Pre-school Education and the challenge of articulating and transforming the everyday challenging situations, making use of knowledge acquired during graduation. The investigation focused on five teachers of a Pre-school institution and the semi-structured interview was used for data collection.

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1994), especialização em Psicopedagogia e Sócio-psicomotricidade Ramain Thiers, Mestrado em Educação - Formação de Professores pela Universidade Católica Dom Bosco (1998) e Doutorado em Desenvolvimento Local pela Universidade Complutense de Madri (2005). É professora da graduação e pós-graduação, coordenou o Curso de Pedagogia e os cursos de Psicopedagogia e Gestão Participativa em Educação (Lato Sensu). E-MAIL: Brosto@ucdb.br

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (2012), acadêmica pesquisadora pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (2009-2010/ 2010-2011/ 2011-2012) e participante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a docência na Infância - GEPDI. Atualmente é mestranda no Programa de Pós graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

The results showed that, apart from the difficulties such as salary and relationships with parents, the teachers they feel pleased with their profession as it allows them in their everyday experiences to overcome any negative expectation, emphasizing that the collective school support is responsible for the creation of professional links necessary for the achievement of successful experiences.

**Keywords:** Pre-schooling Education. Beginning teacher. Challenges and difficulties.

## Considerações Iniciais

Atualmente, as pesquisas no campo do ensino tratam da determinação e da análise de um repertório de conhecimentos que remete a necessidade de formalizar o magistério e nomear seus saberes. Essa formalização passa pela identificação das características próprias à atividade do professor na sala de aula, pela análise e pela comprovação dos saberes por ele mobilizados e, finalmente, por uma problemática da mediação desses saberes estáveis apropriados a uma situação complexa. (GAUTHIER, 1998).

Mais do que a maioria das outras atividades profissionais, esse trabalho se encontra submetido a fenômenos como a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e os conflitos de valor. Assim, pode-se compreender porque Perrenoud (1993) apud Gauthier (1998) fala de um ofício impossível, ou seja, um ofício no qual a posse de um saber universitário não garante em nada um grau elevado de bom êxito. Portanto, percebe-se que não é possível limitar-se apenas às realidades contingentes e à necessidade de reinventar tudo a cada momento. Embora seja complexa e multiforme, a realidade educativa deve ser compreendida também a partir daquilo que ela possui em termos de generalidade. (GAUTHIER, 1998).

Por muito tempo, a formação de professores esteve ligada à concepção de responder aos problemas da educação com as teorias e técnicas científicas, colocando a prática somente no final dos cursos de graduação, em segundo plano. Segundo Dias e André (2009, p. 1) “(...) não era dada atenção especial à formação de professores para a prática de ensino concreta e real nas escolas”, englobando apenas o conteúdo universal nos currículos. A difusão desse paradigma acontecia por parte de alguns autores que acreditavam que a prática apenas remodelava ou reproduzia práticas estabelecidas por

professores mais experientes, e que não permitia a construção de novos saberes nos profissionais em início de carreira. Restava, portanto, à universidade apresentar as teorias que, posteriormente, iriam servir para aplicar na prática, isso quando o profissional já estava em exercício na carreira. (DIAS; ANDRÉ, 2009).

Ainda hoje, o maior problema na formação de professores está em fazer da teoria e da prática, segmentos indissociáveis, revelando a sua importância na formação de qualidade. Para Tardif (2004) apud Dias e André (2009, p. 2) “o modelo aplicacionista, o qual é apresentado na maioria dos cursos de formação de professores, estabelece primeiramente, as disciplinas teóricas para posteriormente, serem aplicadas na prática, ou seja, nos estágios obrigatórios”. Nesse modelo, o fazer para aprender em todo o processo de formação é impraticável, além de ignorar os saberes já existentes, concebidos pelos alunos em suas vivências.

Nas Instituições de Formação de Professores o desafio é articular com sucesso o saber com o saber fazer, aliás, com o “saber fazer bem”. Para Dias e André (2009, p. 3) é necessário:

procurar uma forma de conceber a formação de professores que seja holística e sistêmica e que permita ao estudante (futuro professor) apreender a totalidade e a complexidade dos fenômenos educacionais relacionados com o ensino de uma certa disciplina e que tal compreensão conduza o estudante ao desenvolvimento de competências que são usadas pelos ‘bons’ professores.

Para o profissional que está iniciando a carreira docente, a insegurança do “como fazer” é maior quando a formação não disponibilizou base suficiente para o exercício na profissão. Além disso, é com a prática que o professor vai aprender a realmente ser professor, e a construir a partir das experiências do dia-a-dia, sua identidade e saberes profissionais. Para Maheu (2008), na profissão docente o sujeito de trabalho é o ser humano, e a inter-relação acontece com o sujeito que ensina com o sujeito que aprende, fazendo dessa troca fonte de aprendizado e estabelecendo comportamentos que o afirmará como profissional, pois, a partir de sua metodologia de ensino, de seu comportamento, de sua espontaneidade, sua identidade se constitui.

Além disso, a equipe escolar também se insere nesse contexto como base fundamental para o desenvolvimento e acompanhamento do trabalho pedagógico do professor. Coordenação, orientação e direção escolar devem munir-se do conhecimento necessário para apoiar o docente que, em muitas situações, encontra-se solitário nesse emaranhado de experiências marcantes e, porque não dizer, até determinantes em seu trabalho.

Neste contexto, insere-se este trabalho cuja problemática volta-se para a análise das dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante da Educação Infantil, na tentativa de compreender como este profissional articula e transforma as situações desafiadoras do cotidiano, utilizando os saberes adquiridos na academia.

Os resultados apresentados são recortes do Projeto “O professor de Educação Infantil: formação e processos de aprendizagem da profissão docente” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado/UCDB e ao Programa de Iniciação Científica/PIBIC/CNPq/UCDB. A pesquisa empírica foi realizada com cinco professoras de um Centro de Educação Infantil, localizado no campus de uma Universidade particular, no município de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada que para Goode e Hatt apud Marconi e Lakatos (1986, p. 62) “consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de um ato social como a conversação”.

## **Professor iniciante: ciclo de vida e choque de realidade**

O início da carreira docente é marcado por momentos decisivos e críticos para continuação ou para o abandono da profissão, isto dependerá, obviamente, do comportamento de cada sujeito, de suas limitações, determinações, dedicação e de como sua identidade se constitui no decorrer do tempo. Não distante disso, está também à responsabilidade com a formação desses profissionais, principalmente, em desvelar os dissabores da docência e levar à discussão temas, como o choque da realidade, problemas enfrentados por professores iniciantes, formação continuada, entre outros.

A profissão docente é uma, entre poucas profissões, em que o professor é “lançado” no mercado de trabalho sem obter um maior acompanhamento sistemático por parte da coordenação pedagógica e direção escolar. Às vezes, até mesmo os colegas de trabalho se voltam para o iniciante com rispidez, falta de companheirismo e parceria, dificultando o relacionamento no ambiente escolar e dificultando ainda mais o processo inicial da carreira. (HUBERMAN, 2000). Para o autor, estudioso da carreira e do ciclo de vida do professor, esse período que se estende até o terceiro ano de docência, é denominado de período de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência caracteriza-se pela vivência da complexidade da docência e pelas discrepâncias entre o que foi idealizado na formação inicial e a realidade da sala de aula.

A descoberta está ligada intrinsecamente com o sentimento de realização do iniciante, de ter a sua própria classe, seus alunos e de ser agora, um profissional na área da educação. De acordo com Nono (2011, p. 17), “(...) sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira”, embora possam ser sentidas de maneiras diferentes. Para alguns, o início gera grande expectativa de mudança e isso acaba fortalecendo seus ideais; para outros, essa fase é tão desestimulante que se torna um período muito difícil.

Após a sobrevivência e a descoberta, uma nova fase se inicia – a da estabilização (entre quatro e seis anos). Nela, o profissional se compromete com a docência e adquire maior facilidade em lidar com as dificuldades, até porque já possui experiências que facilitam seu trabalho. A seleção correta de metodologias, a sensibilidade em reconhecer as dificuldades dos alunos e respeitar seus ritmos de aprendizagem, o que era ignorado no início da carreira, torna-o mais independente na profissão. (HUBERMAN, 2000).

Para o autor, a fase de experimentação ou diversificação (entre sete e quinze anos) é marcada pela tentativa de mudança e de impacto na sala e/ou no sistema que impede sua atuação. Porém, o profissional que enfrentou maiores dificuldades na primeira fase, experimenta as incertezas da permanência na docência.

Na fase de procura por uma situação profissional estável (entre quinze e vinte e cinco anos) dois grupos distintos de professores são característicos. O primeiro é marcado pela diminuição dos ânimos, e das energias, que os motivavam para mudanças na

profissão. O segundo estagna-se no sentimento de amargura e nas contínuas reclamações dos colegas, alunos, escola. Este último retrai-se no conservadorismo e se prepara para a última fase do ciclo.

Segundo Huberman (2000), a fase que fecha o ciclo de vida profissional é chamada de fase de preparação da jubilação (entre vinte e cinco e trinta e cinco anos) e possui também dois grupos opostos. Quando o professor, ao longo de sua carreira, encarou os desafios, modificou sua forma de dar aula de acordo com as necessidades dos próprios alunos e se sentiu realizado com a profissão, a despedida da sala de aula é encarada como uma perspectiva positiva, um sentimento de dever cumprido. Porém, há aqueles que tomam uma atitude negativa frente às experiências vividas e acabam desanimando os professores mais novos da escola. O início da carreira refletirá no término dela, pois, os saberes profissionais desenvolvidos são constituídos nos primeiros anos de docência e ajustados no cotidiano e realidade do trabalho. (TARDIF; RAYMOND apud NONO, 2011).

Além dos estudos voltados para o ciclo de vida dos professores elaborado por Huberman (2000), temos também pesquisas sobre o choque de realidade, conceito citado por Veenman (1984). De acordo com o autor (1984, p. 02), o choque da realidade é “(...) o colapso dos ideais missionários formados durante o treinamento de professor pela realidade árdua e rude da vida diária em sala de aula”, por isso, segundo o autor, o professor passa por cinco estágios antes do ponto crucial que é o abandono da carreira docente.

O primeiro estágio está relacionado com a percepção de problemas e acontece nos primeiros meses, onde o professor se depara com o excesso de carga horária, stress, queixas psicológicas e físicas. Assim, presencia as desventuras da profissão, que frequentemente, não são idealizadas no período de formação. A percepção desses problemas, às vezes, é visualizada no período dos estágios, porém a intensidade com que ele é sentido e vivenciado se difere.

As mudanças de comportamento são acompanhadas principalmente, por transformações ocorridas dentro da sala de aula. Diante da indisciplina dos alunos, o professor para manter a sala controlada e não causar maiores problemas com a

coordenação e direção da escola, muda seu comportamento permissivo para um comportamento autoritário, admitindo soluções imediatas que provavelmente, poderiam ser resolvidas através de conversas e reflexão. (VEENMAN, 1984).

O professor iniciante irá traçar o seu estilo de ensinar desde o ingresso na carreira docente, mas com o decorrer dos anos isso poderá se modificar devido ao fato de que cada aluno age e aprende de maneira diferente. Por sua inexperiência e os diversos conflitos presentes nessa fase inicial entre, o que é idealizado na formação e a realidade que é enfrentada na sala de aula, o professor padronizará sua forma de ensinagem, não levando em consideração à diversidade que há na individualidade do aluno.

É evidente que uma parcela significativa dos professores, ao saírem da universidade, acredita no ensino progressista como sendo a melhor maneira de atingir o discente, tanto no conhecimento científico como no exercício da prática, tendo uma visão idealista da educação. Porém, suas atitudes se modificam quando o que foi idealizado é frustrado, e adquirem assim, métodos tradicionais e conservadores. Obviamente, nem todos os professores iniciantes modificam sua metodologia, alguns, permanecem com a mesma concepção de ensino até o fim da carreira, dependerá de preferências particulares, formação docente, características do ambiente de trabalho, entre outros. Veenman (1987, p. 6) exemplifica que “professores jovens depressivos, introvertidos e não comunicativos mudaram suas atitudes numa direção mais conservadora do que professores jovens que não possuíam essas características”.

Diante desse fato é necessário considerar que para o professor não sentir fortemente o impacto da realidade, sua prática deve ser aberta ao diálogo e reflexão, permitindo um caminho de possíveis resoluções para problemas que poderão surgir. Entretanto, quando a abertura ao diálogo e reflexão não é proposta ao/pelo professor, a sensação é de que todo o conhecimento atribuído na universidade foi desnecessário e não teve finalidade.

Durante o processo de formação, o acadêmico pode contar com a colaboração dos professores e colegas de graduação, diferentemente do que ocorre na prática dentro das escolas, onde o já professor se vê sozinho, enfrentando os desafios e os dissabores da profissão sem a ajuda necessária para seu desempenho satisfatório. Em termos gerais, os pais, coordenação, direção, secretárias e outros professores deveriam contribuir para a

estabilização do iniciante na docência. Se houver a devida colaboração, as mudanças de comportamento serão menos traumáticas e o resultado em sala de aula será mais positivo.

Com o passar do tempo, o professor iniciante enfrenta problemas pessoais fomentados pela realidade e que afetam subjetivamente o seu trabalho em sala de aula. A baixa autoestima, o sentimento de fracasso e a instabilidade emocional são fatores que demonstram que o docente caminha para a última indicação do choque de realidade – o abandono da carreira. Na penúltima indicação, a falta de motivação é tão marcante, que o professor se apoia nas mesmas atividades, na metodologia tradicional, nas mesmas queixas e desculpas. Seu trabalho fica comprometido e o ápice de seu fracasso profissional é a desistência.

Perrenoud (2002 apud NONO, 2011, p. 24) indica algumas características do professor em início de carreira e discute que ao mesmo tempo em que o profissional se disponibiliza para a busca do saber, ele também pode se fechar nas suas próprias incertezas:

1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança.
3. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas.
6. Geralmente, ele sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos.
7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.
8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.
9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.
10. O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera.

Os estudos de Perrenoud a respeito do professor iniciante revelam a complexidade em que consistem os primeiros anos de docência, principalmente pelo tatear constante que as suas ações necessitam.

Na Educação Infantil algumas dificuldades peculiares são apontadas por Nono e Mizukami (2006) sobre um estudo desenvolvido por Fontana (2000). Este aponta que as professoras, ao iniciarem a carreira, são munidas de um grande entusiasmo. Com o desgaste cotidiano algumas dificuldades são evidentes como, por exemplo, o sentimento de abandono pela equipe de coordenação, a discrepância de seus ideais pedagógicos construídos do início da graduação até a efetivação profissional, além das dificuldades com a teoria e a didática.

## **Inserção na carreira: os desafios e dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Infantil**

A pesquisa empírica foi realizada num Centro de Educação Infantil, localizado no campus de uma Universidade particular, no município de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul.

O Centro de Educação Infantil iniciou suas atividades no dia 15 de fevereiro de 1997, com o objetivo de atender filhos de acadêmicos e de funcionários da instituição. O trabalho pedagógico é pautado na concepção de que a criança pode ser autônoma na construção do seu conhecimento, para isto, são planejadas atividades diárias que explorem a criatividade e o interesse das crianças. O corpo docente é formado por 10 pedagogas e 16 estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Católica Dom Bosco. Atualmente, por um convênio estabelecido com a Prefeitura Municipal de Campo Grande, o Centro de Educação Infantil atende também crianças dos bairros próximos à Universidade.

Foram entrevistadas cinco professoras consideradas iniciantes, isto é, entre três e cinco anos de docência na Educação Infantil. As entrevistas foram realizadas na própria instituição, mais especificamente na sala de vídeo e música, com a devida autorização da coordenadora e aceite voluntário das professoras convidadas que permitiram a gravação.

Para seleção das entrevistadas, usamos dois quesitos: período máximo de cinco anos de docência na Educação Infantil e docentes efetivas no Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio. Os nomes das professoras apresentados neste trabalho são fictícios, preservando assim suas identidades.

Vale ainda ressaltar que todas as professoras foram formadas pela própria instituição, especificamente no curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Das cinco professoras entrevistadas, apenas uma evidenciou claramente que já tinha pensado em desistir da carreira docente quando trabalhava em outra instituição:

*[...] olha, em outra escola realmente eu pensei em parar, porque a equipe não era unida, pensei em parar sim, pensei em mudar de área, porque quando a gente tem uma equipe boa, que está todo mundo colaborando, trabalhando junto, dá um ânimo e você quer fazer seu trabalho bem feito, agora quando a equipe não tá unida, busca interesses que não são comuns, aí dá uma desanimada, você pensa realmente “será que é isso que eu quero”, “é esse local de trabalho que eu quero”, porque tudo é coletivo, se a equipe não está unida, o trabalho não rende (Professora Maria).*

A fala da professora Maria deixa claro que a receptividade e o bom relacionamento da equipe são de suma importância para o desenvolvimento do trabalho do professor que inicia a carreira. A insegurança é quase que intrínseca em alguns casos, portanto, a confiança e o estímulo necessários nesta fase inicial do exercício profissional deverão partir da coordenação e abranger todo o corpo docente da instituição.

Todas as professoras, sendo que, duas delas mais experientes, relataram que a coordenação pedagógica assume um papel fundamental na inserção do iniciante na escola, além das colegas de trabalho. Todas também afirmaram que mesmo depois do término da graduação mantinham contato com os professores formadores para sanar dúvidas referentes aos conteúdos que ministravam para as crianças, e sempre pediam auxílio de outros professores mais experientes, principalmente, sobre brincadeiras, livros e conteúdos. O que é confirmado pela Professora Lourdes:

*[...] ela era coordenadora do estágio. Então assim, ela era muito dinâmica, você sabe né, ela é show de bola né; então assim, ela me passava muita coisa, atividades e a gente*

*introduzia a parte pedagógica para trabalhar com as crianças, para que facilitasse a aprendizagem deles. Mas, graças a Deus, agora está bem mais fácil.*

Nono e Mizukami (2006) apontam pesquisas realizadas por Castro (1995) e Fontana (2000) que revelam a sensação de abandono sentida por professoras iniciantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em alguns depoimentos é perceptível que a falta de apoio da equipe pedagógica desestrutura o trabalho docente, fazendo com que convicções sobre o ensino sejam abaladas. Apesar de tais dificuldades, nenhuma desistência foi registrada, pois “os professores [...] enfrentaram os primeiros obstáculos, valendo-se deles para reforçar a descoberta de novos caminhos, refletindo sobre os problemas vividos e procurando reavaliar-se a cada momento” (NONO e MIZUKAMI, 2006, p.4).

Em relação às dificuldades enfrentadas no início do trabalho docente, questão norteadora desta pesquisa, o relacionamento com os pais e a fase de adaptação das crianças foram citados como os maiores desafios. A professora Maria relatou que:

*[...] os pais muitas vezes não aceitam, não aceitam a gente conversar com eles e falar das dificuldades que os filhos têm, eles aceitam muito os elogios, eles são sempre bem vindos, é claro que a gente fala sempre dos elogios, fala os pontos positivos, do filho dele né, mas na hora de falar “olha, seu filho tá com problema nisso, tá com dificuldade naquilo, é bom procurar um profissional para saber o que ele tem”, os pais são muito difíceis de aceitar isso, eles não aceitam e não admitem as vezes que vem deles até, que é mimado é isso, é aquilo.*

*[...] cada dia é um desafio pra mim; cada vez que eu pego um bebê assim aqui, porque não é um momento de adaptação né. Eu gosto de pegar aquelas crianças que dão trabalho mesmo. As meninas falam: “Ó, esse daqui não quer comer?”, mas eu falo assim pra elas: Você já cantou? Você já fez aviãozinho? Ah, mas não quer, não quer, não quer [...] Bem, desse jeito a gente tem que insistir, porque a criança tem que se alimentar bem, tem que se alimentar bem, porque se não vai ficar doente, se não comeu hoje não vai comer amanhã, não vai comer depois, não vai comer nunca. Com você não vai comer nunca, eu acho que você sempre tem que persistir. Se você gosta, você persiste e chega lá (Professora Luiza).*

*Nos primeiros anos, eu acredito assim, que foi a fase da adaptação da criança, no início do ano. Porque assim, a gente recebe a criança com todo perfil que você imaginar: uns mais calmos, outros mais nervosos, outros são mais irritados e por aí vai né; então assim, o período de adaptação é um período muito difícil. Agora não; agora eu tenho a maior facilidade em lidar com isso, mas no primeiro ano que eu entrei, eu tive muita dificuldade na fase da adaptação mesmo, porque eles choram né, é difícil assim, porque, por ser uma*

*coisa nova na vida deles, causa um certo tipo de insegurança né e, eu acho assim, que pra gente também, até você se acostumar com a situação. Agora não; agora é tranquilo (Professora Lourdes).*

Diferentemente da pesquisa elaborada por Veenman (1984) nenhuma professora se queixou do comportamento dos alunos em relação à disciplina. Lourdes, professora efetiva do Centro de Educação Infantil desde 2007, enfatizou que:

*[...] é muito gratificante trabalhar com criança. Você pode ter o problema que você tiver, você entrou na sala, você esquece, porque eles são verdadeiros, são alegres, espontâneos, o sentimento deles é verdadeiro, então aquilo preenche todo o espaço vazio que a gente tiver, preenche.*

É visível que a identidade docente constituída na vivência com as crianças da Educação Infantil criou bases para a permanência e a estabilização na carreira docente, porém duas das cinco entrevistadas disseram que se o atrativo para a profissão fosse o salário, elas já teriam desistido o que é confirmado pela Professora Luiza:

*[...] bom, o desafio é desenvolver um bom trabalho com as crianças né; assim, quanto ao salário, se dependesse do salário você não estaria né atuando na área e, a minha expectativa, eu quero sempre estar me capacitando, assistindo palestras é, participando assim de reuniões diferentes, onde têm gente que têm novidades, eu sempre fico buscando, inovando pra desenvolver um bom trabalho com as crianças. Todo ano eu procuro desenvolver, que é difícil trabalhar com bebê, você não tem noção; é difícil. A sala, eu já trabalhei em todas as salas aqui do CEI, mas a mais difícil é o berçário. Muito complicado, muito difícil; então você sempre tem que estar buscando algo de novo pra desenvolver um bom trabalho, porque é complicado.*

Apesar das dificuldades enfrentadas, a identificação com a profissão excede a possibilidade de desistência. Freitas (2000 apud NONO, 2011, p. 31) afirma que “desistir para o professor iniciante é mais do que abandonar uma profissão, mais do que perder um emprego, é também sucumbir às angústias e às dificuldades encontradas, abdicar-se de seus projetos e ter que se confrontar com a impotência”.

A professora Carmem durante a entrevista relatou que já enfrentou muitas dificuldades, mas que em nenhum momento pensou em desistir da carreira. A Professora Vânia acrescenta que em relação ao abandono da carreira, em nenhum momento pensou

em desistir “*desde quando eu comecei né, eu já fui preparada pra isso na universidade, então me acostumei*”.

Segundo Tardif (2000), os saberes profissionais estão intimamente ligados à prática, sendo indissociáveis do plano pedagógico. O autor afirma que o saber terá maior complexidade quando for desenvolvido, formalizado e sistematizado. Assim, o autor atribui características gerais aos saberes dos docentes no processo de construção, que são: saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência ou da prática.

O autor ainda chama a atenção para não se confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária. Os conhecimentos universitários são aqueles que as instituições de ensino transmitem por meio da graduação ou da pós-graduação. Sua importância está no relacionamento entre saber-fazer e outras técnicas que darão suporte ao trabalho do professor, pois a prática profissional nunca é espaço de aplicação e, sim, na melhor das hipóteses um processo de filtração que dilui os conhecimentos e os transforma em função das exigências do trabalho.

Nesse aspecto, a professora Maria destaca os conhecimentos adquiridos na universidade e a contribuição dos professores durante a formação.

*Recebi bastante informação, foi a P. (professora do curso de Pedagogia) ela, principalmente ela, outros também, mas, principalmente ela. As aulas eram muito dinâmicas, né. Então tive bastante, tenho bastante base pra poder trabalhar.*

Todas as professoras, em seus depoimentos, disseram que a prática cotidiana é um espaço de aprendizagem. Dentre elas, a professora Lourdes afirma:

*A gente sai da faculdade só com a teoria né, eu falo que na prática, no dia a dia é que você vai, né, vivenciando aquilo que aprendeu lá, na teoria. [...] no início eu tinha só teoria, né. Então pra por em prática é meio complicado porque eu nunca tinha trabalhado com criança pequena (Professora Lourdes).*

*A teoria ajuda muito, na teoria você vai ter uma base pra você ter um caminho [...]. Mas tudo com a prática a gente aprende. A prática eu acho assim, você aprende mais na prática (Professora Vânia).*

Todas as entrevistadas afirmaram que o período de estágio possibilitou maior vivência e segurança para a efetivação na carreira e que a decisão pela Educação Infantil foi tomada durante o pré-serviço, como bem afirma Maria e enfatiza a professora Lourdes:

*Eu gostei muito quando trabalhei no estágio, pensava que não iria gostar de trabalhar, porque eles são pequeninhos e não ia entender, mas foi bem o contrário, eles conversam, eles brincam e eu me identifiquei bastante com a Educação Infantil, não sei bem ao certo o que me motivou na Educação Infantil, acho que foi vontade mesmo.*

*Olha, quando eu comecei o curso, pra lhe falar bem a verdade, eu fiquei um pouco meio em dúvida; só que aí, quando eu vim para o estágio, pra cá, quando eu comecei a viver o dia a dia com as crianças na prática, aí eu fui gostando cada vez mais, fui me apaixonando cada vez mais, e hoje, se pedir se eu quero trocar, digo não.*

A discussão sobre os desafios e as dificuldades no início da docência vai muito além deste trabalho. Cotidianamente, várias experiências são vivenciadas pelas profissionais docentes, principalmente, as que lidam com as crianças pequenas da Educação Infantil, pois a relação entre o cuidar e o educar são indissociáveis, trazendo à tona a necessidade de educar cuidando e cuidar educando.

## **Considerações finais**

As dificuldades vividas e sentidas pelas professoras entrevistadas evidenciam a complexidade da profissão docente. Os problemas aqui mencionados são apenas alguns, dos que estão dispostos em um emaranhado constante e crescente de problemas que, se não resolvidos, ou pelo menos, não compreendidos, podem afetar drasticamente a carreira do profissional da educação. Por isso, vale afirmar novamente sobre o papel imprescindível do coordenador pedagógico nas instituições de ensino. Muito mais que acompanhar é necessário, também, fortalecer os vínculos profissionais promovendo momentos de estudos e reflexão em relação à prática das professoras.

Além disso, é fundamental tornar a figura do professor visível. Os problemas acarretam a funcionalidade do profissional dentro da sala de aula, sendo assim, o sujeito torna-se parte estrutural na complexidade da rotina escolar. Saber gerir todos os problemas

que a docência acarreta, se preocupar com as atividades, com a metodologia, com os planejamentos, lidando com frustrações, desânimo, exaustão e cansaço fazem parte do trabalho do professor. São as dificuldades e os desafios com que se depara em seu cotidiano. Neste processo, a identidade profissional deve ser reavaliada diariamente, levando em consideração que é constituída e formada ao longo da história pessoal de cada indivíduo, revelando, em um processo lento, as peculiaridades de cada profissional, de cada professor.

## Referências

ANDRÉ, M.; DIAS, H.. A incorporação dos saberes docentes na formação de professores. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, América do Norte, p. 1-14, 2009.

ANDRE, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. n.113, p.51-64, jul., 2001.

CORSI, A. M. . Professoras iniciantes situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no Ensino Fundamental. In: *28a. Reunião Anual da ANPED*, 2005, Caxambu. 40 anos de Pós-graduação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas, 2005. p. 1-15.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores, 1989. In: Nóvoa, A. *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto, 2000.

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

MAHEU, C. d'A. Ser ou não ser: um estudo sobre a construção da identidade profissional e profissionalidade docente em curso de formação inicial de professores. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. *Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino...* Porto Alegre : EDIPUCRS, 2008. p. 1-14.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1986. p. 61-77.

NONO, M. A. *Professores Iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

ONO, M. A.; MIZUKAMI, M. N. *Processos de Formação de Professoras Iniciantes*. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1868--Int.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2012.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educ. rev.* [online]. v.26, n.3, p. 39-56, 2010.

SUDAN, D. C. *Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática*. São Carlos: UFSCar, 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação. ANPED*, n. 13, p. 5-24, 2000.

VEENMAN, S. Problemas percebidos de professores iniciantes. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2. 1984.