

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

**ANELISE DELGADO GODEGUEZ**

O Programa Mesa Educadora e as suas contribuições para a Formação  
dos Professores da Educação Infantil em São Caetano do Sul

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

SÃO PAULO - SP

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

**ANELISE DELGADO GODEGUEZ**

O Programa Mesa Educadora e as suas contribuições para a Formação  
dos Professores da Educação Infantil em São Caetano do Sul

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como  
exigência parcial para obtenção do título de Mestre  
Profissional em Educação: Formação de Formadores,  
sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laurizete Ferragut Passos.

SÃO PAULO - SP

2016

**Banca Examinadora**

---

---

---

Dedico este trabalho aos meus pais,  
Adenise e Hilton, que sempre me apoiaram na  
minha escolha pela docência.

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a Deus, pelas bênçãos a mim concedidas.

Agradeço aos meus pais, Adenise e Hilton, por terem me ensinado muito do que sei e terem contribuído para a formação da pessoa que sou hoje. Vocês foram os responsáveis por eu poder realizar mais esse sonho!

Ao meu irmão Alexandre, que se demonstrou orgulhoso com minha trajetória profissional.

Ao meu namorado Victor, que sempre me apoiou, não me deixou desanimar e compreendeu alguns momentos de ausência.

À minha cunhada Larissa, que contribuiu com minha pesquisa em momentos de registros.

À minha orientadora Laurizete Ferragut Passos, por sua atenção, dedicação, carinho, além das inúmeras contribuições para minha pesquisa e para meu desenvolvimento profissional.

Às professoras Marli André e Zilma Oliveira, pela colaboração com o meu trabalho, pelas aprendizagens proporcionadas e experiências compartilhadas.

Às professoras do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (FORMEP): Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Placco, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alda Carlini e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laurinda Ramalho, que também participaram do meu percurso formativo.

Ao assistente de coordenação do FORMEP, Humberto Silva, que esteve sempre pronto a ajudar em tudo o que fosse preciso, não medindo esforços para acolher carinhosamente a todos.

Às amigas de mestrado, Cintia Anselmo, Fabiana Bartholomeu, Fernanda Gomes, Lília Castro, Tânia Aversí, Tatiana Zalla e Thais Rades, pelo companheirismo, pelas trocas de experiências, pelos trabalhos realizados, por todos os bons momentos que ficarão para sempre em meu coração.

À amiga Adriane Fin, pelas contribuições em meu trabalho ao compartilhar seus saberes com tanto carinho.

Aos meus sujeitos de pesquisa, professoras da rede municipal de São Caetano do Sul, pela participação e imensurável contribuição para a realização desta pesquisa.

Aos participantes do grupo Obeduc, pela acolhida nos encontros e pela possibilidade de aprender mais com a aprendizagem compartilhada.

“Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para a sua própria construção.”

Paulo Freire

## **Resumo**

GODEGUEZ, Anelise D. **O Programa Mesa Educadora e as suas contribuições para a Formação dos Professores da Educação Infantil em São Caetano do Sul.** Trabalho Final de Conclusão de Curso. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a visão de professores iniciantes acerca das contribuições que o Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância trouxe para o aprimoramento das práticas em sala de aula e, especificamente em relação ao ensino da Matemática. O Programa visa ao desenvolvimento profissional dos docentes a partir do compartilhamento das suas experiências do cotidiano escolar. A investigação realizada é de abordagem qualitativa e utilizou dois procedimentos metodológicos: a entrevista semiestruturada com a coordenadora do Programa e com quatro professoras da Educação Infantil da rede municipal de São Caetano do Sul (SP) participantes do Programa e a análise dos documentos do Programa para identificação das concepções, da metodologia e das informações sobre a sua implementação. A fundamentação teórica está apoiada, principalmente, nas contribuições de Imbernón (2010), Marcelo García e Vaillant (2011), Tardif (2010), Gatti (2013), Lima (2006), Campos (2002), Kishimoto (2002), Oliveira (2002). Nesta pesquisa, a coordenadora e as professoras evidenciam reflexões acerca dos êxitos e das dificuldades que encontraram com suas práticas no início da carreira docente. Ficou constatado que o Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância possibilita o desenvolvimento profissional das professoras, apoiando-as a superar as carências de sua formação inicial. Confirma-se que a coordenadora do Programa desempenha papel fundamental nesse processo de rompimento de barreiras e aperfeiçoamento profissional.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil. Professor Iniciante. Desenvolvimento Profissional Docente.



## **Abstract**

GODEGUEZ, Anelise D. **The Program denominated Mesa Educadora and the contributions for the formation of early childhood education teachers from São Caetano do Sul.** Final dissertation. Professional Master in Education: Formation of Formers. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

This research aimed to investigate the vision of beginning teachers about the contributions that the Program denominated Mesa Educadora for Early Childhood brought to the improvement of classroom practices and, specifically, about the area of mathematics. This program have a purpose of teachers professional development based on sharing experiences on everyday school life. An investigation was developed with a qualitative approach and used two methodological procedures: semi-structured interview with the coordinator of the program and with four early childhood education teachers from São Caetano do Sul (SP) program participants and analysis of program documents to identify the concepts, methodology and information of implementation to this program inside the city. The theoretical source is supported by the contributions of Imbernón (2010), Marcelo García and Vaillant (2011), Tardif (2010), Gatti (2013), Lima (2006), Campos (2002), Kishimoto (2002) Oliveira (2002). In this research, the coordinator and the teachers showed evidences of reflections about the successes and difficulties encountered in their practices at the beginning of the teaching career. It was found that the Program Mesa Educadora for Early Childhood enables the professional development of teachers, supporting them to overcome the deficiencies of their initial formation. It is confirmed that the coordinator of the program make a fundamental role in the process of breaking barriers and professional development.

**Key words:** Childhood Education. Beginner Teacher. Teacher Professional Development

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	53
<b>Quadro 2</b> – Plano de aula do Programa Mesa Educadora.....	65

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> – Visão aérea da cidade de São Caetano do Sul.....	47
<b>Figura 2</b> – Espaço do Programa Mesa Educadora.....	60
<b>Figura 3</b> – Espaço do Programa Mesa Educadora.....	61
<b>Figura 4</b> – Espaço do Programa Mesa Educadora.....	61

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	<b>13</b>
<b>Capítulo 1. O Percorso da Educação Infantil</b> .....	<b>19</b>
1.1. Os profissionais da Educação Infantil e a formação docente .....	24
1.2. O Início na docência.....	36
1.3. Desenvolvimento profissional docente .....	41
<b>Capítulo 2. Metodologia da Pesquisa</b> .....	<b>47</b>
2.1. O Contexto da Pesquisa: o município de São Caetano do Sul .....	47
2.2. Procedimentos Metodológicos .....	50
2.3. Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	53
2.3.1. Tatiana.....	54
2.3.2. Fernanda .....	55
2.3.3. Érica.....	55
2.3.4. Paula.....	56
2.3.5. Conhecendo a coordenadora do Programa .....	56
2.4. O Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância no município de São Caetano do Sul.....	57
2.4.1. História do Programa .....	57
2.4.2. O que é o Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância? ...	58
2.4.3. O(A) coordenador(a) técnico(a) do Programa Mesa Educadora .....	58
2.4.4. O Espaço do Programa Mesa Educadora .....	59
2.4.5. O Espaço do Programa Mesa Educadora em São Caetano do Sul ...	60
2.4.6. As ações do Programa Mesa Educadora .....	62
2.4.7. As ações do Programa Mesa Educadora em São Caetano do Sul ...	63
2.4.8. O Programa Mesa Educadora e as propostas acerca do ensino da matemática .....	63

<b>Capítulo 3. Análise dos dados .....</b>	<b>66</b>
3.1. A escolha docente e a atratividade da carreira .....	66
3.2. Formação inicial: a relação entre teoria e prática .....	69
3.2.1. A formação inicial do professor no curso de licenciatura em Pedagogia e a articulação entre conhecimentos específicos e didático-pedagógicos para ensinar a Matemática. ....	74
3.3. O início na docência .....	76
3.3.1. O apoio da equipe gestora às professoras iniciantes .....	81
3.4. O trabalho coletivo como formação continuada .....	84
3.5. A visão das professoras acerca do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância .....	87
3.6. O papel da coordenadora do Programa .....	93
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE 1</b>	
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	111
<b>APÊNDICE 2</b>	
Roteiro para Entrevista Semiestruturada com as Professoras .....	113
<b>APÊNDICE 3</b>	
Roteiro para Entrevista Semiestruturada com a Coordenadora do Programa Mesa Educadora .....	117

## **Introdução**

No início da minha trajetória formativa, incertezas surgiram quanto à carreira a ser seguida. Lembro-me que fui conversar com uma diretora de uma escola a fim de entender melhor a profissão de professor. A gestora em questão apresentou-me a escola, sanou minhas dúvidas e então decidi que iria trabalhar na área da Educação.

Essa diretora orientou-me a respeito de quais universidades eram mais conceituadas para o curso de Pedagogia e resolvi fazer a graduação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2006. Foram quatro anos de muito aprendizado, assim como crescimento pessoal e profissional.

Durante a realização do curso, trabalhei em escolas com turmas diversas, desde a Educação Infantil até o 2º ano do Ensino Fundamental I. Percebia grandes dificuldades ao realizar estágios obrigatórios pela universidade, pois dentro das escolas permeavam atribuições de atividades variadas sem orientações por parte da gestão. Sentia-me incomodada ao pensar que eu exerceria a docência da melhor forma possível, mas que talvez não fosse o suficiente para desempenhar tal papel com excelência, devido à minha falta de experiência prática e pouco acompanhamento da equipe pedagógica.

Considerando esse sentimento de insuficiência das orientações para enfrentar a sala de aula ao terminar a graduação, percebe-se haver uma dificuldade no estabelecimento de relação entre a teoria e a prática interligadas entre as aprendizagens na universidade e as vivências nas escolas durante a formação inicial do futuro professor. Além de acreditar que eu não estava preparada para o exercício da docência, percebia que nem o próprio estágio, o qual precisa ser o grande articulador das aprendizagens da universidade e do ambiente escolar, dava conta das necessidades por mim constatadas.

Ademais, a literatura tem apontado essa fragilidade na formação inicial e vai além nessa preocupação quando Gomes (2013), ao se referir aos estagiários, identifica-os com funções de substituição de professores quando há a ausência

de algum deles na escola, causando nos aprendizes a sensação de apreensão e desqualificação profissional.

Enquanto estagiária, senti a necessidade de melhor compreender a articulação entre teoria e prática e, com o passar do tempo, fui participando de cursos de formação continuada, tanto presenciais quanto a distância, em diversas instituições, as quais se apoiavam na importância da troca de experiências.

No ano de 2010 fui contratada por uma instituição para trabalhar com a Educação Infantil e em seguida, em 2011, ingressei na pós graduação *lato sensu* em Educação Infantil na Universidade Metodista de São Paulo. Concluí essa pós graduação no ano seguinte e meu trabalho final de curso voltou-se para as questões relativas às relações entre família e escola, cujo título foi “Relação Família e Escola na Educação Infantil: Transformações e ações”. O curso contribuiu muito para o meu desenvolvimento profissional e para a escolha do segmento em que iria atuar.

No final do ano de 2011, prestei concurso para professora de Educação Infantil na prefeitura de São Caetano do Sul e, por não saber o resultado da prova, também me inscrevi para o processo seletivo da pós graduação *lato sensu* em Psicopedagogia na PUC-SP.

No início de 2012, participei da seleção na PUC-SP e fui aprovada. Em junho do mesmo ano, fui convocada pela prefeitura de São Caetano do Sul para assumir minha sala de aula imediatamente. Em razão do acúmulo de cargos e tarefas na instituição particular e na prefeitura, consegui realizar somente um semestre na pós graduação.

Com o passar do tempo, muitas indagações em relação ao meu futuro profissional foram aflorando: deixo meu emprego na escola particular? Retomo a pós graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, a qual está trancada? Início um mestrado em busca de novos caminhos?

A primeira etapa das decisões foi ter a certeza de que meu desejo era voltar a estudar e buscar novos caminhos, portanto no final de 2012 pedi

demissão da escola particular com a consciência do papel dessa instituição no meu processo de aprendizagem da docência.

O meu desejo de voltar a estudar foi reafirmado pela minha intenção de poder trabalhar com processos formativos junto à rede municipal na qual eu atuo, sendo que em São Caetano do Sul há um grupo de 11 professoras formadoras da Educação Infantil. Decidi, portanto, preparar-me para o mestrado. Sendo assim, cursei uma disciplina como ouvinte na Universidade Metodista de São Paulo. Porém, ao saber do mestrado na PUC-SP com foco na formação de formadores, não hesitei em participar do processo seletivo e fui aprovada.

Retomando minha trajetória profissional, embora tenha ficado 5 anos na escola privada e mais 4 anos como professora concursada na prefeitura de São Caetano do Sul, tenho identificado a problemática e a condição do professor que inicia na carreira docente.

Diante desta questão, na minha convivência tenho encontrado professores descontentes e desmotivados diante das dificuldades que os iniciantes enfrentam, tais como o desconhecimento dos papéis a serem desempenhados, a falta de acompanhamento e acolhimento por parte da gestão escolar e dos professores mais experientes, o pouco incentivo à formação continuada, além do sentimento de solidão causado pela não socialização do trabalho com os pares. Em alguns momentos também me sinto desestimulada com a falta dessas condições de trabalho.

Porém, o mestrado na PUC-SP, entusiasmou-me na busca pela formação continuada e possibilitou a minha entrada no grupo de estudos e pesquisa que está vinculado ao próprio programa de pós graduação que pertence ao Programa Observatório da Educação do Mec/Capes (Obeduc - PUC-SP). Esse programa tem o propósito de fomentar a produção acadêmica e o desenvolvimento profissional dos docentes partindo de formações com base no compartilhamento de boas experiências, tendo como foco os docentes que ensinam a Matemática, para o aprimoramento dos conhecimentos em sala de aula. Nesse momento senti-me mais estimulada e identifiquei o valor da participação nesse grupo para minha trajetória profissional.

Um outro aspecto desse grupo, que favorece a minha formação e a dos demais participantes, é o caráter colaborativo/reflexivo do Programa, pois pretende proporcionar aos seus integrantes a possibilidade de trocas de saberes profissionais e experiências pessoais, promovendo parceria entre a universidade e a escola.

Essa questão da qualificação do trabalho docente tem sido motivo de preocupação também na rede municipal de São Caetano do Sul, onde eu atuo. Há um Programa, na cidade, chamado “Mesa Educadora para a Primeira Infância” que propõe valorizar a formação continuada dos profissionais da Educação Infantil em busca da qualificação do ensino. De acordo com o documento da UNESCO “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância: concepções, metodologia e manual de implantação”, este programa pretende oferecer um espaço permanente de problematização e de aprendizagem, com o objetivo de que os professores despertem diferentes perspectivas de olhares acerca da profissão docente. Outros objetivos do Programa são proporcionar momentos de reflexão sobre a ação realizada em sala de aula e a troca de experiências, intentar a aproximação entre a teoria e a prática, planejar o trabalho com a autonomia do professor para fortalecer o trabalho coletivo.

Embora esse Programa, em sua fase inicial, tenha sido direcionado a todos os professores e demais profissionais da educação, nos últimos anos tem tido foco para os professores que estão ingressando na rede municipal de São Caetano do Sul.

O Programa Mesa Educadora tem, segundo o documento da UNESCO (2011), a Gerdau Aços Longos S/A como principal mantenedora. Após ter sido implantado no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Minas Gerais, o Programa se expandiu para São Paulo, chegando ao município de São Caetano do Sul.

O propósito do programa toma como base o compartilhamento de ideias dos professores acerca de suas ações cotidianas, sobre o que fazem em sua sala de aula, possibilitando a construção de saberes específicos sobre a docência, apoiando principalmente os professores iniciantes.



Nesse sentido, há uma aproximação com as concepções de Tardif (2010) sobre o desenvolvimento de saberes específicos decorrentes da prática vivenciada pelos professores no seu trabalho cotidiano. Para o autor:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva [...]. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (Tardif, 2010, p. 38 e 39)

O foco abordado pelo autor se refere ao exercício profissional e à questão da prática como um componente da profissão. Sabe-se que esse saber da prática vai se constituindo durante o exercício da profissão e à medida que os professores, especialmente os iniciantes, têm oportunidade de dialogar sobre suas dificuldades e desafios no cotidiano escolar e podem experimentar um início da docência menos solitário no espaço escolar em que atuam.

É nessa direção que a pesquisa tem como objeto de estudo o Programa Mesa Educadora e as possibilidades de formação oferecidas para auxiliar o professor iniciante da Educação Infantil em seu desenvolvimento profissional. Assim, originaram os objetivos da pesquisa:

#### Objetivo Geral:

- Investigar a visão de professores iniciantes acerca das contribuições que o Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância trouxe para o aprimoramento das práticas em sala de aula e, especificamente no ensino da Matemática.

#### Objetivos específicos:

- Conhecer como as professoras envolvidas no Programa Mesa Educadora vivenciaram seu início de carreira;
- Identificar o papel da coordenadora do Programa;
- Verificar a permanência do Programa no município de São Caetano do Sul.

Cabe ressaltar que a escolha por enfatizar a área da Matemática, nessa pesquisa, se deu pela constatação das dificuldades iniciais sentidas pelos professores acerca do conhecimento insuficiente dos conteúdos específicos para a Educação Infantil. Essa percepção fica revelada pela literatura acadêmica e pela minha participação no Grupo de pesquisa do Observatório da Educação.

Esta pesquisa, portanto, se apresenta organizada em três capítulos. O primeiro capítulo retrata o percurso histórico e o panorama da legislação relacionados à Educação Infantil. Ressalta-se também a formação dos professores que atuam com as crianças nessa etapa da Educação Básica e são apontadas questões acerca do início da carreira docente. Outro aspecto destacado nesse capítulo é o desenvolvimento profissional docente, ou seja, como se dá a aprendizagem da docência ao longo da profissão.

No segundo capítulo, é trazido o contexto da pesquisa, os procedimentos metodológicos, a caracterização dos sujeitos e a descrição do Programa a ser investigado. No terceiro e último capítulo, desenvolve-se a análise dos dados coletados com a coordenadora e as professoras entrevistadas. Essa análise se subdivide em seis dimensões definidas a partir das entrevistas: 1- a escolha docente e a atratividade da carreira; 2 - a relação entre a teoria e prática na formação inicial do professor no curso de licenciatura em Pedagogia e a articulação dos conhecimentos na área da Matemática; 3 - o enfrentamento do início da docência com ou sem o apoio da equipe gestora às professoras iniciantes; 4 – o trabalho coletivo como formação continuada; 5 – a visão das professoras acerca do Programa Mesa Educadora; 6 – o papel da coordenadora como garantia de permanência do Programa no município de São Caetano do Sul.

Em seguida, são apresentadas as considerações finais e os achados da pesquisa que possibilitaram compreender o Programa Mesa Educadora como uma experiência significativa de apoio à inserção na docência, contribuindo com o desenvolvimento profissional das professoras de maneira colaborativa.

## Capítulo 1. O Percurso da Educação Infantil

Este capítulo articula considerações acerca da literatura elaborada sobre o panorama da história e da legislação da Educação Infantil e sobre as especificidades dessa etapa da Educação Básica, atentando também para a formação dos professores que atuam com essas crianças. São trazidos autores que tratam dos presentes temas, considerando o olhar diferenciado que despontou nos últimos anos sobre a Educação Infantil, destacando sua importância para o desenvolvimento da criança.

De acordo com o percurso histórico da sociedade, constata-se que a constituição familiar sofreu diversas mudanças ao longo do tempo de acordo com as necessidades de transformações de cada época, tais como políticas, sociais, econômicas, culturais. Porém alguns traços, costumes e tradições do passado permanecem atualmente, como destacou Szymanski (2011).

Segundo Aranha (2006), até meados do século XIX, o homem era visto como proprietário de sua mulher e filhos, sendo esses considerados pessoas inferiores. Era a constituição da família patriarcal, considerando o homem como o centro da família. Este saía para trabalhar enquanto as mulheres se ocupavam com afazeres domésticos e com os cuidados dos filhos.

Pensando na criança, a infância não era considerada um estágio do desenvolvimento do ser humano, segundo Ariès (1978), pois assim como as mulheres, as crianças eram consideradas seres inferiores. O autor traz a infância como não sendo única, pois existem diferentes infâncias e diversas crianças inseridas em distintos contextos.

Esses contextos podem ser percebidos, portanto, pelos estudos de Aranha (2006) ao expor que os filhos de famílias ricas eram cuidados por empregados, amas de leite e/ou servos. Em seguida, vinham os tutores da Europa para lhes dar uma educação não formal, ainda dentro de casa. Um pouco depois, aproximadamente aos seis anos de idade, as crianças eram mandadas para internatos ou colégios religiosos, para que seus pais pudessem desfrutar dos compromissos sociais. Aranha (2006) ainda apresenta que essa educação

era embasada nos livros sagrados, trazendo ideias de condutas, morais, costumes e normas a serem seguidas.

Já os filhos de famílias menos favorecidas aprendiam com a participação em atividades produtivas, como o trabalho. Ariès (1978) deixa claro que a infância não era vivida igualmente por todas as crianças, pois devido às suas condições econômicas eram valorizadas as tarefas que desempenhavam junto com os adultos.

A partir do século XIX, com o processo da industrialização, a mulher passou a trabalhar fora de casa, visto que muitas vezes tenha sido em situações precárias, em condições inseguras e insalubres. Historicamente as creches auxiliavam essas mães que trabalhavam e precisavam de alguém para cuidar de seus filhos. Segundo Ariès (1978) a unidade escolar assumiu a educação formal.

No século XX, então, houve mudanças de valores com a emancipação econômica da mulher. A família deixou de ser nuclear com a saída do pai e da mãe para o mercado de trabalho e a escola acabou assumindo grande parte dos cuidados que seriam de responsabilidade da família.

Observou-se mobilização para que o Estado assumisse a educação das crianças e o ensino fosse deixado de ser domínio privado das famílias e foram criadas, assim, creches e pré-escolas. Para atuar com as crianças nas creches e pré-escolas, não era necessária formação profissional. Bastava gostar de lecionar e gostar das crianças, pois não havia legislação que reconhecesse essa etapa como obrigatória. Essas instituições ficavam sob os cuidados do setor privado, por meio de médicos, damas da sociedade e organizações religiosas, segundo Ens, Favoreto e Filipak (2013).

Os referidos autores ainda destacam que, por volta de 1937 a 1945, a criança passou a despertar diferentes olhares do poder público e começaram a ser tomadas algumas medidas burocráticas para o atendimento à infância. Em 1940 foram criadas orientações normativas, dadas pelo Ministério da Educação e da Saúde que se preocupavam com a proteção à criança, à infância, à maternidade, por meio de um tipo de escola com orientação médica.

Quanto à formação dos professores, nessa época era dada pelo Curso Normal, em nível médio. O curso de pedagogia teve início na década de 40, por meio de um decreto legal, tendo sido formulado com 3 anos de formação em fundamentos e teorias educacionais e 1 ano para a licenciatura em matérias pedagógicas. Porém este curso não era obrigatório para a docência na Educação Infantil. A educação das crianças de 0 a 6 anos continuou sendo desconsiderada pelas políticas educacionais.

Diferentemente dos anos anteriores, o atendimento às crianças foi aparecendo aos poucos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de nº 4024/61 ao incluir as escolas maternais e os jardins de infância no sistema de ensino, conforme destaca Oliveira (2014). Ela realça que mesmo assim não foram asseguradas as práticas educativas adequadas às crianças. A autora ainda destaca que esse debate legal vinha trazendo renovações pedagógicas, porém, com ênfase às crianças de grupos sociais mais favorecidos do que às instituições para atendimento das camadas populares.

Campos (2013) ressalta que, durante o regime militar, eram criados programas de educação compensatória, onde as crianças de camadas populares eram atendidas por adultos de baixa escolaridade, visando atividades formais de preparação para a alfabetização sem qualidade no ensino.

Em 1971, surgiu um aditamento à LDB (denominada lei nº 5692/71) estabelecendo que os sistemas de ensino deveriam velar para que “as crianças com idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes” (art. 19, § 2º), ainda podendo oferecer educação compensatória nessas instituições chamadas de equivalentes.

Anos mais tarde, com a promulgação da Constituição de 1988, mudanças importantes foram acontecendo e novos olhares foram despertados à essa etapa da educação básica, dentre elas a educação como um direito das crianças:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]  
IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade. (Brasil, 1988)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, dois anos depois, reitera o que foi sancionado pela Constituição ao considerar que:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (Brasil, 1990)

Foi então promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996 (Lei nº 9394/96), a qual vigora até o presente momento, integrando a Educação Infantil à Educação Básica. Segundo Cerisara (2002) o período de elaboração da LDB foi de 7 anos, estes marcados por embates políticos entre diferentes concepções. A LDB 9394/96 introduziu também metas acerca da formação dos professores de educação infantil em nível superior e atribuiu aos municípios a responsabilidade pelo provimento de vagas nessa etapa da Educação Básica, de acordo com Campos (2013).

Vinham sendo feitos muitos debates acerca da importância da Educação Infantil e foi sendo percebida a necessidade de desvincular o atendimento assistencial, que era enfatizado até o momento, para assegurar um espaço de desenvolvimento integral da criança dentro da escola.

Um passo muito importante para a Educação Infantil foi uma decisão política, em 2007, de ampliação de recursos federais para a Educação Infantil por meio do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), o qual visou ampliar e melhorar a qualidade do ensino nas creches e pré-escolas.

Outro fato importante foi a promulgação dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN, 1998) que são específicos para a Educação Infantil e que levaram em consideração as necessidades da criança e seu desenvolvimento pleno, pensando em proporcionar o atendimento ao binômio cuidar-educar por meio de situações de cuidados, brincadeiras, aprendizagens orientadas e com significados para as crianças.

Até o final da década de 70, a creche era defendida como um direito das mulheres trabalhadoras, porém, logo a preocupação foi voltada à qualidade dos serviços prestados às crianças, sendo estas consideradas em primeiro plano,

como realça Campos (2013). A Educação Infantil hoje passa pela transição da preocupação com o assistencialismo para a atenção à qualidade do ensino, valorizando o protagonismo das crianças, e à qualificação de seus profissionais.

A autora salienta ser inegável que houve uma significativa expansão da Educação Infantil e um grande deslocamento das preocupações acerca da qualidade do ensino às crianças e do acesso à essa etapa da Educação Básica. Porém, a autora também evidencia que a literatura aponta para algumas dificuldades encontradas diante da formação de profissionais, propostas pedagógicas e currículo, condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano, relações com as famílias.

Ela destaca que as pesquisas acerca desses temas acima indicam que as instituições voltadas às crianças de 0 a 3 anos apresentam situações mais precárias, tanto em relação à formação dos profissionais quanto à infraestrutura e à rotina rígida dirigida somente aos cuidados. Já nas instituições para crianças de 4 e 5 anos, são observadas melhores condições, porém a rotina também fica enrijecida e focada às atividades escolares preparatórias para o Ensino Fundamental. Em ambas é apresentada a dificuldade nas relações interpessoais com as famílias. Quanto à formação dos professores, há desafios diante das exigências mínimas dispostas na legislação e da inadequação às necessidades das crianças de educação infantil.

Constata-se que, ao considerar o contexto atual, houve problematização do percurso da Educação Infantil, avanços na percepção da importância das crianças, mudanças no olhar para as infâncias, ou seja, identifica-se evolução de toda trajetória histórica, política e social. Contudo, ainda pode-se perceber alguns embates em particularidades dessa etapa da Educação Básica, principalmente quanto à formação dos profissionais que atuam com as crianças, repercutindo na qualidade do ensino ministrado.

Oliveira (2002) ressalta ser uma tarefa urgente repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças. A autora destaca também que há uma série de debates acerca da função docente e de como preparar os

professores de forma adequada para a diversidade de situações presentes nas instituições escolares.

Ainda em relação à formação docente, em julho de 2015 foi definida a Resolução nº 2, a qual dispõem, em seu art. 1º, § 2º, que “as instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica [...]”, aplicando-se à formação de professores para o exercício da docência também na Educação Infantil. Fica claro, portanto, no art. 9º, § 2º que a “formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação”.

Sendo assim, os cursos de formação deverão se adaptar às exigências da nova Resolução no prazo de 2 anos e compete às instituições de ensino e às redes municipais, conforme exposto no art. 18, a “responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira de acordo com a legislação vigente[...]”.

Há que se considerar que esta Resolução é recente e já se pode anunciar que, além das instituições de ensino e dos municípios terem que repensar em suas organizações em função da nova lei, os professores também precisarão rever sua qualificação profissional.

### **1.1. Os profissionais da Educação Infantil e a formação docente**

Os debates estabelecidos acerca da inclusão da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, demandou um novo posicionamento das professoras<sup>1</sup> acerca da nova função: a tarefa de ensinar e cuidar das crianças.

---

<sup>1</sup> Refiro-me algumas vezes aos docentes no gênero feminino, pois, conforme aponta o censo da Educação Básica realizado em 2007 pelo MEC, 81,6% dos professores da Educação Básica brasileira são do sexo feminino, sendo que na Educação Infantil esse número cresce para 97,9% nas creches (crianças de 0 a 3 anos) e 96,1% na pré escola (crianças de 4 e 5 anos).



Esta profissional se depara com a desvalorização de seu trabalho pela dificuldade em desconstruir a imagem, constituída historicamente, da mulher no exercício de uma função considerada nata: cuidar das crianças.

A formação<sup>2</sup>, antigamente, não era considerada necessária às cuidadoras das crianças, portanto até hoje carrega-se essa visão de “formação pobre ou inexistente” (Oliveira, 2002), por não haver exigência de profissionalidade. A profissionalidade se caracteriza, segundo Morgado (2011), pelo conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores expressados na profissão de professor. Segundo o mesmo autor, a profissionalidade se constrói baseada no desenvolvimento de competências e da identidade profissional ao longo de toda a carreira, englobando a busca constante pela autonomia do professor.

A constituição do perfil das profissionais que atuam na Educação Infantil vem marcada pela falta de identidade como reflexo do percurso histórico. Oliveira (2013) salienta que o fato de a professora de Educação Infantil ter sido vista durante todo o processo histórico educacional como “tia”, e neste percurso foi mantida a imagem de figura maternal pela afetividade e atributos femininos, pode ser considerada uma das razões de que não se tenha dado a devida importância à profissionalidade, à formação e à identidade dos professores da primeira etapa da Educação Básica.

Ainda em relação à identidade da Educação Infantil, Kishimoto (2002) aponta que as professoras vivem um paradoxo entre antecipar as etapas da escolaridade do Ensino Fundamental I e escolher por alternativas assistencialistas. Isso ocorre porque ainda não há clareza, também por parte dos professores, acerca da identidade da Educação Infantil.

---

<sup>2</sup> Formação é entendida, segundo Vaillant e Marcelo García (2012), como “um processo que tende a desenvolver no adulto certas capacidades mais específicas com vistas a desempenhar um papel particular que implica em um conjunto definido de técnicas e tarefas” (p. 25).

Os autores ressaltam que são “processos pelos quais as pessoas adultas individualmente ou em grupo iniciam um processo de aprendizagem” (p. 28).

Outro dado a ser discutido, quando se pensa na identidade da Educação Infantil, se refere ao trabalho da professora que atua nessa etapa da Educação Básica. Oliveira (2002) destaca que os aspectos atitudinais acabam sendo valorizados em detrimento dos conhecimentos específicos, e isso pode ser visto como um fator que afeta a identidade da Educação Infantil. A autora pontua que dessa profissional requer-se:

[...] paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza na coordenação do grupo infantil. Pouco se exige em termos de conhecimento mais elaborado acerca das funções da Educação Infantil e das características sócio-históricas do desenvolvimento das crianças, bem como em termos do domínio do saber [...]. (Oliveira, 2002, p.24)

Contudo, considerando os desafios citados, o trabalho docente na Educação Infantil exige muita dedicação, principalmente ao observar que muitas crianças passam a maior parte do tempo dentro da escola e estabelecem forte vínculo afetivo com os profissionais da instituição. As professoras, portanto, tem a tarefa de garantir o atendimento das necessidades formativas das crianças e, para isso, deveriam ser as profissionais mais bem qualificadas, para participarem efetivamente da proposta pedagógica da escola e desenvolverem bons planos de aula.

Perante a questão das exigências do contexto atual, por a Educação Infantil fazer parte da Educação Básica, Ens, Favoreto e Filipak (2013) revelam preocupação com a formação dos profissionais. Os autores apontam que as contratações às vezes acontecem em caráter provisório e precário e este fato não pode se tornar permanente. Azevedo (2013) também evidencia que muitas vezes a formação não é suficiente e pode ser chamada de precária e também descontextualizada.

Os currículos dos cursos de formação também devem ser objetos de preocupação, segundo Ens, Favoreto e Filipak (2013), pois reserva-se pouco espaço para os conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil na faixa de 0 a 5 anos e, geralmente, não suprem a necessidade do conhecimento sobre a prática no trabalho com essa faixa etária. Os autores afirmam que:

[...] nesses cursos, é comum constatar-se a presença de currículos com características fragmentárias e disciplinas dispersas, com pouco

aprofundamento tanto quanto aos aspectos teóricos como metodológicos. (Ens, Favoreto e Filipak, 2013, p.112).

Ainda em relação à formação inicial, Diniz-Pereira (2007) lembra que o termo “Formação inicial” é criticado pelo fato da formação iniciar-se muito antes da entrada em um curso do Ensino Superior. Os futuros professores chegam às universidades repletos de histórias de vida, carregados de bagagens de experiências prévias, e essas, muitas vezes, não são consideradas, dificultando a compreensão da relação entre a realidade e o que será aprendido. Gomes (2013) realça que a formação essencialmente teórica não dá conta de atender às demandas da prática institucional e que a formação universitária pode dar conta de reconstruir a imagem que o docente tem do ofício de professor.

Percebe-se, então, que os professores iniciantes acreditam que a formação inicial não os capacitou para a prática da sala de aula, há uma visão insuficiente da importância dessa formação, especialmente em relação à atuação na Educação Infantil.

Os cursos de licenciatura em Pedagogia, curso que viabiliza a docência na Educação Infantil, têm passado por críticas ao se pensar no fator “tempo”, pois não considera-se que em 3 ou 4 anos seja possível ter acesso ao conteúdo teórico e à reflexão sobre situações da prática de forma significativa para a formação dos professores. Além disso, há o grande índice de proliferação de diversas instituições de qualidade questionável (Vaillant, 2006), especialmente no que se refere ao espaço físico, às adequações de equipamentos e à qualidade das formações.

Em relação à qualidade das instituições, Vaillant (2012) menciona o descontentamento por parte dos futuros professores em relação às universidades ao destacar a organização burocratizada da formação, a distância entre a teoria e a prática e o pouco vínculo com os contextos das escolas. Oliveira (2002) reforça que, muitas vezes, as propostas pedagógicas dos cursos de formação são ensinadas superficialmente, dificultando que os futuros docentes sejam autônomos e críticos.

Além disso, os cursos que formam professores para atuar desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, apontam falhas em relação ao domínio das especificidades de cada faixa etária em pouco tempo de aula, considerando a complexidade das diferentes fases de desenvolvimento da criança. As ênfases frequentemente são dadas primeiramente ao ensino fundamental, em seguida à Educação Infantil, considerando as crianças de 4 e 5 anos. As particularidades da creche (crianças de 0 a 3 anos), portanto, ficam destinadas ao último tópico, deixando uma sensação de desconsideração da importância dessa etapa da educação, segundo apontam Azevedo (2013) e Gomes (2013).

Ao que se refere à demanda dos cursos de formação de professores, Oliveira (2002) destaca, como exemplo, que em países europeus há a separação na formação para os profissionais que atuarão com a Educação Infantil, diferentemente dos docentes que trabalharão com o Ensino Fundamental. Acredita-se portanto que seja considerável refletir acerca de aspectos desse formato de organização do ensino para a realidade do nosso país.

Da mesma forma, Barreto (Brasil, 1994) realça a relevância da formação docente e sua relação com os padrões de qualidade de educação para esse nível de ensino:

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. (Barreto, in Brasil, 1994, p.11)

Compreende-se, portanto, que ser professor não se constitui em um dom ou vocação, é uma profissão que exige a obtenção de conhecimentos específicos referentes às faixas etárias que serão atendidas, por meio da formação inicial e continuada para aprofundamento nos assuntos pertinentes e para assegurar a qualidade da educação, especificamente em relação às particularidades da Educação Infantil a serem consideradas de forma crítica.

É importante destacar que o termo “qualidade” fica contextualizado no documento do CONAE (Conferência Nacional de Educação, realizada em 2010), conforme apresenta Borges (2015):

Debater a qualidade remete à apreensão de um conjunto de variáveis que interfere no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, garantia do direito à educação, dentre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e instituições de educação básica e superior, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização. (CONAE, 2010 apud BORGES, 2015, p. 34)

Fica explicitado, portanto, que há um conjunto de aspectos que se relacionam quando se trata de buscar a qualidade da educação, tendo em vista o ensino das crianças e o desenvolvimento profissional dos docentes.

É importante reafirmar que a professora de Educação Infantil é uma profissional que tem um amplo leque de atribuições, em vistas da busca pela qualidade da educação, envolvendo o binômio ensinar e cuidar das crianças. Pensando nas práticas das profissionais da Educação Infantil, não há como separar a prática pedagógica dos cuidados, não tem como diferenciar conhecimentos, ternura, saberes, valores, atenção, cuidados, projetos, acolhimento e brincadeira.

No entanto, ainda outras exigências estão sendo postas aos professores pela sociedade contemporânea, conforme afirma Oliveira (2002):

[...] cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto aos alunos; que resolvam os problemas da violência, das drogas e da indisciplina; que preparem melhor os alunos nos conteúdos das matemáticas, das ciências e da tecnologia tendo em vista colocá-los em melhores condições para enfrentarem a competitividade [...]. (Oliveira, 2002, p. 14)

Vaillant e Marcelo García (2012) também declaram que o papel do docente se transformou, pois este se vê obrigado a assumir um acúmulo de responsabilidades e um aumento de exigências. Tancredi (2009) ressalta que a sociedade mudou (novos modelos familiares, mulheres desempenhando diferentes papéis, pluralidade cultural...) e a tarefa de ensinar também mudou.

Frente às novas demandas, as professoras de Educação Infantil buscam atender à globalidade da criança, segundo Oliveira-Formosinho (2002), e com isso precisam desempenhar papéis importantes, como disponibilizar o acesso

aos conhecimentos de forma crítica, proporcionar a aproximação à cultura em que estão inseridas, propiciar possibilidades de construção da identidade e autonomia, desafiar a busca pela compreensão do mundo, auxiliar no desenvolvimento pessoal em sua integralidade, considerando os aspectos cognitivos, afetivos, físicos e sociais.

Ademais, é fundamental que as professoras reflitam sobre suas concepções de criança e infância, para compreenderem os diferentes contextos das instituições e para que possam determinar o trabalho pedagógico que realizarão. A infância se dá por meio de representações da cultura onde a criança está inserida, ou seja, é uma fase de apropriação do mundo à sua volta. A cultura que será produzida na escola também tem interferência na infância de uma criança (Ariès, 1978).

Além dos desafios apresentados, ainda há a complexidade de expor à sociedade a importância da Educação Infantil, explicitando que é nessa etapa escolar que a criança experimenta o mundo que a cerca e desperta olhares de interesse sobre ele. A escola de educação infantil não vive de improvisos, não é um parque de diversões. As atividades devem ser baseadas em propostas fundamentadas a partir de estudos e pesquisas por parte dos docentes.

É nessa direção que os mais recentes debates da Educação Infantil têm se voltado para a qualidade na formação dos profissionais e para a qualidade do ensino das crianças, na tentativa de superação da visão assistencialista e, em contrapartida, do excesso de escolarização.

Ao se pensar na qualidade da formação docente, Imbernón (2010) e Marcelo García (1999) explicam que esta é uma preparação necessária para o exercício de qualquer profissão e envolve diversos saberes construídos em processos contínuos. Para os autores, a formação está relacionada à aquisição de conhecimento e à necessidade de considerar as perspectivas e necessidades individuais e coletivas.

Partindo das ideias propostas por Imbernón (2010) e Marcelo García (1999), revela-se maiores reflexões acerca da formação da professora da

Educação Infantil. Foi criado o Parecer do CNE nº 17, aprovado em 6 de junho de 2012, que trata das Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o parecer acima citado determina que:

É importante que o professor da Educação Infantil em sua formação inicial e continuada:

- participe de experiências formativas diversificadas que lhe ofereçam oportunidades de construir conhecimentos, habilidades e valores, fortalecer seu pensamento crítico, seu raciocínio argumentativo, sua sensibilidade pessoal, sua capacidade para trabalhar em equipe e para tomar decisões;
- estabeleça uma relação lúdica e criativa com o saber, particularmente com a literatura e demais artes, sem esquecer dos saberes relativos ao mundo social, da natureza e das quantidades;
- articule os vários conceitos trabalhados em sua formação com sua prática profissional cotidiana. Isso envolve problematizar sua prática, pesquisar alternativas de ação, sistematizar suas reflexões em várias formas de registro e reconstruir conhecimentos historicamente elaborados, considerando a diversidade das populações de crianças e dos contextos familiares e o compromisso de garantia de equidade no alcance a uma Educação Infantil de qualidade;
- reveja e aprofunde conhecimentos sobre a organização e operacionalização dos cuidados com a higiene, alimentação e bem estar dos bebês e crianças de até cinco anos em ambientes de educação coletiva, sem copiar os modelos domésticos ou dos serviços de saúde, que são contextos que têm outras características e objetivos;
- domine os elementos básicos do trabalho com as linguagens artísticas, do conhecimento linguístico e matemático, noções do sistema imunológico e outros conceitos ligados aos cuidados físicos e afetivos da criança, inclusive os fatores que podem mediar formas de organização de situações que estimulem a autonomia das crianças nesse campo de experiência;
- domine conhecimentos sobre a diversidade cultural brasileira, as desigualdades sociorraciais, bem como sobre a superação de todas as formas de discriminação e preconceito;
- examine seu modo de agir a partir de condições concretas, ao mesmo tempo em que percebe o quanto suas formas de reação e as concepções que as justificam podem ser modificadas;
- desenvolva formas de compartilhar com os familiares da criança suas experiências e de inserir os pais na gestão pedagógica da unidade educacional (Brasil, 2012, p. 16).

Uma Educação Infantil de qualidade, sendo assim, necessita de políticas públicas que visem à formação adequada dos profissionais considerando as especificidades dessa etapa da educação básica, contemplando também as condições físicas e materiais, conforme destacam Ens, Favoreto e Filipak (2013).

Conforme o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, fica explicitado que tem por objetivo apoiar os profissionais dessa etapa da Educação Básica:

Garantir educação de qualidade para todas as crianças de 0 a 6 anos, considerando a heterogeneidade das populações infantis e dos adultos que com elas trabalham, exige decisão política e exige, também, condições que viabilizem produção de conhecimentos, concepção, implantação e avaliação de múltiplas estratégias curriculares para as creches e pré-escolas e para a formação – prévia e em serviço – de seus profissionais. (Brasil, 1994, p.20)

Ademais, no Parecer do CNE nº 17, aprovado em 6 de junho de 2012, está estabelecido que:

Assegurar uma Educação Infantil de qualidade requer, dentre outros fatores, que a formação inicial dos profissionais que trabalham com crianças, nesta etapa de ensino, lhes possibilite a apropriação de conhecimentos específicos relativos ao modo de promover o desenvolvimento sociocultural das crianças menores de seis anos. (Brasil, 2012, p. 2)

A universidade assume o papel de disponibilizar o acesso ao conteúdo teórico e, contempla a necessidade de estar em contato com a escola. Isso possibilita contribuir com as reflexões sobre as diferentes realidades, em diversos contextos de ensino, possibilitando dar continuidade ao processo de desenvolvimento profissional de cada futuro professor ali presente.

Passos (2007), apoiada nos teóricos já mencionados, revela a importância da formação inicial no processo de desenvolvimento profissional:

Reconhece-se, assim, a formação inicial como um componente decisivo no processo de desenvolvimento da profissão docente. (Passos, 2007, p.105)

Oliveira (1994) destaca que a formação dos profissionais da Educação Infantil precisa incluir o conhecimento técnico e o desenvolvimento de habilidades para realizar atividades que permitam interagir com as crianças. A autora salienta, também, que a universidade pode assumir a tarefa de produção de conhecimento sistematizado e interdisciplinar acerca do desenvolvimento das crianças dentro dos contextos da realidade brasileira.



É visto que a fragilidade dos cursos de licenciatura está relacionada às dificuldades dos futuros professores, pensando em questões para além da sala de aula, conforme realçam Giovanni e Guarnieri (2014). Essas questões, segundo as autoras seriam: considerar o cotidiano escolar como fator influenciador do trabalho do professor e estudar os contextos das instituições na formação inicial. Segundo Kramer (1994), só é possível concretizar um trabalho de qualidade para a infância se os adultos envolvidos estiverem sob um olhar atento, analisando o contexto escolar e as particularidades de cada futuro profissional.

Evidencia-se, assim, que os professores sentem a necessidade de serem vistos como adultos aprendizes, levando em consideração como se dá seu processo de formação, tanto dentro da universidade quanto no ambiente de trabalho, para que sejam motivados às novas ações em suas práticas e consequentes mudanças com base nos compartilhamentos de experiências. Vaillant (2012) detalha esses aspectos ao destacar que a formação inicial deveria impulsionar capacidades básicas como comunicação, solução de problemas, interação social e cidadania.

Dragone e Giovanni (2014) defendem também a necessidade de haver formações com foco em indagações e reflexões sobre o exercício profissional e sobre os conhecimentos necessários à docência, correlacionando a teoria e a prática. As autoras pontuam ainda que seria importante “contemplar o aluno futuro professor, já no processo de formação inicial, com conhecimento sobre as questões de mediação e interação com os alunos” e destacam também que os professores deveriam dominar conhecimentos de base, como conteúdo, didática, currículo, os contextos de ensino e os fins educativos (p.66).

Fica claro, contudo, que a formação inicial precisa romper com práticas conservadoras e aligeiradas do processo formativo para compreender como os professores aprendem, articulando formação, história de vida, exercício da profissão, repertório cultural e social. Dessa forma, seria possível fomentar capacidades reflexivas nos professores iniciantes, para que enfrentem as dificuldades e potencializem os próprios conhecimentos e os de seus alunos, segundo Giovanni e Guarnieri (2014).

Almejando prosperar nos assuntos referentes à educação, o PNE (Plano Nacional de Educação) instituiu metas a serem vigoradas até 2016. Dentre elas, as metas de 15 a 18 tratam da valorização dos profissionais da educação, objetivando:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (Brasil, 2014)

Em cada meta estão inseridas estratégias de ação, tais como:

**15.3)** ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica

**15.6)** promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum [...]

**17.1)** constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica

**18.2)** implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina.

Nota-se que, considerando o cumprimento dessas metas, os professores da Educação Básica poderão contar com a valorização da docência, a qualificação profissional e a formação adequada para atender as demandas dos diferentes contextos de ensino.

Com vistas à compreensão da importância da formação de professores e buscando o desenvolvimento desse aperfeiçoamento, foi-me possibilitada a participação em um grupo de pesquisa do Observatório de Educação (OBEDUC - MEC/CAPES/INEP). Este ampliou meu olhar para as áreas a serem contempladas na Educação Infantil, principalmente a Matemática. O Programa do OBEDUC propõe uma articulação entre pós graduação, licenciatura e escola de Educação Básica, ao estimular a produção acadêmica e a formação de professores para o avanço da pesquisa e para a melhoria do ensino.

Refletindo acerca da Educação Infantil, nos Referenciais Curriculares Nacionais há um destaque para a Matemática ao ressaltar que a professora tem papel importante ao apresentar novos conhecimentos aos alunos e ao oferecer às crianças a possibilidade de “expor ideias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas [...]” (Brasil, 1998, p. 207).

Em relação à vinculação da professora de Educação Infantil com o ensino da Matemática, Souza (2012) destaca que poucas professoras afirmam gostar da Matemática e pequena parcela busca aprofundar seus conhecimentos nessa área. Ela pontua também que as professoras polivalentes têm poucas oportunidades de formação Matemática na graduação e, muitas vezes, trazem

na memória experiências negativas que causam bloqueios para ensinar e aprender.

Souza (2012) enfatiza, ainda, que a formação inicial tem papel importante na desconstrução da imagem negativa em relação ao ensino e à aprendizagem da Matemática. As professoras por ela entrevistadas relatam a imprescindibilidade de buscar formações além da inicial, por sentirem-se despreparadas e por acreditarem que esta primeira não supriu a necessidade para a prática da sala de aula.

Constata-se, portanto, que a formação da professora de Educação Infantil ocorre ao longo de toda a vida e engloba aspectos pedagógicos, cognitivos, teóricos e até mesmo pessoais, os quais também influenciam na carreira. Vaillant (2006) acrescenta a esses aspectos que uma formação de qualidade e uma boa gestão podem fortalecer o exercício da docência na prática.

## **1.2. O Início na docência**

Todo início, de qualquer atividade a ser desenvolvida, pode trazer sentimentos como ansiedade e apreensão. O início na carreira docente não é diferente, é uma fase tão importante quanto difícil, segundo Lima (2006), pois é um momento que marca a vida profissional do professor.

Papi (2012) afirma, acerca dos estudos sobre a formação dos professores no contexto atual da pesquisa educacional brasileira, que:

[...] sem desconsiderar a relevância da formação inicial, vê-se também a importância da etapa subsequente – iniciação profissional – como um período de transição, porém definitivo para a continuidade da aprendizagem da docência pelo professor e para a definição dos contornos de sua atuação futura, bem como de sua permanência ou não na profissão. (Papi, 2012, p. 207)

Muitas são as críticas acerca da organização burocratizada do ensino, o “divórcio” entre teoria e prática e a fragmentação do conhecimento. A escassa vinculação com as escolas também está recebendo críticas que propõem reduzir

a formação inicial para ampliar a atenção ao período de inserção docente, conforme considera Marcelo García (1998).

Lima (2006) afirma que

O início da docência é visto aqui como uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, entendido como um *continuum*, do qual fazem parte tanto a experiência acumulada durante a passagem pela escola enquanto estudante, quanto a formação profissional específica – que tem sido denominada formação *inicial* – a iniciação na carreira e a formação *contínua*. (p.10)

O início da carreira docente marca, portanto, a passagem do papel de aluno para o ofício de professor, indicando o começo da vida profissional. Há a necessidade de contemplar o início da docência como uma fase que tem suas particularidades e que demanda apoio e formação específicos.

Oliveira (2013) apontou questões em relação ao “choque de realidade” no início da carreira docente, termo instituído por Veenman (apud Marcelo García, 2011, p.9), ressaltando os desafios desencadeados pela docência, as crises de identidade e as mudanças de comportamento dos professores para controlar a sala de aula quando percebem que seus ideais foram frustrados.

Além do mais, Oliveira (2013) evidencia que o professor geralmente não possui acompanhamento no início da profissão, sendo “lançado” à sala de aula, e Silveira (2006) pontua que “esta pequena sutileza pode ser traduzida como um ritual de passagem”, ou seja, se a professora passar por este teste, estará inserida no contexto escolar. Papi (2012) ressalta que o acompanhamento dos professores iniciantes é uma estratégia considerável para a melhoria da educação, porque assim terá possibilidade de participar do contexto escolar.

Huberman (1992), um pesquisador que investigou acerca do ciclo de vida profissional dos professores, delimitou fases da carreira do professor. A “entrada na carreira” se trata dos 2 ou 3 primeiros anos de ensino, a qual traz momentos de “sobrevivência” e de “descoberta”, segundo ele. No aspecto da sobrevivência, ele pontua o “choque do real”, no qual há confrontação com a complexidade da docência:

[...] a distância entre os ideais e as realidades cotidianas 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)

Ao se tratar da fase da descoberta, ele destaca o entusiasmo inicial, a experimentação, a exploração do ingresso na vida profissional. Huberman (1992) realça que frequentemente esses dois momentos são vividos paralelamente, e o segundo permite superar o primeiro e persistir na docência.

Pode-se destacar que o professor iniciante se depara logo de início com atribuições demasiadas, com as demandas da sala de aula e com as especificidades dos alunos e das famílias, acarretando, assim, sentimentos como ansiedade, preocupação, angústia, tensão e solidão, tendo dificuldades para articular todas essas ações que são necessárias por toda carreira docente.

Silveira (2006) afirma que

O início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada de frente a tudo que a escola não está preparada para lidar e o mecanismo sutil parece ser este: a professora é deixada sozinha, sem apoio. (p.43)

Considerando essas dificuldades, percebe-se que pode ocorrer a falta de motivação do professor, o que pode acarretar em práticas transmissivas, comprometendo seu trabalho, queixas psicológicas e físicas, excesso de carga horária, mudanças de comportamento, isolamento, que, quando chegados ao ápice, podem até determinar o abandono da carreira.

De acordo com os estudos de Zanella (2011), ela se queixou ter sentido dificuldades em seu início de carreira devido à pouca experiência com a prática e também pela ausência de orientação por parte da gestão. Aponta também a falta de acompanhamento de um profissional com experiência durante os estágios realizados.

A autora afirma ter constatado obstáculos em suas práticas por não ter a clareza de perceber a ampliação de seus conhecimentos durante sua graduação, especialmente no que se refere à relação entre os conteúdos da

teoria e prática da sala de aula. Ela pontua que desenvolvia atividades e as aplicava. Se desse certo, continuava, e se desse errado, desconsiderava.

Gonçalves (2012) também expõe que enfrentou dificuldades e angústias em seu início na docência, porém contava com o apoio dos pares e com ações formativas, fazendo com que se sentisse cada vez mais estimulada. Contudo, passava horas e horas estudando dentro da escola, buscando literatura da pedagogia, da psicologia e também literatura infantil. Sentia-se o tempo todo em desenvolvimento.

Pode ser notado que o professor iniciante precisa aprender a ensinar, pois é um momento de passagem da vida de estudante para o trabalho de professor, e a formação inicial pode contribuir com o sistema reprodutor ou pode possibilitar novos caminhos para a aprendizagem dos alunos. Nomeia-se “reprodutor” pois, ao encontrar dificuldades em estabelecer relações entre teoria e prática, o professor iniciante se vê aflito e, se não encontra a colaboração dos professores mais experientes e da gestão, trará à memória experiências vividas nos tempos de estudante. Retratará, então, a imitação de situações de aprendizagem, como afirma Lima (2004), o que pode desmotivar os alunos e o próprio exercício docente, ao perceber que necessita de adaptações, mas não sabe como fazê-las.

Assim, segundo Cochran-Smith e Lytle, citados por Gatti (2013), o professor iniciante precisa de apoio para olhar suas experiências enquanto fonte de ampliação de repertório para a prática na sala de aula, podendo assim refletir sobre a própria ação docente enquanto ensina, estabelecendo então relações com a teoria.

Um aspecto importante a ser ressaltado é a contribuição que os professores experientes podem dar aos iniciantes, considerando que os experientes têm a capacidade de auxiliar os iniciantes no acesso aos conhecimentos pedagógicos, como tutores, por exemplo, para estabelecerem uma ponte entre a formação inicial docente e a inserção profissional, como sugerem Brito, Garcés, Gonzalés e Tapia (2005). Esse apoio aos docentes iniciantes, evidenciados por esses autores, propõem um acompanhamento da

inclusão do professor novo de uma maneira gradual e, provavelmente, menos sofrida.

Rocha (2006) corrobora com as ideias acima ao afirmar que o apoio dos professores mais experientes e da equipe gestora ao professor mais novo vai além da preocupação com o bem estar desse professor iniciante e reflete também o compromisso de todos no empenho para a qualidade do ensino às crianças.

Bem como os autores citados anteriormente, Oliveira (2002) evidencia que há unanimidade ao considerar que “a identidade institucional pode ser aperfeiçoada à medida que cada educador troque experiências profissionais”.

Em contrapartida, há uma situação bastante recorrente que é atribuir às professoras iniciantes as turmas mais complicadas, sendo que as professoras experientes são premiadas com as “melhores” turmas, como enfatiza Lima (2004). A autora completa que “Não que experiência seja garantia de competência, mas iniciação é sinônimo de dificuldade” (p. 96), e esse fator deve ser considerado. Para tanto, uma escuta sensível ao professor iniciante por parte da equipe docente mais experiente, da direção e da coordenação podem trazer transformações no desenvolvimento profissional dele e de todo o grupo.

Os professores sentem a necessidade de serem apoiados para construir seus processos de desenvolvimento profissional. E quem deverá cuidar deles? O acolhimento dos demais professores e da equipe gestora, o estabelecimento de vínculos, a troca de experiências, o trabalho colaborativo, o incentivo a novas ideias e o apoio às práticas inovadoras são determinantes na formação do adulto professor, considerando o desenvolvimento profissional que está imbricado na sua constituição identitária, assim como mencionam Placco e Souza (2006) e Lima (2004).

Lima (2006) evidencia ser importante destacar que as características do início da docência não se relacionam somente ao tempo de experiência docente, mas também podem estar ligadas às novas situações de ensino enfrentadas (p.13), como por exemplo uma mudança de escola ou de função dentro da



mesma instituição, e todas essas questões precisam ser levadas em conta para que o início na profissão seja mais estável e pacífico.

Outro fator a ser sinalizado é a desistência da profissão. De acordo com André (2012), as taxas de evasão do magistério tendem a ser maiores nos primeiros anos de docência, as quais diminuem ao passar do tempo na profissão.

O professor precisa ensinar e aprender a ensinar ao adentrar na profissão, sendo envolvido por momentos de tensão diante dessas novas aprendizagens, diante de tarefas como conhecer os alunos, o currículo da escola, o contexto institucional, planejar suas ações, estabelecer relações com os colegas de trabalho e também com os familiares.

Para que esse início da docência seja menos angustiante, e considerando que a taxa de desistência da profissão de professor ocorre em maior parte nesse começo da carreira, André (2012) pontua ser “fundamental a existência de programas – e preferencialmente de políticas – de capacitação, suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira” (p. 115).

André (2012) destaca que o processo de formação para a docência não se encerra na conclusão da licenciatura e afirma que

[...] deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos. (André, 2012, p. 116)

Esses programas de apoio são notados como imprescindíveis para a inserção e desenvolvimento profissional, fases que marcam a integração ao âmbito docente e escolar.

### **1.3. Desenvolvimento profissional docente**

Segundo Tancredi (2009), a adoção do termo “desenvolvimento profissional” se justifica pela aprendizagem docente ocorrer ao longo de toda a vida ao afirmar que

Dada a dinâmica das salas de aula, das escolas e da sociedade, os conhecimentos precisam ser sempre reconstruídos, ampliados e aprofundados num ir e vir contínuo entre experiência e a teoria, o individual e o coletivo, o que leva a concluir que os professores, em qualquer fase da carreira, precisam continuar a aprender e revela a adequação da expressão *desenvolvimento profissional dos professores*. (Tancredi, 2009, p. 25)

Pensando nas questões que envolvem aspectos do desenvolvimento profissional dos professores, há que se destacar que no século XIX, a profissão docente era vista como vocação e implicava em sacrifício e extrema dedicação.

Segundo Tardif (2013), nos sentidos atribuídos à palavra “profissão”, era destacada a questão do ensino como ocupação de tempo integral e manifestação de fé e conduta moral. As professoras tinham baixa autonomia e mantinham-se sob controle dos religiosos, dos homens, dos pais e de seus superiores. As crianças ficavam, portanto, subordinadas a essa moralização e à religião, estando em segundo plano a instrução de ler, escrever e contar, conforme aponta o autor.

No século XX, por volta dos anos 60, o professor era considerado como um técnico eficaz; já nos anos 90 prevalece a concepção de um intelectual reflexivo que pode colaborar na transformação dos processos escolares, conforme apontam Marcelo e Vaillant (2011). Assim, segundo Tardif (2013), o trabalho dos professores deixa gradualmente de ser vocacional para tornar-se contratual e salarial.

Houve, nos últimos anos, um crescimento no número de pesquisas acerca da educação, especialmente sobre os docentes e suas carreiras, como destaca Vaillant (2006). Buscando tornar a profissão atrativa, pensando na formação docente e no desenvolvimento profissional, a autora afirma não ser fácil transformar a realidade educativa na América Latina em geral, porém traz sugestões de ações a serem tomadas:

Se o que se quer realmente é modificar o modo de fazer as coisas na aula para melhorar a qualidade das aprendizagens efetivamente desenvolvidas pelas crianças nos próximos anos, as políticas educativas deverão pôr no centro da agenda a questão da profissionalização dos docentes, em uma perspectiva integral<sup>3</sup>. (tradução minha)

Destacando esses fatores que influenciam no desenvolvimento profissional docente, Diniz-Pereira (2007) indica a necessidade de se pensar mais na melhoria dessas condições de trabalho dos professores, desde o salário, o tempo dentro da escola, a autonomia profissional, o número de alunos por sala, além dos aspectos físicos dos prédios escolares.

Sabe-se que a melhoria das condições de trabalho, a obtenção de prestígio social, o aperfeiçoamento de oportunidades de formação continuada e salários mais elevados dependem também de decisões políticas, como aponta Vaillant (2006).

Vale acrescentar que a docência tem passado por situações delicadas com os educadores que tem buscado a valorização da profissão perante a sociedade, vista a importância do professor para a formação das crianças. Contudo, a procura por essa carreira tem diminuído devido às precárias condições de trabalho, conforme destaca Tancredi (2009).

Considerando aspectos que podem favorecer a autorrealização do professor, buscando superar os desafios encontrados na profissão, Vaillant (2006) pontua a importância de buscar a satisfação com o próprio trabalho, evidenciar confiança em si mesmo, ter bom relacionamento com os estudantes, recorrer à formação contínua e principalmente desenvolver vínculos com os colegas de trabalho, desfrutando das práticas dos professores mais experientes para aprimorar a própria formação.

---

<sup>3</sup> Citação original: "Si lo que se quiere realmente es modificar el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes efectivamente desarrollados por los niños em los próximos años, las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda la cuestión la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral" (Tenti Fanfani apud Vaillant, 2006, p. 121)

Posta acima a relevância do estabelecimento de vínculos com os pares, Placco (2012) revalida a importância dessas relações interpessoais e das trocas de experiências para o desenvolvimento do trabalho docente ao afirmar que:

[...] as interações têm repercussão significativa na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos delas participantes. [...] nas e pelas interações, internalizamos os produtos da cultura (crenças, valores, conhecimentos) – nos apropriamos deles, tornando-os nossos. (Placco, 2012, p. 65)

O professor envolve-se na profissão docente, portanto, por meio das relações com os alunos, com a equipe gestora, com a aproximação entre os pares, o que fortalece o professor individualmente e também o grupo de trabalho, com a vinculação ao contexto onde está inserido, com o compartilhamento de seus conhecimentos prévios, valores e cultura.

Ressaltando as trocas entre os pares, Tardif (2010) explicita que os professores, na prática docente, podem desenvolver conhecimentos por meio da experiência. O compartilhamento de ideias pode oferecer a possibilidade de ampliação de repertório para a prática, propiciando reflexão acerca da prática docente para novas ideias e novas ações, possibilitando motivar a autoavaliação dos professores. Em vista deste fato, o grupo pode interferir nas atividades desenvolvidas pelo professor e cada professor pode modificar a realidade do grupo.

Considerando que esses grupos de docentes são constituídos por adultos professores, Placco e Souza (2006) destacam que a constituição da aprendizagem do adulto professor se dá nitidamente pela influência da interação entre os profissionais por meio das experiências, habilidades e conhecimentos, confrontando ideias, recorrendo à memória, refletindo sobre as próprias ações e sobre as dos demais integrantes de um grupo. As autoras evidenciam que a aprendizagem do adulto que acontece no grupo, mediante o contraste de ideias, resultam em ampliação das experiências e aprofundamento do conhecimento:

No coletivo, portanto, os sentidos construídos com base nas experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados – agora partilhados. (Placco e Souza, 2006, p. 20)

Tancredi (2009) complementa a concepção de Placco e Souza (2006) ao pontuar que as trocas entre os pares têm sido consideradas, por muitos professores, como a forma mais efetiva de aprender a ensinar, pois a docência exige a aprendizagem coletiva.

Quando se pensa na configuração de um grupo com as trocas cognitivas e afetivas, emerge um aspecto importante, em relação ao desenvolvimento profissional e pessoal, que é a questão do cuidar, como destacou Almeida (2012). Amparada em Wallon, a autora reitera que nos constituímos ao cuidar do outro, nos tornamos cada vez mais humanos quanto mais nos relacionamos com o outro, sendo que este passa a fazer parte de nós.

Se o cuidar do outro é tomado pela autora como parte do desenvolvimento profissional, com muito mais força esses aspectos se relacionam com a questão do apoio a ser dado ao professor iniciante. O cuidar é importante quando se está em um grupo e o cuidar do professor iniciante ganha destaque, porque este necessita do outro em seu processo de início de carreira.

Kramer (1994) indica que, para contribuir com o desenvolvimento dos profissionais, é necessário que haja ampliação do conhecimento, despertando o interesse deles pela busca constante da aprendizagem. Para tanto, ela enfatiza que os professores precisam de tempo para estudar, sendo este pago, e carecem de acesso à biblioteca e grupos de discussão como parte do trabalho.

Pensando na Educação Infantil, que é um dos pontos centrais da presente pesquisa, a autora destaca outro aspecto relevante que é a produção e circulação de conhecimento acerca de assuntos relativos à determinada etapa da educação básica, partindo do levantamento de trabalhos correlacionados, remetendo-se a pesquisas disponibilizadas por órgãos de fomento, como CNPQ, CAPES, etc, e chegando a estudos aprofundados com apontamento de questões sobre o que se tem escrito.

É importante também valorizar as produções dos docentes dentro das escolas, os registros das professoras, tratando-os como modo de compartilhar e

provocar reflexões sobre a prática com base em produções autorais, elaboradas em parceria com os pares, sendo portanto um trabalho individual e coletivo.

Kishimoto (2002) valida as ideias supracitadas ao afirmar que:

[...] é o investimento na pesquisa e na formação dos profissionais que pode melhorar o nível de qualidade da educação infantil. (Kishimoto, 2002, p. 163)

Campos (2002) também constata que a capacidade de leitura e escrita, a autonomia na busca de informações, a identidade profissional bem definida, condições para o estabelecimento de relações com as famílias e a comunidade e liberdade para incorporação de novos conhecimentos no trabalho com as crianças, são condições importantes ao longo do desenvolvimento profissional. Oliveira-Formosinho (2002) realça que “o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre” (p. 6).

Conclui-se, portanto, que os fatores que contribuem para “atrair e manter” bons professores, termos usados por Vaillant (2006), envolvem a valorização pessoal, as condições de trabalho, a remuneração e os incentivos apropriados, a formação inicial e a formação continuada de qualidade.

## Capítulo 2. Metodologia da Pesquisa

### 2.1. O Contexto da Pesquisa: o município de São Caetano do Sul



Figura 1 – Visão aérea da cidade de São Caetano do Sul

Cidade com o melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, São Caetano do Sul faz parte do Grande ABC, na região metropolitana da Grande São Paulo. Com 15 km<sup>2</sup>, a cidade é referência nacional no trato com a população de todas as idades. São 149.263 habitantes, segundo o Censo de 2010 do IBGE.

O município foi fundado em 28 de julho de 1877, por imigrantes italianos que formaram o Núcleo Colonial criado pelo Império Brasileiro.

A emancipação político-administrativa começou a ser pavimentada em 1947, com o surgimento da Sociedade Amigos de São Caetano, criada para lutar pela autonomia do município, até então distrito de Santo André, outra cidade do Grande ABC. O extinto Jornal de São Caetano também foi um dos propulsores do movimento, personificado na figura de 95 líderes autonomistas.

A mobilização gerou abaixo assinado composto por 5.197 assinaturas enviado à Assembleia Legislativa solicitando a realização do plebiscito, que culminou na emancipação, em 24 de outubro de 1948.

O primeiro prefeito, Ângelo Raphael Pellegrino, tomou posse em 3 de abril de 1949, junto dos 21 vereadores da primeira legislatura.

São Caetano do Sul desenvolveu sua vocação para a indústria, o comércio e os serviços, e não parou de crescer. O IDH era de 0,697 em 1991, chegou a 0,820 em 2000, até atingir 0,862, índice divulgado em 2013.

Nas últimas décadas, a área que mais cresceu em termos absolutos foi a Educação. Um dos destaques é o índice de escolaridade: 76,21% da população de 18 anos de idade completou o Ensino Fundamental, e 62,46% completou o Ensino Médio.

Hoje, a cidade conta com 16 Escolas Municipais Integradas (EMIs), que oferecem Educação Infantil em período integral; 22 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs); 3 creches conveniadas; 20 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), 07 delas oferecendo ensino em tempo integral; e 03 com Ensino Fundamental e Médio. Ainda são oferecidos, gratuitamente, cursos na Escola Municipal de Idiomas e Escola de Informática, além de oficinas de tecnologia no Centro Digital.

Há, também, o Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação (CECAPE) que tem por objetivo o aperfeiçoamento contínuo dos professores e funcionários, com a valorização do profissional da área, e a Fatec São Caetano, a primeira faculdade pública da cidade. Ela tem capacidade para atender 1.200 alunos nos cursos de Análise de Sistemas e Tecnologias da Informação, nos períodos da manhã, tarde e noite. Os estudantes podem se tornar tecnólogos em Segurança da Informação ou Desenvolvimento de Jogos Digitais e bacharéis ou licenciados em tecnologia da informação.

A cidade contempla a Fundação Municipal Anne Sullivan que é responsável pelo Programa de Inclusão Educacional no município, visando atender os educandos com surdez, surdocegueira, autismo, paralisia cerebral e síndromes, transtorno global do desenvolvimento como também, atende os educandos com dificuldades e transtornos de aprendizagem, que estão matriculados na rede municipal, dando suporte às escolas, realizando



supervisão e acompanhamento inclusivo a essas crianças e jovens. A equipe da Fundação Anne Sullivan dispõe de psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e hidroterapeutas, além de manter sempre a orientação às famílias.

Conta-se também com a Universidade de São Caetano do Sul (USCS), a qual está há mais de 40 anos na cidade formando profissionais, inclusive para a licenciatura em Pedagogia.

Além da estrutura educacional, a cidade valoriza e promove a cultura por meio da Fundação das Artes, que trabalha com as áreas da música, dança, teatro e artes plásticas, prestigiando a Orquestra Filarmônica de São Caetano do Sul, a Big Band, os grupos de percussão, os corais adulto e infanto-juvenil e as Companhias de Repertório Teatral e de Dança.

**Fontes:** <http://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/a-cidade.html>

<http://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/secretarias/educacao.html>

## 2.2. Procedimentos Metodológicos

Em vista do que foi apresentado, para realizar a presente pesquisa, será utilizada a abordagem qualitativa, a qual considera a realidade como sendo dinâmica, passando por influências e interações do ser humano nas situações a serem analisadas.

Lüdke e André (2013) citam Bogdan e Biklen ao apontarem a pesquisa qualitativa como a abordagem adequada para a obtenção de dados descritivos, os quais são coletados a partir do contato do pesquisador com seu objeto de estudo e a situação estudada. Nessa abordagem se enfatiza o processo da investigação ao invés do produto, e há uma preocupação em retratar a perspectiva dos participantes.

Buscando investigar o Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância no município de São Caetano do Sul e a visão dos professores iniciantes a respeito das contribuições que trouxe, foi utilizada a análise documental, por meio de documentos do Programa (Série “Mesa Educadora para a Primeira Infância” composta por 5 volumes). Lüdke e André (2013) destacam que a análise documental é uma técnica que complementa as informações obtidas por outras técnicas.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. (Lüdke e André, 2013, p. 45).

Os documentos apresentaram as concepções, a metodologia, o desempenho da proposta e o papel do educador frente aos eixos de trabalho na educação infantil. Foram analisados relatórios e portfólios elaborados pela coordenadora do Programa no que diz respeito aos encontros de formação.

Considerando a análise documental como uma técnica que “indica problemas que devem ser mais bem explorados” (Lüdke e André, 2013), para o levantamento de mais informações, outro instrumento de coleta foi utilizado: a entrevista.

Foram entrevistadas 4 professoras iniciantes que participaram do Programa Mesa Educadora. Segundo Lüdke e André (2013), a entrevista permeia um caráter de interação entre o pesquisador e o pesquisado, “havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (p. 39). Na presente pesquisa foi utilizado um roteiro para entrevista semiestruturada e as autoras afirmam que há vantagens na captação das informações desejadas:

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (Lüdke e André, 2013, p.39)

Concomitantemente à análise documental e à entrevista, foi sentida a necessidade de ampliar o olhar acerca do Programa Mesa Educadora. Para isso, além de ter pesquisado o Programa em São Caetano do Sul, a investigação foi expandida pela busca de Blogs com a intenção de identificar as contribuições que este Programa trouxe a outras cidades do Brasil.

Foram encontrados blogs específicos do Programa em Sapucaia do Sul (RS), Eldorado do Sul (RS), Divinópolis (MG). Foram constatados também blogs que expressaram atuações do Programa Mesa Educadora em outros contextos.

O blog de Sapucaia do Sul trata das ações desenvolvidas pelo Programa Mesa Educadora no município. São apresentadas fotos e descrições dos encontros de formação realizados com os profissionais da Educação Infantil.

Em Divinópolis (MG), o Programa iniciou em 2008 com a premissa que o acesso à Educação Infantil de qualidade, desde os primeiros anos de vida, é essencial para ampliar as competências e a capacidade inovadora das novas gerações. Possibilita as crianças de zero a seis anos, uma infância melhor por meio de uma Educação Infantil de qualidade, que lhes garanta no presente e no futuro, novas oportunidades.

No blog da cidade de Eldorado do Sul (RS) também fica explicitado que a parceria com o Programa se deu pensando em uma Educação Infantil de

qualidade e este meio de comunicação foi criado para divulgar o trabalho realizado no município, viabilizando reflexões sobre as ações.

A prefeitura de Araçariquama (SP), junto com o Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância, tem como objetivo promover a melhoria da qualidade da educação ofertada prioritariamente por instituições comunitárias, filantrópicas ou públicas, garantindo à criança em situação de vulnerabilidade social oportunidade de brincar, aprender e ampliar seu universo cultural, vivenciando uma infância melhor. O programa possibilita ainda aos educadores criarem um ambiente de aprendizagem para educar e transformar, contribuindo para a qualidade da educação no município.

O blog de uma escola em Ponta Grossa (PR), a C.M.E.I. Nossa Sra. das Graças, afirmou que Mesa Educadora é um espaço de vivências e de aprendizagem permanente para os profissionais das Instituições de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 6 anos, onde o educador é o autor de sua própria formação.

A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, uma fundação familiar criada em 1965 que se dedica à promoção do desenvolvimento da primeira infância, ressaltou que o Programa alia a formação permanente em serviço e em rede dos profissionais e a mobilização dos setores público e privado à qualificação da Educação e dos cuidados das crianças.

A prefeitura de Guarulhos publicou a cerimônia de encerramento do Programa Mesa Educadora destacando que a proposta de formação de professores do Programa articula-se com a Proposta Curricular “Quadro de Saberes Necessários” do município, que prevê o lúdico como direito da infância e contribui para a transformação das práticas cristalizadas de educação.

Dentre tantas ações do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância, serão analisados os olhares das professoras de São Caetano do Sul perante as atividades desenvolvidas pelo Programa no município.

### 2.3. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Para iniciar a investigação dos dados, foi realizada a caracterização das professoras entrevistadas. As depoentes foram 4 professoras iniciantes da prefeitura de São Caetano do Sul que participaram do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância entre 2012 e 2014.

Conforme pode-se observar no quadro abaixo, a idade das entrevistadas varia entre 23 e 32 anos. Em relação à formação inicial, as professoras possuem licenciatura em Pedagogia, 2 cursaram habilitação para o Magistério e 2 cursaram pós graduação *lato sensu*. Como se pode constatar, esse grupo de professoras apresenta uma qualificação que vai além do que se exige para essa etapa da educação básica.

Em relação ao tempo de experiência, 3 já tinham lecionado em outras áreas da educação e 1 estava iniciando com a educação infantil na prefeitura de São Caetano do Sul. Uma professora trabalha em período integral na rede mencionada e as outras três desempenham função de professoras em outras instituições, tendo, então, meio período em cada escola.

**Quadro 1**

<b>Dados dos sujeitos da pesquisa</b>	Tatiana	Fernanda	Érica	Paula
Idade	23	32	28	28
Estado Civil	Solteira	Solteira	Solteira	Solteira
Filhos	-	-	-	-
Formação: Educação Básica	Escola Pública	Parte em escola pública e parte em escola privada	Parte em escola pública e parte em escola privada	Escola Privada

Formação: Magistério	Não	Sim	Não	Sim
Formação: Graduação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Letras e Pedagogia
Formação: Pós Graduação	-	Distúrbios de Aprendizagem ( <i>lato sensu</i> )	-	Alfabetização e Letramento ( <i>lato sensu</i> )
Experiência Docente	3 anos	14 anos	9 anos	12 anos
Experiência na Educação Infantil	3 anos	14 anos	3 anos	12 anos
Tempo na prefeitura de São Caetano do Sul	1 ano e meio	3 anos	3 anos	3 anos
Carga Horária Semanal em São Caetano do Sul	20h	20h	40h	20h
Atuação em outra rede	Sim	Sim	Não (integral em SCSul)	Sim

Fonte: Quadro elaborado pela autora

### 2.3.1. Tatiana<sup>4</sup>

Tatiana é solteira e tem 23 anos. Sua formação na Educação Básica se deu em escolas públicas. Formou-se no curso de Pedagogia em 2012. Está há três anos na docência e atua na prefeitura de São Caetano do Sul nos últimos dois anos. Paralelamente à essa rede municipal, também desempenha a função de professora de Educação Infantil em outro município.

<sup>4</sup> São usados nomes fictícios. Nesse sentido, estão garantidas as identidades das professoras.

A professora relata que, até então, trabalhou em empresas na área de Recursos Humanos, inclusive durante a realização do curso de Pedagogia, por questões financeiras, considerando que o estágio na docência exigido pela graduação não seria remunerado. Passou a trabalhar na Educação Infantil somente após ter se formado.

### **2.3.2. Fernanda**

Fernanda é solteira e tem 32 anos. Sua Educação Básica foi realizada parte em escola pública e parte em escola privada.

Embora a professora Fernanda tenha experiência docente desde 2001, para este trabalho ela é considerada iniciante por ter mudado de contexto nesse período (Lima, 2006), pois está há 3 anos na prefeitura de São Caetano do Sul. Ela começou a fazer a habilitação para o Magistério e em seguida foi chamada para trabalhar como auxiliar da Educação Infantil. Enquanto fazia a habilitação para o Magistério, iniciou o curso de Pedagogia, percebendo ser sua área de interesse. Suas primeiras experiências foram com crianças em processo de alfabetização.

A professora relatou também que teve influência de amigas para a inserção no magistério e, ao “tentar para ver como seria, era exatamente o que queria”.

Em seguida, Fernanda decidiu aprofundar seus conhecimentos e, ao terminar o curso de Pedagogia, realizou curso de pós graduação *lato sensu* com tema ‘Distúrbios de Aprendizagem’, por acreditar que a inclusão é um dos desafios enfrentados nas salas de aula hoje.

### **2.3.3. Érica**

A professora Érica é solteira e tem 28 anos. Coursou primeiramente a graduação em Letras e depois em Pedagogia. Durante o primeiro curso,

trabalhou como estagiária em uma escola particular atuando com Ensino Fundamental e Médio. Posteriormente foi efetivada na prefeitura de Ribeirão Pires, onde iniciou com a Educação Infantil. Em seguida, passou no concurso de São Bernardo do Campo e trabalhou com Ensino Fundamental I.

Em 2012, voltou a exercer atividades na Educação Infantil, agora em São Caetano do Sul. Érica dedica todo o tempo para a mesma turma, que são 25 alunos, pois trabalha com crianças que ficam em tempo integral na escola.

#### **2.3.4. Paula**

Paula, 28 anos, relatou sua trajetória profissional dizendo que cursou habilitação para o Magistério, Letras, Pedagogia e em seguida cursou uma pós graduação *lato sensu* em Alfabetização e Letramento. Ela tem experiência de 12 anos na docência: 3 anos são na rede municipal de São Caetano do Sul e os demais em escolas particulares e outras prefeituras. Hoje, Paula atua em outra prefeitura também, no contra turno.

#### **2.3.5. Conhecendo a Coordenadora do Programa**

Para complementar a análise, foi realizada também uma entrevista com a coordenadora do Programa Mesa Educadora, para compreender seu olhar diante das colaborações dessa formação para o desenvolvimento profissional dos docentes.

A coordenadora é casada, tem 51 anos e 3 filhos. Ela iniciou a narrativa de seu percurso profissional dizendo que cursou a Educação Básica parte em escola pública e parte em escola privada. Contou que cursou a habilitação para o magistério e a licenciatura em Pedagogia, e em seguida realizou três pós graduações *lato sensu*: gestão escolar, arte educação e contação de histórias.

Atua na docência há 28 anos, considerando que 23 anos são de experiência na Educação Infantil de São Caetano do Sul.



Para compreender seu ingresso e atuação no Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância, cabe ressaltar aspectos históricos e teóricos do programa em questão.

#### **2.4. O Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância no município de São Caetano do Sul**

Os dados abaixo foram retirados do documento “Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância: concepções, metodologia e manual de implantação”, volume V, elaborado pela Unesco junto com a Gerdau e a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho em 2011.

##### **2.4.1. História do Programa**

O Programa Mesa Educadora iniciou em 2003 e era intitulado “Fundo do Milênio para a Primeira Infância”, o qual surgiu por meio de uma iniciativa do Banco Mundial em parceria com a UNESCO no Brasil e a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho. A implementação em alguns estados contou com as empresas locais.

Em 2003, o Programa começou no município de Porto Alegre com um projeto piloto. A partir de 2004, nove Mesas Educadoras foram implementadas no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, onde empresas participaram do Projeto como financiadoras até 2005. A partir de 2006, a Gerdau Aços Longos S/A tornou-se a principal mantenedora do Programa e outras três Mesas Educadoras foram efetivadas.

Entre 2008 e 2010, o Programa se expandiu para os estados de Minas Gerais e São Paulo, chegando portanto à São Caetano do Sul, o foco desta presente pesquisa.

Em São Caetano do Sul, o Programa Mesa Educadora foi oferecido à prefeitura pensando em apoiar os professores em momentos de formações

continuadas, visando qualificar as ações pedagógicas em benefício do ensino às crianças da Educação Infantil.

#### **2.4.2. O que é o Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância?**

O Programa chamado Mesa Educadora para a Primeira Infância busca, então, valorizar a formação dos profissionais da Educação Infantil em prol da qualificação da educação e dos cuidados com as crianças.

Este Programa propõe um espaço permanente de problematização e de aprendizagem, a construção de diferentes perspectivas de olhares, a reflexão sobre a ação, o estudo e a troca de experiências, a aproximação entre a teoria e a prática, a disponibilização da autonomia do professor em sua própria formação para busca de contínua auto formação, o fortalecimento do trabalho coletivo (respeitando as individualidades, com foco em narrativas), a possibilidade de mudanças nos espaços escolares e um espaço para brincar e recriar brincadeiras infantis.

#### **2.4.3. O(A) coordenador(a) técnico(a) do Programa Mesa Educadora**

O profissional que for atuar como coordenador(a) do Programa precisa atender a alguns critérios, como ser funcionário da prefeitura, ter formação na área de educação, dispor de experiência com educação infantil, possuir experiência com formação de professores, contar com a disponibilidade de 40h semanais para o Projeto.

Além dos indicadores acima citados, é importante que o(a) coordenador(a) tenha capacidade de exercer liderança, administrar conflitos, trabalhar em equipe, trabalhar com a diversidade e atuar juntamente com professores, gestores e crianças.

Dentre as atribuições do(a) coordenador(a) estão a participação no grupo gestor local; coordenação e mediação dos ciclos de formação; realização de

mapeamento diagnóstico das instituições escolares participantes; elaboração de plano de ação com base na proposta da Mesa Educadora; realização de visitas nas instituições escolares; acompanhamento dos grupos de professores inscritos para elaboração dos projetos e atividades a serem desenvolvidos nas escolas onde atuam; acompanhamento da frequência dos participantes nos encontros; elaboração de relatórios sobre a Mesa Educadora; definição de formações, seminários e eventos culturais de acordo com as necessidades mapeadas; coordenação e organização do Espaço Aberto da Mesa Educadora; registro dos momentos por meio de fotos, vídeos, relatórios, depoimentos; incentivo do registro e da troca de experiências.

Em relação à capacitação do(a) coordenador(a) técnico(a), cabe à Secretaria Municipal de Educação viabilizar a participação em eventos promovidos pelo Programa para que este(a) acompanhe as formações, os seminários, as integrações e também os cursos a distância que forem oferecidos.

#### **2.4.4. O Espaço do Programa Mesa Educadora**

A Mesa Educadora precisa ser, segundo o documento, um espaço de livre acesso dedicado à aprendizagem permanente dos profissionais das instituições de Educação Infantil, funcionando em um ambiente físico já existente no município ou fornecido pela Secretaria Municipal de Educação.

Esta área necessita ser de, no mínimo, 50m<sup>2</sup> e organizada de forma que contemple cantos temáticos, como faz-de-conta, teatro, artes, jogos, contação de histórias, da mesma maneira que podem ser feitos em uma sala de aula da Educação Infantil, possibilitando a transformação do ambiente com trocas dos cantos e movimentação do mobiliário.

Livros infantis, livros para os professores, brinquedos, CD's, DVD's, fantoches, fantasias, instrumentos musicais, computador com internet, televisão e ambiente de estudo (mesas e cadeiras) precisam contemplar o acervo da Mesa Educadora.

### 2.4.5. O Espaço do Programa Mesa Educadora em São Caetano do Sul

O Espaço do Programa Mesa Educadora em São Caetano do Sul conta com:

- Cantos de brincadeiras simbólicas;
- Jogos;
- Fantasias;
- Fantoques;
- Materiais de artes;
- Livros para os professores;
- Mesas com computadores.

As fotos a seguir mostram o espaço utilizado pelo Programa.



Figura 2 – Espaço do Programa em São Caetano do Sul



Figura 3 – Espaço do Programa em São Caetano do Sul



Figura 4 – Espaço do Programa em São Caetano do Sul

#### **2.4.6. As ações do Programa Mesa Educadora**

O Programa propõem desenvolver três principais ações, segundo os documentos oficiais: o Ciclo Inicial de Formação dos Profissionais das Instituições de Educação Infantil, Ciclo de Formação Continuada da Mesa Educadora e Espaço Aberto da Mesa Educadora.

- Ciclo Inicial de Formação dos Profissionais das Instituições de Educação Infantil: tem a duração de 200h, ao longo de um ano, divididas em 120h horas presenciais e 80h de projetos complementares, como saídas culturais, por exemplo. A cada ano forma-se 1 ou mais grupos de até 40 pessoas cada. Todos os profissionais envolvidos nas escolas podem participar das atividades da Mesa Educadora, tais como diretores, coordenadores, professores, merendeiras, vigilantes, auxiliares administrativos, pedagógicos, entre outros.

O(A) coordenador(a) do Programa é o responsável pela elaboração dos encontros e fica também encarregado de fazer visitas às instituições escolares, com a viabilização da Prefeitura Municipal.

- Ciclo de Formação Continuada da Mesa Educadora: a partir do segundo ano, as instituições escolares continuarão vinculadas ao Programa e poderão participar de formações, tais como seminários, eventos culturais. O(A) coordenador técnico é responsável por articular essas ações.

- Espaço Aberto da Mesa Educadora: o espaço fica aberto para que todos os profissionais utilizem-no, tanto para consulta da biblioteca, reuniões de planejamento, quanto para empréstimos dos materiais, os quais devem ser acompanhados pelo coordenador(a) da Mesa Educadora.

#### **2.4.7. As ações do Programa Mesa Educadora em São Caetano do Sul**

O Programa visita as escolas municipais para apresentar sua proposta e convidar os profissionais a participarem dos encontros de formação. Esses encontros do Programa Mesa Educadora são planejados semana a semana, pensando nas particularidades da educação infantil. O Programa procura abordar situações que estimulem o professor a refletir sobre suas ações do dia a dia da sala de aula, para que se sintam mais motivados.

Os encontros podem contemplar palestras, momentos para debates, oficinas práticas sobre o assunto que está sendo abordado e eventos culturais, articulados pela coordenadora.

Assim como os professores da rede municipal de ensino, os formadores do Programa também participam de reuniões com palestrantes, como José Pacheco da Escola da Ponte, que auxiliam em suas formações.

A sala do Programa mantém-se aberta para que os profissionais tenham acesso aos materiais disponíveis, os quais podem ser emprestados, e para que possam conversar com a coordenadora sempre que necessário.

#### **2.4.8. O Programa Mesa Educadora e as propostas acerca do ensino da Matemática**

No volume IV da Série Mesa Educadora para a Primeira Infância, há a contemplação da área da matemática na Educação Infantil, porém este documento não explora com força a temática em debate.

O que fica evidenciado, no texto de Gabriel de Andrade Junqueira Filho, é que conceitos de domínio da matemática também são encontrados em outros eixos de aprendizagem na educação infantil. Por exemplo, a classificação e a ordenação podem ser constatadas nas histórias infantis, pois tem começo, meio e fim (ordenação) e podem ter personagens do bem e do mal (classificação).

A classificação e a ordenação podem ser vistas também na rotina das crianças ao pensarmos nas prioridades das atividades a serem realizadas, sendo esta hierarquização feita pelo(a) professor(a) e/ou pelos alunos.

Segundo o autor,

Trabalhar a rotina é um dos grandes aprendizados para a autonomia, pois organiza, de forma articulada, o tempo, os espaços e as escolhas para a composição de cada dia, administrando interesses, desejos, necessidades, limites e oportunidades. (Filho, 2011, p.18)

A seriação pode ser trabalhada por meio da comparação das alturas das crianças; a quantidade e o tempo podem ser lidados com receitas culinárias; a grafia dos números pode ser usada com a estratégia de relação número e quantidade, dentre muitas outras opções de trabalhar a matemática por meio das ações cotidianas das crianças.

O papel do professor é fazer escolhas, junto com as crianças, para que estejam inseridos no mundo letrado e da matemática. Os professores estão à frente das práticas para

[...] ajudá-las a familiarizar-se com esses mundos, produzindo sentido entre eles e suas vidas cotidianas. (Filho, 2011, p. 22)

É esperado que as crianças possam se apropriar desses “mundos” e possam ter recursos para se organizarem e registrarem suas vidas, tanto na escola quanto fora dela. O Programa Mesa Educadora proporciona momentos de formação continuada acerca desses conceitos, para que os(as) professores(as) possam aprimorar suas práticas em sala de aula.

Um dos encontros foi sobre como trabalhar a matemática através de jogos e contemplou o que está posto a seguir.



**Quadro 2**

Objetivos	Conteúdo	Estratégias	Recursos utilizados	Tempo / Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar a matemática através de jogos;</li> <li>- Promover uma reflexão com os educadores, de que a criança pode aprender matemática de forma lúdica, prazerosa e significativa;</li> <li>- Utilizar materiais recicláveis para a confecção dos jogos a serem usados em sala de aula para trabalhar a matemática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemática através de jogos e brincadeiras,</li> <li>- Utilização de materiais recicláveis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Power point acerca da matemática na educação infantil</li> <li>- Oficina de confecção de jogos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Data Show</li> <li>- Vídeos</li> <li>- Diversos materiais recicláveis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 horas</li> <li>- Avaliação individual</li> <li>- Texto sobre a importância de trabalhar a matemática através de jogos e brincadeiras.</li> </ul>

Fonte: Quadro fornecido pela coordenadora do Programa Mesa Educadora

### **Capítulo 3. Análise dos dados**

Para obtenção de dados para a pesquisa, juntamente com a exploração documental, foram realizadas entrevistas com professoras iniciantes que participaram do Programa Mesa Educadora e também com a coordenadora do referido Programa, para complementar o olhar acerca das ações realizadas pela Mesa Educadora.

Antes do início da entrevista, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) a todas as professoras participantes, explicando sobre a pesquisa e acerca do sigilo das identificações das entrevistadas.

Em seguida, a entrevista se deu por meio de um roteiro semiestruturado com três blocos de questões: Iniciando pelas informações de dados pessoais, o primeiro bloco abrangeu acerca da trajetória acadêmica e profissional, como formação inicial, experiência profissional e início de carreira. O segundo bloco contemplou questões a respeito das condições de trabalho, das atividades desempenhadas no município de São Caetano do Sul e o acolhimento obtido ao adentrar à essa rede. No terceiro e último bloco foram consideradas perguntas sobre o trabalho do professor na educação infantil, desafios enfrentados, as fontes de apoio, como lidam com imprevistos e as contribuições do Programa Mesa Educadora para as práticas na sala de aula e, de forma específica, as práticas relacionadas à matemática.

#### **3.1. A escolha docente e a atratividade da carreira**

Um dado relevante nos depoimentos das professoras e que chama atenção se refere à escolha profissional. Constatou-se que nenhum dos sujeitos escolheu a docência inicialmente, confirmando os dados da pesquisa de Gatti et al. (2010) ao apontar uma diminuição na procura pela profissão de professor.

Segundo os autores, estudos da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

(UNESCO), em 2008, revelaram a preocupação com a pouca valorização da docência e a falta de interesse dos jovens por essa profissão.

Gatti et al. (2010, p. 6) afirmam que “muitos ingressam na docência de forma transitória [...] o que pode redundar em descompromisso, contribuindo para que a profissão se configure com a imagem social de forma secundária.” Vaillant (2006) verifica que são escassos os estímulos para que a profissão docente seja a primeira opção de carreira.

As professoras entrevistadas demonstraram essa representação da docência de forma secundária. Tatiana ressaltou que sua vontade era ter cursado Medicina, porém, por questões financeiras, optou pelo curso de Pedagogia por gostar de trabalhar com crianças:

Desde pequena eu queria trabalhar com crianças. A princípio eu queria ser médica, porque eu gostava bastante de cuidar delas. Em contrapartida eu também gostava muito de brincar de professora. Na hora de decidir, o que pesou mais foi a questão financeira, porque medicina é um pouco mais caro, tem que ter uma dedicação integral, eu não conseguiria trabalhar, não daria para conciliar ao mesmo tempo o curso e um emprego. Então eu acabei optando por fazer pedagogia. Quando começou o curso, pensei em ver se era isso mesmo que eu queria. Pensei 'vou fazer o primeiro semestre e caso eu não goste, eu desisto'. Só que eu gostei. (Tatiana)

Paula também destacou que não era sua área de interesse, mas envolveu-se na profissão com o passar da atuação:

Fiz o magistério como algo passageiro, mas no estágio acabei me interessando pela sala de aula. Ingressei na faculdade e assim fui seguindo meus estudos, sempre focados na intenção de continuar sendo professora. (Paula)

Gatti et al. (2010), ao que se refere à escolha da carreira, evidenciam que “[...] o projeto profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas”, ou seja, a carreira que o indivíduo escolhe está ligada às expectativas familiares e à sua realidade, às vezes sendo contrária aos seus desejos pessoais, segundo Lisboa (2002 apud Gatti et al. 2010, p. 4).

A professora Érica pontuou ter escolhido o curso de Pedagogia por acreditar que estaria longe da disciplina de Matemática e também relatou que um professor teve relativa influência em sua decisão:

[...] por uma questão de não gostar de matemática, eu cursei letras para não ter esse contato com os números e, posteriormente, tive vontade de lecionar para os pequenos, então cursei pedagogia, que aí, teve que envolver um pouquinho de matemática [...] Então, também tinha vontade de lecionar e virar professora por conta de ter um professor de língua portuguesa, que incentivava a gente no ensino médio a cursar qualquer tipo de licenciatura. (Érica)

Já a professora Fernanda teve outra visão ao realçar que sua escolha se deu por acreditar que ela poderia auxiliar as crianças a fazerem parte de um mundo melhor no futuro:

[...] eu vejo nas crianças uma potência para fazer a diferença. A criança vai mudar o mundo se nós plantarmos uma sementinha, se fizermos a criança pensar direitinho. É uma parte que eu acho que nós podemos ajudar bastante o mundo e, ultimamente, a educação é o meio. (Fernanda)

Nota-se que as professoras entrevistadas escolheram a docência devido às condições que dependiam delas enquanto indivíduos e às motivações relacionadas ao ambiente em que estavam inseridas. Essa escolha pela profissão de professor se dá, segundo Valle (2006 apud Gatti et al. 2010), mediante a expressão de valores humanitários, como amor pela profissão, amor por crianças, horário pertinente. Esses vêm sendo os motivos de atratividade e permanência na docência.

Jesus (2004 apud Gatti et al. 2010, p. 6) destaca que um aspecto que contribui com a falta de motivação para a profissão docente é que esta tem se tornado pouco seletiva, considerando que “muitas pessoas exercem a docência sem formação específica ou preparo profissional, ou, ainda, com preparo precário [...] ficando implícito o significado de desqualificação.”

Além das questões trazidas, o estudo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006) expõe que há dificuldades tanto em atrair quanto em manter professores qualificados. Para auxiliar os países nos aspectos de atrair, desenvolver e reter bons professores, o Comitê de Educação da OCDE lançou, em nível internacional, uma revisão de políticas para

compartilhar iniciativas inovadoras e bem-sucedidas para atrair e manter bons profissionais na profissão de professor (OCDE, 2006, p.3).

Ainda fica evidenciado no estudo de Gatti et al. (2010) que a literatura já mostrou que a formação de professores está em foco nas discussões. Isso revela o quanto a profissão é complexa:

A literatura disponível na área da formação de professores tem analisado problemas que, direta ou indiretamente, relacionam-se com a discussão sobre a atratividade da carreira docente, por exemplo: massificação do ensino, feminização no Magistério, transformações sociais, condições de trabalho, baixo salário, formação docente, políticas de formação, precarização e flexibilização do trabalho docente, violência nas escolas, emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais. [...] O trabalho do professor está cada vez mais complexo e exige responsabilidade cada vez maior. (GATTI et al., 2010, p.5)

É importante observar que essas preocupações não sucedem somente no Brasil. O estudo da OCDE (2006) aponta que as experiências de outros países, onde a docência é uma carreira altamente prestigiada, como na Coreia do Sul, na Espanha, na Itália e em Portugal, têm contribuído para desfazer a imagem de uma profissão declinante. Vaillant (2006) pontua que, no caso do Brasil, os indicadores de Educação Básica mostram avanços em relação ao reconhecimento da carreira nas últimas décadas.

Contudo, Vaillant (2006) corrobora com os demais autores apontando que para atrair e manter bons professores há a necessidade de contemplar a valorização pessoal, as condições de trabalho, a remuneração e os incentivos apropriados tanto para uma formação inicial quanto na formação continuada de qualidade. A autora evidencia que a formação inicial é o primeiro degrau para atrair bons profissionais. Com a formação de qualidade do profissional, advém a qualidade do ensino para as crianças e jovens.

### **3.2. Formação inicial: a relação entre teoria e prática**

Refletindo acerca das entrevistas realizadas, as professoras participantes do Programa Mesa Educadora relataram, entre as questões pertinentes à

formação inicial, a percepção da separação entre teoria e prática na aprendizagem da docência.

Embora estudos e pesquisas apontem para diferentes maneiras de favorecer essa relação entre teoria e prática na formação inicial, ainda tem-se percebido ser um ponto bastante frágil e presente no dia a dia da formação de professores.

Considerando o contexto da presente pesquisa, nota-se que a formação das professoras de Educação Infantil precisa ser qualificada, desconstruindo o percurso histórico que relata o pouco preparo das profissionais responsáveis pelo cuidar e educar as crianças.

Para fomentar a formação das professoras, pode-se apoiar em Vaillant e Marcelo García (2012) ao ressaltarem que a formação é entendida como um processo de desenvolvimento de certas capacidades mais específicas nos adultos, com vistas a desempenhar técnicas e tarefas. Os autores também realçam que a formação é um processo de aprendizagem do adulto, considerando a relevância da formação docente para a qualidade da educação.

As entrevistadas trazem obstáculos acerca da formação inicial e da relação entre teoria e prática como algo bastante presente. Duas delas pontuam que sentiram inquietações ao adentrarem a sala de aula considerando a insuficiência na conciliação entre teoria e prática. As outras duas professoras pontuaram perceber contribuições nos momentos de estágio, no contato com a prática. A seguir será analisada como foi essa experiência e será explicada como aconteceu a superação das dificuldades.

Tatiana evidenciou acreditar que as licenciaturas apresentam falhas quando se diz respeito às situações contextualizadas com a prática da sala de aula:

[...] as licenciaturas ainda são muito falhas na prática, pois dá muita teoria e a prática fica em segundo plano. [...] a parte prática, de como lidar com a criança, de como lidar com determinadas situações, é ainda muito falha. Fica muito na teoria e ela ajuda, dá um embasamento, mas tendo só a teoria faz com que o professor entre na sala de aula muito

inseguro. Então, em relação à minha formação inicial, ela não foi suficiente (Tatiana)

Érica reiterou os apontamentos de Tatiana ao relatar ter sentido dificuldades em relacionar teoria e prática, devido à grande quantidade de aulas teóricas:

A questão que ficou bem clara foi a de como trabalhar com educação infantil na parte de cuidado e ensino, brincadeira, alguns jogos... Isso acrescentou. Mas, mais especificamente com didática e metodologia, não. [...] Então, havia a parte teórica. (Érica)

Marcelo García (1998) destaca que realmente são feitas críticas acerca desses aspectos salientados pelas professoras, considerando a organização burocratizada do ensino, o “divórcio” entre teoria e prática, a fragmentação do conhecimento e a escassa vinculação com os contextos das escolas.

Da mesma maneira, Vázquez (1968 apud Bodnar, 2013) declara que a oposição entre teoria e prática se revela “enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas” (p.197). E o autor complementa ao expor que “uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações [...]” (p.199)

Já Fernanda pontuou que teve a oportunidade de relacionar a teoria e a prática, pois atuava na educação infantil durante a realização do curso de Pedagogia, então conseguia estabelecer ligação da universidade com a escola. Salientou também que poderia ter mais conhecimentos sobre a prática na graduação e que a atuação no cotidiano conseguiu suprir suas necessidades formativas:

[...] eu tive a oportunidade de ter a teoria e a prática ao mesmo tempo. Então, como eu já atuava e estudava também, deu para perceber o que os professores falavam, mas eu acho que faltou um pouco mais de noções práticas, didática, de sempre ter um plano B na sua sala de aula, qual o objetivo do planejamento, etc. Então, eu senti um pouco de falta na Pedagogia que eu fiz, em ter mais essa questão da prática voltada para disciplinar isso. Mas, com a prática no dia-a-dia, você vai relacionando e vai fazendo o encaixe. (Fernanda)

A professora Paula, em compensação, ressaltou que a formação inicial contribuiu para o seu desenvolvimento profissional, principalmente nos momentos de estágio, onde podia ter contato efetivo com a prática e contava com as experiências da diretora. A importância do apoio da gestão, dimensão que será trabalhada a seguir, também fica evidente na fala da professora:

O mais valioso foi o estágio, que nos engrandece enormemente. A primeira escola em que trabalhei também me transformou muito. A diretora ensinou tudo que sabia, dividia experiências e dava dicas sempre. (Paula)

Paula traz outros aspectos importantes a serem destacados: os estágios no curso de Pedagogia, onde ocorre uma maior aproximação da universidade com a escola, e a aprendizagem com uma profissional mais experiente, tema que será abordado posteriormente.

Tatiana ressaltou também o seu sentimento em relação aos estágios, por serem obrigatórios durante o curso de graduação em Pedagogia, por não serem remunerados e por não ser dada a devida importância a essa etapa da formação docente:

[...] Até pensando nos estágios, a carga horária é muito curta e, por não serem remunerados, acabam sendo feitos de maneira secundária, pois precisa conciliar a faculdade, o estágio e um outro emprego. (Tatiana)

O estágio, segundo Gomes (2013) é entendido como aproximação com o campo profissional e como um passo importante na construção da identidade profissional. A autora pontua que

“O estagiário, nesse caso, apresenta-se como atividade criadora e de pesquisa científica que se diferencia do senso comum, pois, ao inserir-se no campo de trabalho educacional, o estagiário precisará de método e de instrumentos para apreensão daquele real multifacetado” (GOMES, 2013, p.75).

Segundo Gatti e Nunes (2009), apesar do estágio ser obrigatório, o que é definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, não fica especificado como deve ser realizado e supervisionado. Também ressaltam que não estão claros os objetivos, as exigências, as formas de documentação, o acompanhamento e os convênios com escolas. As autoras, ao analisarem os cursos de licenciatura,



constataram que a ausência de integração das disciplinas de formação nos estágios pode estar sendo vista de maneira pouco aprofundada:

Essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou, sua realização é considerada como aspecto meramente formal. (GATTI e NUNES, 2009, p. 21)

Também enfatizam que fica inviabilizada uma análise de fato do que acontece nos espaços escolares enquanto formação e afirmam que:

Não obstante, 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 e NUNES, 2009, p. 31)

Portanto, pode-se observar que, em relação à formação no curso de Pedagogia, Érica e Tatiana afirmaram sentir dificuldades em relacionar a teoria e a prática, não acreditando ser suficiente o preparo para a sala de aula. Em contrapartida, Fernanda e Paula pontuaram perceber contribuições do curso de Pedagogia ao relacionar a teoria com o que estavam pondo em prática nos estágios nas escolas.

A prática realmente ensina muito e é uma poderosa fonte de aprendizagem, como destaca Tancredi (2009). Porém, os professores, de um modo geral, precisam entender que por mais que existam debates acerca da prática escolar na universidade, as situações reais não serão tão bem controladas como as situações simuladas, segundo aponta Tancredi (2009). A teoria e a prática estão completamente imbricadas e “é preciso transformar a teoria em prática e a prática em teoria” (Tancredi, 2009, p.16). A autora explicita que

Há uma forte tendência de os professores considerarem que só a prática ensina, o que não é absolutamente verdade. Os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação fundamentam a prática, ampliam os horizontes conceituais, possibilitam novas aprendizagens (teóricas e práticas), ajudam a construir posicionamentos profissionais, éticos, a modificar valores, a começar a ensinar. (Tancredi, 2009, p.26)

Percebe-se que é um trabalho complexo, que demanda tempo e precisa ser mútuo entre o professor, a universidade e a escola.

Apontando condições para que seja melhorada essa articulação entre teoria e prática e para que os professores percebam essa importante relação, Fin (2015) destaca o debate realizado por Gatti e Gimenes (2011) acerca da importância do estágio na formação dos professores e no envolvimento entre a universidade e a escola. Dentre as possibilidades, salientou-se oferecer aos futuros professores a compreensão das práticas institucionais e pedagógicas para a preparação à inserção profissional, focar nos estágios como fonte de conhecimento para a formação docente e constituir permanentemente a ação-reflexão-ação para planejamento e avaliação do cotidiano.

### **3.2.1. A formação inicial do professor no curso de licenciatura em Pedagogia e a articulação entre conhecimentos específicos e didático-pedagógicos para ensinar a Matemática.**

Ao pensar no Programa Mesa Educadora e sua contribuição para a prática das professoras iniciantes entrevistadas, considerou-se relevante questioná-las acerca da preparação recebida também no curso de Pedagogia para trabalhar a matemática na Educação Infantil.

Érica e Tatiana realçaram terem sentido falhas no preparo para a prática acerca dessa área. Tatiana pontuou que teve contato com os Referenciais Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas sentiu falta da prática, de como preparar uma atividade, de como planejar, de quais objetivos utilizar, enfim, sentiu que ficaram lacunas. Érica também destacou ter tido somente aulas teóricas sobre os conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil:

Aprendi sobre a questão de utilizar os jogos e brincadeiras a favor do aprendizado. Havia a parte teórica em relação a isso. (Érica)

Para a atuação prática, não [tive embasamento]. Teve a teoria dos referenciais, das diretrizes, mas a prática de como preparar uma atividade, de como planejar, quais objetivos utilizar, de observar seu grupo e verificar o que eles já sabem, essa parte ainda falta. Tem muita teoria, tem muitos autores, muitos textos para ler, mas essa parte de laboratório, eu não tive. (Tatiana)

Entretanto, mesmo apontando brechas no preparo para trabalhar com a matemática, com o pouco aprofundamento para a Educação Infantil, Fernanda e Paula lembraram-se de algumas formações nessa área:

Tinha a matéria de experimentos, que era de situações-problema. Teve uma matéria, sim, relacionada à matemática, de situação-problema e ajudou bastante. Mas a prática nas situações-problema, material apostilado como nós trabalhamos também dá um bom suporte. (Fernanda)

Fiz algumas formações relacionadas ao ensino de matemática, mas sempre mais focadas ao primeiro ciclo do ensino fundamental. (Paula)

Assim como apresentado anteriormente, Souza (2012) corrobora com as contribuições das professoras entrevistadas ao destacar que há poucas oportunidades de formação matemática na graduação. Muitas vezes, as professoras trazem na memória experiências negativas que causam bloqueios para ensinar e aprender, afirmando não gostar desse eixo de ensino e buscando manter pouco contato com os conteúdos matemáticos. A autora enfatiza também que a formação inicial tem papel importante na desconstrução da imagem negativa em relação ao ensino e à aprendizagem da matemática.

Acerca da matemática, de acordo com a Resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, ficou determinado que:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

[...] VI - ensinar Língua Portuguesa, **Matemática**, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Considerando a Matemática como uma das áreas a serem lecionadas na licenciatura em Pedagogia e uma das disciplinas a serem ensinadas na Educação Infantil, Gatti e Nunes (2009), em sua pesquisa nas universidades, ressaltam que fica evidente a falta de aprofundamento não só acerca da

Matemática, mas a respeito de todas as disciplinas específicas a serem ensinadas na Educação Infantil:

Dentre as universidades públicas analisadas, nenhuma destina disciplina para os conteúdos substantivos de cada área, nem mesmo para Língua Portuguesa e Matemática. Tais conteúdos permanecem implícitos nas disciplinas relativas às metodologias de ensino, ou na concepção de que eles são de domínio dos alunos dos cursos de formação. (Gatti e Nunes, 2009, p. 33).

As autoras revelam também que, em seus estudos, foram encontradas as maiores fragilidades nos cursos de licenciatura em Matemática, relacionadas à oferta de disciplinas de práticas para a docência, da mesma forma que no curso da Pedagogia, com ênfase nas disciplinas teóricas e oferecendo menos subsídios ao exercício da profissão de professor.

Permanecem, portanto, aspectos a serem refletidos para amenizar as lacunas deixadas no ensino da Matemática na formação dos professores e no ensino aos alunos de toda a Educação Básica.

### **3.3. O início na docência**

O início da docência, que é considerada uma fase importante e difícil segundo Lima (2006), delimita a transição do papel de adulto aluno para o adulto professor.

Oliveira (2013) traz questões em relação ao “choque de realidade” no início da carreira docente, termo instituído por Veenman (apud Marcelo García, 2011, p.9), ressaltando que os professores passam por momentos de percepção da prática da sala de aula, podendo acarretar em mudanças de comportamento ao se depararem com ideais frustrados.

Huberman (1992) também aponta que a entrada na carreira passa por momentos de apreensão. Ele denomina fases de sobrevivência e descoberta, em que o professor iniciante se confronta com a complexidade da docência e explora a profissão, permanecendo ou não na atividade docente. Esse início na

vida profissional necessita, portanto, de um olhar atento desse adulto, considerando os desafios que serão enfrentados.

Pode-se ressaltar que o professor iniciante se depara com responsabilidades de sala de aula, de alunos e famílias, o que pode originar ansiedades e dificuldades para estruturar-se no início da carreira. Silveira (2006) traduz esses sentimentos dizendo que o início da docência é 'avassalador'.

Frente a esses desafios, as professoras entrevistadas expuseram suas experiências no início da profissão.

Tatiana destacou que sentiu dificuldades ao entrar na sala de aula, devido a pouca experiência acerca da prática. A professora evidenciou a apreensão ao se deparar com um grupo de diversas crianças que necessitavam de sua atenção e ela se conscientizou que essa faixa etária exigia um conhecimento mais aprofundado.

Pontuou ainda que a maior dificuldade foi ter que aprender sozinha, por ter sentido falta de aulas, na universidade, que tratavam da prática e por não ter tido acompanhamento por parte da gestão dentro da escola. Diante de situações de dificuldade, Tatiana chegou a pensar se iria ou não conseguir mediar os conflitos de sala de aula, mas aos poucos foi se adaptando à turma e à rotina da escola e essas dificuldades foram vencidas.

Senti dificuldade no primeiro contato, quando entrei na sala de aula sem ter tido uma experiência anterior, voltando até nessa questão de não ter a prática, a vivência. Você se depara com um grupo de crianças desconhecidas, com necessidades diversas, e então você tem que estudar especificamente a fase do desenvolvimento daquela turma, você tem que conhecer os pais. Na faculdade falta um embasamento em relação a como lidar com o dia-a-dia, o cotidiano, a realidade da escola. Então a maior dificuldade que eu enfrentei foi essa, de não ter um direcionamento, e eu tive que aprender 'na marra'. (Tatiana)

Érica também relatou ter enfrentado dificuldades em seu início de carreira em São Caetano do Sul e estabeleceu comparações com outro município:

Então, eu tive dificuldade no começo com o berçário, mas a outra prefeitura fazia um curso de formação inicial em que você passava por uns três dias antes de você assumir a sala. Isso foi muito bom. Aí, a maior dificuldade mesmo foi quando eu peguei G4 e G5<sup>5</sup> em São Caetano do Sul, porque não tive muitas instruções. (Érica)

A professora Érica ressaltou também que aprendeu com as trocas de experiências entre as professoras e utilizou ferramentas como a leitura, os jogos, a ludicidade em favor de seu trabalho como iniciante. Tardif (2010) explicita que os professores desenvolvem conhecimentos por meio do compartilhamento de experiências, ampliando seu repertório acerca da prática, propiciando reflexões e motivações para novas ações. O grupo de professoras, iniciantes e experientes, pode, portanto, interferir nas práticas de cada uma delas e cada professora pode modificar as concepções de toda a equipe.

De maneira oposta, Fernanda e Paula pontuaram que enquanto realizavam seus cursos de formação inicial, Fernanda na habilitação para o magistério e Paula cursando a Pedagogia, começaram a trabalhar em escolas. Afirmaram, portanto, que não tiveram grandes dificuldades no início na profissão:

Na Educação Infantil, aconteceu de uma forma inusitada. Quando eu fiz o magistério, no primeiro dia em que eu me inscrevi, já fui chamada para começar como auxiliar à tarde, numa escola. Então foi bem rápida esse ingresso no mercado. Mas eu me apaixonei mesmo, eu vi que eu tinha um bom perfil e as crianças me acolheram muito bem e eu conseguia me relacionar bem com elas. Então, acredito que eu não tive muita dificuldade com a educação infantil. Foi uma paixão mesmo, porque todas as atividades, o envolvimento, eu adoro, gosto muito, então, para mim foi muito bom, eu não tive nenhuma dificuldade. (Fernanda)

Iniciei o estágio já na Educação Infantil e acabei permanecendo por muito tempo. Me ajudou muito com a prática. (Paula)

Segundo a visão das entrevistadas, dificuldades foram encontradas no início de carreira advindas da formação inicial, mas o estágio nesse segmento facilitou o trabalho delas. Além dos desafios do início de carreira, foram constatados outros percalços no cotidiano a partir das falas das professoras iniciantes.

---

<sup>5</sup>As siglas G4 e G5 significam Grupo 4 (turma de crianças de 4 anos) e Grupo 5 (turma de crianças de 5 anos), respectivamente.

Tatiana explicita a falta de espaço devido à uma adequação por motivo de reforma na escola sede:

O desafio maior que eu tenho esse ano em São Caetano é a questão do espaço, porque estamos em uma outra unidade, por alguns problemas de interdição da unidade de origem, então o espaço é um pouco limitado. Principalmente para as crianças, essa questão é muito complicada, porque eles não têm muito onde se movimentar, não tem onde extravasar um pouco toda energia. Ficam muito tempo dentro da sala de aula. (Tatiana)

Fica evidente a importância de possibilitar espaços para brincadeiras de movimento para as crianças. As Orientações Curriculares para a Educação Infantil de São Caetano do Sul<sup>6</sup> ressaltam que a falta de espaço, não só na escola, mas também nas casas hoje em dia, é um dos fatores que afastam as crianças das brincadeiras de movimentação corporal, ao substituir o lazer pelos jogos eletrônicos. As relações com o outro ficam restritas e podem comprometer o desenvolvimento da afetividade.

Conforme essas Orientações, a escola tem papel importante no resgate das brincadeiras e na tarefa de possibilitar espaços para expressão da ludicidade. Fica evidenciado, também, que é por meio das brincadeiras que as crianças podem se apropriar de saberes que são fundamentais para o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social.

A professora Fernanda trouxe um outro aspecto como barreira a ser transposta: a carga horária de trabalho docente aliada à necessidade de participar de cursos de formação continuada.

Desafio mesmo é que nós sempre queremos aprender. Nós temos a noção de que precisamos sempre crescer, nos aperfeiçoarmos, e o tempo, que eu acho que é o maior desafio porque eu trabalho desde as 07h às 17:30h. Eu queria fazer mais coisas, eu queria estudar mais, mas o meu tempo, quando eu chego para fazer planejamento das minhas aulas, eu falo: “se eu entrar num curso esses planejamentos de dois turnos diferentes, duas escolas diferentes me deixam presa”. Eu sei que eu me cobro muito. Eu tenho que fazer outra coisa, mas eu tenho que dar conta do que eu tenho no momento. Eu acho que a carga horária é o meu maior desafio. (Fernanda)

---

<sup>6</sup> As Orientações Curriculares para a Educação Infantil de São Caetano do Sul foram elaboradas por professoras formadoras, diretoras, auxiliares de diretoras e professoras da rede municipal, sob a coordenação do diretor do Centro de Formação da cidade, Prof<sup>o</sup>. Paulo Sérgio Garcia.

O depoimento de Fernanda é revelador de sua condição de trabalho: ter que atuar em dois períodos interfere na organização de sua profissão.

Lerner (2002) destaca que o tempo é um fator de peso na instituição escolar, ele sempre é escasso, nunca é o suficiente. Nesses apontamentos, a autora se refere à programação e organização dos conteúdos e atividades a serem desenvolvidos com as crianças, porém pode ser feito um paralelo às colocações da autora, sendo que os professores são completamente associados ao processo educativo. A autora conclui que é necessário deixar alguns aspectos de lado e selecionar outros, pontua que a escolha é difícil e o mais importante é administrar o tempo de maneira que o mais importante venha primeiro.

Percebe-se, portanto, que as observações de Lerner (2002) podem ser relacionadas à organização de tempo das professoras em seu processo formativo. Fernanda evidencia que trabalha aproximadamente dez horas por dia e que no momento é a tarefa mais importante a ser realizada. Porém, mais para frente expõe que consegue ajustar seus horários com cursos de formação continuada à distância, que será um tema a ser debatido posteriormente.

Outro aspecto relacionado às condições de trabalho é trazido pela professora Érica e se refere ao número de crianças por sala, às inclusões e às auxiliares sem formação específica.

A dificuldade seria trabalhar com vinte e quatro crianças e mais uma inclusão [...] Com auxiliares a mais, porém, não tendo a formação específica para educação infantil e nem a formação específica para a síndrome em que a criança se encontra. E o grande desafio é ter uma vez na semana, por um período, uma professora que tem a formação de educação especial, mas nem sempre ela mesma consegue ajudar no que propor para que essa criança avance, para que essa criança aprenda [...] E às vezes ela tem a formação de educação especial, mas ela não tem a formação e não tem muita experiência com a síndrome. Então, ela mesma tem que pesquisar e ir atrás. (Érica)

Paula destacou outro fator que influencia nas condições de trabalho: a falta de estrutura física e de materiais.

Acredito que a prefeitura de São Caetano deixa a desejar no que diz respeito à estrutura física e materiais de trabalho. Na sala onde estou, não há mesa e cadeira suficientes para todos os alunos, e acho os materiais de trabalho sem diferencial. (Paula)



Foram trazidas, portanto, questões acerca da escassez de materiais e mobiliários, a falta de espaço para as crianças, a substituição de professores, a falta de tempo para aperfeiçoamento, o trabalho com inclusão sem preparo adequado, a atuação de estagiários sem formação, o número alto de crianças por sala. São questões a serem refletidas considerando que o município contextualizado é o que tem maior IDH do Brasil (0,862 em 2013) e tem como destaque a área da educação, devido ao alto índice de escolaridade.

### **3.3.1. O apoio da equipe gestora às professoras iniciantes**

Embora as professoras iniciantes entrevistadas tenham participado das formações do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância como apoio para o aprimoramento de suas práticas, ficou revelado que sentem também a necessidade de serem assistidas pela direção e coordenação da escola.

A importância do compartilhamento de práticas entre professoras mais experientes e as mais novas é evidenciada por Brito, Garcés, Gonzalés e Tapia (2005) e Rocha (2006) ao destacar que, desta maneira, percebe-se o empenho para a qualidade do ensino às crianças, além da preocupação com o professor no início de carreira para que essa fase se torne menos sofrida.

As professoras entrevistadas destacaram sentirem-se solitárias no início da carreira:

Aí fiquei uns 6 meses lidando com essas dificuldades e pesquisando para poder me inteirar, mas demorei uns 3 meses para me adaptar, porque fui sozinha e eu não tinha experiência com essa faixa etária porque eu tinha anteriormente com o berçário e Fundamental I e II. (Érica)

Eu conheci a turma e fui me apropriando aos poucos. Não tive uma coordenadora muito boa e tive que aprender na prática e sozinha, tive que chegar em casa e pesquisar muito além do que foi visto na faculdade. Nos três primeiros meses foi bem difícil e depois fui me adaptando à turma, fui vendo as necessidades que eles tinham e eles foram me dando muito retorno do que fazer, do que era necessário e em seguida foi mais fácil. (Tatiana)

Fui recebida pela diretora e pela professora auxiliar de diretora, que me receberam muito bem e me direcionaram até a sala de aula. Não tive orientações específicas no início sobre minhas atividades. (Paula)

Paula, Érica e Tatiana relataram que há uma realidade complexa que as professoras iniciantes enfrentam. Fica realçado que a prática do dia a dia torna essa adaptação mais amena, ao criar rotinas e adquirir experiências.

Fica revelado que o papel da coordenadora nesse processo de iniciação na docência é imprescindível. Placco e Souza (2012) relatam que a ação conjunta dos professores com coordenadores, diretores e supervisores “é vital nas escolas”. As autoras evidenciam que o trabalho da equipe gestora em parceria com os docentes mobiliza o grupo de professores para o comprometimento com a melhoria do trabalho pedagógico na escola.

As professoras Tatiana e Érica trazem claramente a concepção que têm da importância do apoio dos profissionais mais experientes, seja da coordenadora, seja da diretora, ou até mesmo de uma outra professora:

[...] quando você tem um direcionamento, você se sente mais segura e você tem a oportunidade de trazer seus aprendizados. E além disso, foi uma oportunidade de trocar ideias com as pessoas mais experientes, que tinham uma outra visão. (Tatiana)

Não tive orientações específicas para me auxiliar e quem me recebeu foi uma professora que estava no lugar da diretora e ela foi muito simpática, apresentou a escola, o espaço, as pessoas, mas nem ela e nem a coordenadora pedagógica, que seria a “proaudi” (professora auxiliar de direção) não me forneceram os documentos que a rede já tinha para desenvolver um bom trabalho. (Érica)

A professora Fernanda revela o quanto uma formação mais qualificada torna facilitado o início da carreira docente, ao expressar que recebeu apoio da equipe gestora:

Então, eu fui acolhida pela minha coordenadora, que me deu muitas atividades. [...] São profissionais bem qualificados da escola em que eu fui recebida, eles me acolheram muito bem, me deram suporte. Na época em que eu fui para a prefeitura, tinha um grupo de estudos de alfabetização, em que todas as terças-feiras eu ia para formação em português, em língua, e na outra terça-feira era Matemática. Então, eu fiz durante o ano inteiro formação em português e Matemática. Então, eu tive um bom suporte da Rede. (Fernanda)

Cabe ao(à) coordenador(a) pedagógico(a) fazer mediações nas relações interpessoais do grupo de professores. Placco e Souza (2012) expõem que o(a) coordenador(a) precisam trabalhar algumas dimensões com os professores:

- Competências pessoais – autoconhecimento, valores, capacidade de tomar decisões e de resolver problemas, definição de metas;
- Competências sociais – crença em seus valores e metas, firmeza, resistência à pressão dos grupos de pares;
- Conhecimentos – do conteúdo da matéria a ser ensinada, dos aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem, das questões que envolvem os valores, a ética, a cidadania, os aspectos afetivos, etc. (Placco e Souza, 2012, p. 32)

Pode-se constatar que quando as professoras iniciantes são bem acolhidas e orientadas, sentem-se mais seguras para desempenhar suas atividades profissionais. Segundo Almeida (2012), necessitamos ser cuidados e cuidar. As professoras entrevistadas destacaram que quando não recebem instruções e não há trocas de experiências entre professora e gestão, ficam ressaltadas mais dificuldades e sentimentos de apreensão e busca pelo conhecimento de forma isolada.

Pensando nas dificuldades enfrentadas, a falta de apoio ao professor iniciante pode determinar práticas transmissivas, o isolamento, que comprometem seu trabalho, ou pode causar até mesmo o abandono da carreira.

Em vista disso, posta a relevância do trabalho coletivo, Placco e Souza (2012) afirmam que

É neste contexto que se insere nossa crença e nosso pressuposto de que a maior e mais relevante tarefa de base dos gestores escolares é a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, não apenas enquanto processos individuais, mas também enquanto formação mútua (interformação) e autoformação. (p. 27)

Percebe-se, então, que as professoras experientes e as profissionais que desempenham papéis na gestão escolar têm muito a contribuir com as professoras ingressantes na docência. Segundo Tancredi (2009), as trocas entre os pares vêm sendo vistas como a forma mais efetiva de aprendizagem da docência, considerando a influência dos conhecimentos prévios de cada profissional, as experiências, os valores e as culturas diversas. O(A) coordenador(a) pedagógico(a) fica, portanto, com a tarefa de mediar as ações formativas no ambiente escolar.

### 3.4. O trabalho coletivo como formação continuada

Considerando que as professoras iniciantes sentem a necessidade de serem acolhidas pelas profissionais mais experientes para enfrentarem as dificuldades do início da docência, evidencia-se que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem um papel importante a desempenhar. As trocas entre os pares são conceituadas como uma aprendizagem eficaz principalmente nesse início de carreira.

Para atenderem às demandas do início da docência, Tancredi (2009) revela que as professoras iniciantes também percebem que precisam dar continuidade aos estudos para darem conta das exigências atuais da sociedade para o ambiente escolar. Davis (2012) pontua que a formação continuada é vista como possibilidade de contemplar as necessidades dos professores que não foram atendidas na formação inicial.

Quando se parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, é porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhadas — ou não foram adequadamente apropriados —, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão. (Davis, 2012, p. 13)

Em vista disso, as professoras entrevistadas destacaram suas visões acerca dos momentos de estudos coletivos, ou a falta deles. As quatro declararam sentirem falta de mais tempo para esses encontros, pois as vezes as trocas ficam limitadas a um curto espaço de tempo. As professoras Tatiana e Fernanda assim se posicionaram:

Hoje não temos muito tempo, porque os momentos que encontro as demais professoras é muito rápido, tem muitas informações a serem passadas, então, o planejamento ainda fica com pouco tempo. Não conseguimos compartilhar os problemas da sala de aula. (Fernanda)

Em relação aos momentos de estudo coletivos com a equipe gestora e com a equipe docente, é muito falho, porque não existe um momento de hora-atividade, não existe momento de HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo), como utilizam o termo em outras redes. O que há é uma reunião a cada três meses, de acordo com a reunião de pais. Então quando tem reunião de pais, a diretora destina uma hora antes ou depois da reunião para reunir as professoras e falar sobre orientações pedagógicas, o que geralmente é sempre a mesma coisa, porque não tem esse tempo para você discutir e trazer um problema que tenha em determinada sala, para dividir com os outros professores e tentar chegar a uma solução. Isso não tem, então é bem difícil

trabalhar assim. Geralmente só conseguimos conversar com outro professor em momentos como no parque, durante as refeições das crianças, e é bem limitada essa questão da troca entre professores. (Tatiana)

A partir do depoimento da professora Fernanda, pode-se perceber que ela nota a importância da formação continuada e dos momentos de trocas de experiências, demonstrando que sente falta de mais encontros de compartilhamento na rede municipal de São Caetano do Sul.

Quando eu ingressei na Rede tinha muitos cursos. Agora estou sentindo um pouco de falta, pois, antigamente, tinha muitas ações de capacitação dos educadores, e agora só tem as oficinas. Então as capacitações por ano, que eram muito valiosas, nós trocávamos bastante com as professoras do mesmo ano/ciclo, nós conversávamos muito, trocávamos atividades. Era uma troca bem rica. Agora, como não tem os grupos, só há oficinas. Então, eu sinto um pouco de falta disso. (Fernanda)

A professora Paula traz outro aspecto a ser pensado quando se trata de formação continuada: o horário a serem realizados os estudos.

Os estudos coletivos que presenciei foram fora do horário de serviço. Não acredito haver tempo suficiente para as trocas de experiências, principalmente entre escolas. Nem sei se isso é possível. Pelo fato de as professoras não poderem se ausentar da sala, não tem reuniões para trocas de experiências nem estudos coletivos em nenhuma escola por onde passei. (Paula)

Pensando nessas questões e no aspecto realçado por Paula, acerca do tempo para os estudos, Kramer (1994) assegura que os professores precisam de tempo para se dedicarem à pesquisa, e que este deve ser pago, e carecem de acesso à biblioteca e grupos de discussão como parte do trabalho. A busca pelo aprimoramento é necessária para que haja ampliação do conhecimento dos profissionais docentes, despertando o interesse dos professores pela busca constante da aprendizagem.

Davis (2012) expõe que a formação continuada deve ser pensada em termos coletivos, contando com a participação ativa de todos os profissionais envolvidos no contexto escolar. Para essa formação dá-se a denominação de colaborativa.

Nela, os professores reúnem-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada

ano e nível, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante. [...] A expectativa dessa vertente é promover, por via da colaboração entre pares, uma discussão rica acerca dos vários fatores da profissão docente, que, por aumentar a consciência a respeito de seus aspectos críticos, incentiva também a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficiente da prática docente. Além disso, espera-se que a reflexão e a discussão entre pares sejam capazes de estabelecer um clima de confiança, que permita o entrosamento de docentes com diferentes níveis de experiência, lecionando matérias distintas em diferentes níveis de ensino. (Davis, 2012, p.17)

Segundo Davis (2012), atualmente está em estudo uma minuta apresentada à Comissão do Conselho Nacional de Educação, com indicações para a construção de diretrizes nacionais para a formação continuada de professores. No projeto de lei relativo ao novo Plano Nacional de Educação (PNE), que deverá vigorar nesta década, aproximadamente 20% das metas têm relação direta com a valorização e com a formação dos profissionais do magistério.

Considerando a superação das dificuldades, para resolver questões da prática, como fontes de apoio no dia a dia, as professoras entrevistadas destacaram buscar suporte em pesquisas, cursos à distância, trocas com as demais professoras, cursos presenciais oferecidos pela rede municipal de São Caetano do Sul, dando ênfase à formação continuada.

Tatiana relatou que realiza muitas pesquisas, faz cursos diversos, conversa com as colegas de trabalho sempre que possível e encaminha situações à equipe gestora, se julgar necessário. Destacou que estabelece diálogo com as crianças e famílias também e reafirma que constata grande importância na formação continuada, tanto oferecida pelo município quanto realizada em outras instituições.

Pesquise muito, faço cursos, converso com outras companheiras de trabalho que ajudam bastante, dependendo da situação eu levo até a gestão, converso com os familiares das crianças, se for um problema com elas. Também tenho muito diálogo com a turma em questão de combinados, regras. Mas o que me ajuda bastante mesmo é a formação continuada, a pesquisa sobre autores que dão embasamento sobre algum problema específico. (Tatiana)

Fernanda contou que participa sempre de cursos online e das oficinas oferecidas pelo Centro de Formação de São Caetano do Sul. Ressaltou que faz

parte de um grupo de formação de jogos colaborativos sobre Matemática na escola particular, o qual ajuda bastante na atuação na rede municipal também.

Sempre busco assim: participo de um grupo chamado Professores Solidários, e esse grupo é formado pelo Brasil inteiro de educadores. Então, quando eu tenho uma dúvida a respeito de alguma atividade em que eu precise aplicar, ou algum conteúdo, eu pesquiso nesse grupo que é formado por professores. [...] Quando eu tenho alguma dúvida, também tem a coordenação, que sempre dá um suporte caso tenha algo a trabalhar e a atingir com os alunos. (Fernanda)

Érica e Paula relataram que baseiam-se no compartilhamento de práticas e nas pesquisas realizadas por elas mesmas:

Trocando experiências e informações com professoras que já atuam há muitos anos, pedindo colaboração de textos e apoio da coordenadora, e pesquisa na internet também. (Érica)

A diretora da unidade escolar em que me encontro é bem participativa, e recorro a ela quando preciso, tal como a livros e experiências de outras pessoas. (Paula)

Revela-se nos depoimentos, portanto, que as professoras iniciantes sentem a necessidade de estarem em constante aperfeiçoamento e, por isso, recorrem às pesquisas, às trocas de experiências com professoras mais experientes e gestoras escolares para atenderem à demanda do início de carreira.

Davis (2012) estabelece, então, que “a formação continuada é central para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores e faz parte de um projeto pessoal, como uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente” (Davis, 2012, p. 12). Revela também que “é possível afirmar que, atualmente, a formação continuada de professores tem marcado o discurso e a agenda de políticas educativas no país” (Davis, 2012, p. 26).

### **3.5. A visão das professoras acerca do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância**

As professoras entrevistadas, iniciantes na rede de São Caetano do Sul, participaram dos encontros de formação do Programa Mesa Educadora ao longo

de um ano e foram questionadas acerca das contribuições que o programa trouxe para cada uma.

Quando indagada a respeito da motivação para participação no Programa, a professora Tatiana explicitou que teve dois motivos para ingressar nas formações:

O primeiro foi pelo fato de ser um programa bem voltado à Educação Infantil. Quando veio a proposta, disseram que trabalhariam muito de forma lúdica, trazendo palestras, vivências próprias para a Educação Infantil e isso me interessou. Foi também por conta do enquadramento, pois é um curso que dura o ano inteiro e então para pontuar é uma boa opção, ao unir o útil ao agradável. Foi bem produtiva a participação na Mesa Educadora. (Tatiana)

Érica também salientou questões acerca da relevância das trocas de experiências e das contribuições da formação do Programa para a sala de aula:

Inicialmente, [decidi participar] pela quantidade de pontos que o curso daria para enquadramento, e também para ter mais propriedade ao lecionar, porque esse curso foi bem voltado à troca de experiências e aprendizagem. Ideias novas para atividades. [...] As ações contribuíram bastante na questão de trabalho com música, brincadeiras e na parte de artes [...] Me ajudaram a ter uma maior facilidade para desenvolver algumas atividades com as crianças. (Érica)

Pode-se notar que a motivação inicial foi voltada para as questões relacionadas à Educação Infantil e também pelo aspecto financeiro no enquadramento profissional, e em seguida Tatiana e Érica também constataram que a participação foi muito significativa para suas trajetórias profissionais.

Outro aspecto que salta aos olhos em relação a esses depoimentos refere-se à certificação. Há que se destacar o cuidado a ser tomado em relação à percepção das formações como aquisição de certificados. Canário (1988) destaca que o acúmulo de certificados e a progressão na carreira tende a esvaziar de conteúdo o sentido útil da formação:

Paradoxalmente, a formação, em vez de contribuir para transformar os professores em “profissionais reflexivos”, parece incentivá-los a serem cada vez mais trabalhadores estudantes em que o “estudo” tende a entrar em conflito com o investimento profissional. (Canário, 1988, p.15)



Porém, as professoras constataram que, além da importância para a evolução na carreira, os cursos oferecidos pelo Programa foram orientadores da prática em sala de aula. Assim como revelaram em seus depoimentos, as ações do Programa foram ricas e significativas para seus percursos profissionais.

Fernanda evidenciou que sua motivação foi pensando nas propostas de atividades com base nas trocas de experiências para que pudesse levar novos conhecimentos para a sala de aula:

[...] é uma proposta diferenciada, o grupo Gerdaux auxilia a prefeitura, dá subsídios e são atividades bacanas para acrescentar nas aulas, porque, de uma forma ou outra, são oficinas e então, o aprendizado, a troca é muito rica, e quanto ao Programa Mesa Educadora, eu até gostaria de participar uma segunda vez, porque nunca são as mesmas atividades. Então, foi um ano muito bom, eu gostei bastante porque era bem dinâmico, aprendi bastante com as propostas da Mesa. [...]Tinha contadora de histórias, então, era interessante a entonação em que ela contava, ela trazia objetos diferentes durante a narração das histórias e isso eu aprendi um pouco. Então, toda vez em que conto uma história eu sempre trago um objeto para as crianças manusearem, mudo a entonação da voz, etc. Então, acho que foi uma oficina que eu gostei bastante: contadora de histórias. (Fernanda)

Paula revelou que sua motivação foi devido à proposta diferenciada pensando nas especificidades da Educação Infantil, valorizando e respeitando as crianças. Também destacou a importância das trocas de experiências:

Resolvi participar por ter ouvido falar da boa fama do curso, por não ser sobre uma rotina e educação engessada, por respeitar a criança, por ser um curso mais livre, com espaço para trocas de experiências. [...] Todos os encontros foram produtivos, devido ao espaço para trocas de experiências. (Paula)

Nos depoimentos acima fica realçado que as professoras consideraram a proposta do Programa como aspecto fundamental para a participação, pensando no aprimoramento das práticas por meio das trocas de experiências. O compartilhamento de experiências é apontado por Tardif (2010) como facilitador da reflexão sobre a prática e a ampliação de ações dos professores na sala de aula. O autor afirma que os professores, na prática da profissão, desenvolvem saberes específicos, que são originados pela prática e validados por ela. Canário (1988) também destaca que os saberes experienciais precisam ser considerados:

A valorização dos saberes experienciais é congruente com a valorização do potencial formativo dos contextos de trabalho (no nosso caso, dos estabelecimentos de ensino) e da multiplicidade de interações que aí tem lugar. (Canário, 1988, p.12)

Por mais que os encontros do Programa Mesa Educadora não tenham acontecido no espaço físico da escola, abordavam debates contextualizados acerca do trabalho das salas de aula de São Caetano do Sul. As concepções de Canário (1988) fundamentam o que as professoras trouxeram em suas falas ao explicitarem a importância do Programa enquanto formação e apoio à inserção na docência, fase na qual estão as professoras entrevistadas.

[...] o exercício contextualizado do trabalho passa a ser o referente principal das práticas e modalidades de formação [...] é nesse quadro que deve ser reequacionada e compreendida a formação “centrada na escola”, entendida como uma estratégia suscetível de assegurar a diversidade, a contextualização e a pertinência dos processos e ofertas formativas. (Canário, 1988, p.13)

Em consonância com os conceitos trazidos por Tardif (2010) e Canário (1988), Nóvoa (2009) ressalta que “as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (Nóvoa, 2009, p. 19).

Considerando as falas das professoras entrevistadas, o Programa Mesa Educadora contemplou as necessidades formativas nos contextos das escolas. Acredita-se que pode ser feito um paralelo do Programa com uma comunidade de prática, esta denominada como “um espaço conceitual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos”. (Nóvoa, 2009, p. 21)

Além do apresentado, um outro aspecto importante a considerar é a contribuição que as professoras entrevistadas tiveram em relação à Matemática nos encontros de formação do Programa Mesa Educadora. Para isso, foram questionadas acerca do que realizam em sala de aula e do que aprenderam nas formações.

A professora Tatiana esclareceu que tem trabalhado a Matemática de forma lúdica e evidenciou que o Programa também traz essa área de conhecimento de maneira criativa.

[na escola] Esse ano, com o projeto dos jogos e brincadeiras, eu desenvolvi uma sequência didática sobre batata quente com as formas geométricas. Fui trabalhar as formas geométricas de uma forma lúdica com as crianças, pensando em uma brincadeira em que eles pudessem trabalhar todas as formas geométricas. Pensei na batata quente, porque já tem a bola que é uma esfera e que eles comparam com o círculo, tem a questão tridimensional. (Tatiana)

[no Programa] Lembro de uma, que foi uma oficina dada por uma professora da rede. Ela falou sobre como trabalhar jogos matemáticos com a Educação Infantil. Ela levou possibilidades com materiais recicláveis, como por exemplo boliche, jogo da memória, como trabalhar contagem, estimativa. Foi uma palestra muito legal, mas durante um ano só me lembro dessa que era focada para a Matemática. (Tatiana)

Ao afirmar que realiza atividades que abrangem a Matemática, Tatiana contradiz o que falou acerca da formação no curso de Pedagogia. Antes, receosa em preparar aulas, apontando as falhas da formação inicial; agora demonstra que as formações no Programa trouxeram contribuições para sua aprendizagem da docência.

Paula também salientou ter participado de oficinas compartilhadas por professoras da rede e revelou ter realizado uma atividade bastante interessante, demonstrando que assimilou as propostas do Programa Mesa Educadora:

Certa vez fiz um jogo de percurso, no qual as crianças eram as peças. Havia desafios, contas e perguntas, tal como situações-problema para resolver. (Paula)

Fernanda realçou como aborda questões matemáticas no cotidiano da sala de aula e destacou trabalhos do Programa acerca dessa área:

Eu gosto muito de trabalhar quando as crianças, por exemplo, trazem balas. Trabalhar a estimativa: “quantas balas têm nesse saquinho?”. É uma aula bem bacana em que cada criança vai levantar sua hipótese, e passam o saquinho de bala para um e para o outro e eles têm que fazer uma estimativa. É uma situação-problema que está acontecendo no momento e nós colocamos numa tabela o que cada um contou e depois confiro com as crianças e vemos quem se aproxima mais. (Fernanda)

[...] teve uma oficina de reciclagem com caixas de leite, em que eles cortavam pentágonos e hexágonos para a formação de uma bola. Dava

para trabalhar a Matemática realizando a contagem dessas formas, o encaixe para formar a bola, etc. Deu para trabalhar a Matemática nesse campo. Foi um ano de Copa, então dava para levar a bola para mostrar às crianças de uma forma reciclável e dava para trabalhar a situação-problema: quantos pentágonos, quantos hexágonos utilizaríamos para formar a bola? (Fernanda)

Em contraponto com os depoimentos anteriores, apesar de realizar atividades matemáticas com seus alunos, ao se tratar das formações do Programa, Érica trouxe uma fala marcante ao pontuar que continua com controvérsias com os conceitos matemáticos:

De Matemática, o que eu sempre proporciono são as atividades de jogos de mesa. Tem jogos que ajudam a reconhecerem os números e que eles gostam muito, seriam “Bingo”, “Tapão”, jogo de trilha, jogos de contagem, como “Pega rabinho”. (Érica)

Não me lembro de nenhuma formação específica sobre Matemática. Talvez por não me identificar com a área e ter tentado ficar longe dela desde a formação inicial, nenhuma oficina de Matemática tenha ficado marcada para mim. (Érica)

Percebe-se a importância da Matemática na Educação Infantil, pois é uma área que está presente em diversas atividades da rotina, dentro e fora da escola. Segundo Zunino (1995, p.6), as crianças estabelecem relações com a Matemática e aceitam as brincadeiras em que são utilizados alguns conceitos, que segundo elas usam os números “de contar”, e não os “de olhar”. A autora ressalta ser surpreendente a tomada de “consciência extra-escolar da Matemática”, pois as crianças trazem experiências muito ricas de suas descobertas.

De igual maneira, constata-se a relevância de uma formação de qualidade dos professores para trabalhar com esse eixo na Educação Infantil. Há a necessidade de fortalecer os professores em seus conhecimentos específicos acerca da Matemática, rompendo com as dificuldades encontradas desde quando eram alunos da Educação Básica até os momentos de formação inicial e de inserção na docência.

Fica evidenciado, portanto, que o Programa Mesa Educadora é reconhecido positivamente pelas professoras participantes desta pesquisa, visto que os depoimentos são favoráveis em sua maioria, inclusive acerca da Matemática.

### 3.6. O papel da coordenadora do Programa

A coordenadora do Programa iniciou a entrevista contando um pouco sobre sua trajetória, relatando que nasceu em Minas Gerais e lá fez o curso de habilitação para o Magistério. Ressaltou, contudo, que seu sonho era ser médica pediatra, mas não tinha condições de pagar a faculdade de medicina. Por gostar de lidar com crianças, ela optou por dar aulas. Assim como apontam os estudos de Gatti et al. (2010), a coordenadora revelou que tinha pouco interesse em escolher a docência como primeira opção de carreira. Além do desejo de trabalhar com crianças, ela também teve a influência da família, considerando que tem parentes que são professores.

Durante a realização do curso para o Magistério, a coordenadora destacou ter tido professores excelentes, os quais ajudaram-na a despertar ainda mais o interesse pelas crianças. Valle (2006 apud Gatti et al. 2010) evidencia que realmente a atratividade pela carreira e a permanência na docência pode se dar devido a fatores humanitários, como o amor por crianças. A coordenadora do Programa Mesa Educadora atua com as crianças há 28 anos, sendo 23 em São Caetano do Sul.

Seu ingresso na Educação Infantil foi em uma escola de zona rural, onde ela ficava a semana toda e só voltava para casa aos finais de semana. Ela contou que dormia em um colchão de palha e que às vezes cobras, galinhas e porcos passavam por perto. Apesar das dificuldades, ela realçou que foi um grande aprendizado, especialmente considerando a diversidade de contextos tanto dos alunos quanto do espaço físico. A turma era multisseriada, alunos de 6 a 15 anos, portanto ela narrou que iniciava a alfabetização e o letramento com associações às músicas, mesmo com pouco embasamento teórico. Ela afirmou:

Eu trabalhava muito a realidade. Eu já trabalhava projetos, porque eu contava a história debaixo de um pé de manga. Nós tínhamos uma horta na escola, na zona rural. (Coordenadora)

Em seguida, veio para São Paulo e realizou o curso de Pedagogia. Logo concluiu o curso em gestão escolar, também em artes cênicas e musicalização. E então afirmou:

Eu acredito que para trabalhar com a primeira infância, com crianças, você tem que ampliar teu leque, ampliar seus conhecimentos.  
(Coordenadora)

Relacionando o trabalho que desempenha hoje e sua formação inicial, ela declarou que sua formação foi muito rica, principalmente pensando nos aspectos culturais da região de Minas. E acrescentou ao dizer que contribuiu com a formação dela enquanto indivíduo, enquanto adulta professora, sendo que tem grande interesse pela cultura popular brasileira. A fala da coordenadora está revelando o que Placco e Souza (2006, p.18) salientam: a aprendizagem é influenciada por fatores internos, tais como desejo, interesse, compromisso, necessidade, curiosidade, entusiasmo, emoções, vínculo.

Pode-se identificar que, já na história inicial da coordenadora do Programa Mesa Educadora, toda a experiência e envolvimento dela parecem ser determinantes para a permanência do Programa no município e para a procura das professoras pela participação nos encontros de formação.

Sentimentos também são demonstrados quando a coordenadora relata que, apesar de ter tido uma preciosa formação inicial, ao se tratar da Matemática, tanto na Educação Básica quanto no curso de Pedagogia, relatou que tem trauma da área. Destacou que se lembra de decorar muitas coisas, de sentir dificuldades, de até chorar. Contou que era exposta, como os demais alunos, em frente à turma para resolver questões matemáticas e sentia-se mal. Porém, hoje trabalha a Matemática em suas músicas, pois acredita que auxilia na compreensão e na ampliação do raciocínio lógico. Segundo Souza (2012), muitas vezes as docentes trazem experiências negativas na memória, o que causa bloqueios ao aprender e ensinar. Porém, nota-se que apesar das dificuldades encontradas, a coordenadora conseguiu superá-las e enfrentar a Matemática como facilitadora da aprendizagem das crianças.

Pensando no interesse da coordenadora do Programa acerca da cultura brasileira, ela relatou que exerce atividades paralelas à Mesa Educadora. Tem CD's e livros intitulados "Brinquedo Cantado", onde traz seus conhecimentos artísticos e culturais para apresentar às crianças de diversas escolas. Ela afirmou:

Sou arte-educadora, contadora de histórias, escritora... Vou lançar meu segundo livro: “Brincar é bom e faz bem, a gente brinca no vai e vem”, e com objetivo sempre de resgatar as brincadeiras cantadas das regiões do Brasil, porque eu acredito que um povo se faz através dos seus valores, das suas tradições, da sua cultura. (Coordenadora)

Correlacionando seu trabalho com o Brinquedo Cantado e o Programa Mesa Educadora, ela afirmou que

[...] um dos grandes objetivos da Mesa é justamente promover esse “brincar”, esse “lúdico” em todas as áreas, porque geralmente as formações trabalham todos os eixos – não que nós não trabalhemos – mas enfatizamos o “brincar”, porque hoje se tem pressuposto teórico, hoje tem embasamento teórico dizendo que a criança desenvolve as competências através do “brincar”. (Coordenadora)

Ela contou também sobre a época em que trabalhou em uma escola da periferia de São Paulo:

Ali foi um aprendizado e tanto, ali eu aprendi. Tive um exemplo, que era a diretora, uma diretora que trabalhava a comunidade. A escola “não tinha muros”. Eu me lembro que quando eu comecei lá como substituta eventual, a maior preocupação da diretora era que quando faltasse alguma professora, ela não queria mandar as crianças de volta para casa. Porque senão, as crianças iam para a rua, e elas vão à escola por causa da comida. Eu me lembro que a diretora me dizia: “Pelo amor de Deus, você fica com essa turma?”. Eu cheguei a ficar com 120 alunos. Eu, os alunos e o violão. (Coordenadora)

Após sair de São Paulo, iniciou sua carreira em São Caetano do Sul, e destaca que o acolhimento nesta cidade foi muito agradável, sendo recebida inclusive pelo prefeito da cidade, pois era um costume da época:

[...] fui bem acolhida, de imediato. Eu lembro que nós ingressávamos e ficávamos ainda sem sala, e eu digo que fui recebida pelo prefeito porque quando se prestava um concurso e se passava, ele queria ter um diálogo com todas as professoras. O primeiro encontro tinha que ser com ele, porque ele era professor e ele nos acolhia, nos desejava boa sorte e isso era muito importante para nós. Também foi numa época onde a Educação Infantil passou a ter uma importância maior, com o ECA, em 1990, pois a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação básica e com outro olhar. E São Caetano do Sul já teve de imediato esse olhar para a Educação Infantil. (Coordenadora)

O depoimento acima aponta a relevância da atitude do referido prefeito perante as professoras iniciantes. Ele demonstrava sua valorização pelo trabalho docente e marcava o início da carreira delas.

Refletindo acerca das ações do mesmo prefeito, a coordenadora pontuou que as formações continuadas oferecidas pela rede municipal de São Caetano do Sul contribuíam com o desenvolvimento profissional dos professores:

Eu também tive a sorte de participar de um grupo de estudos rico, que trabalhava a psicogênese da língua escrita, com a Emília Ferreiro. Então, tudo isso me enriqueceu muito. [...] Tinha os congressos, São Caetano até sediou alguns congressos internacionais, nós tínhamos oficinas focadas nas áreas... Era bem dinâmico. Também tínhamos grupos de estudos. Outra ação do prefeito, também para formar os professores para o mundo, foi quando ele promoveu viagens, onde professores foram para Cuba, México, Itália, Portugal... Faziam-se os sorteios. Depois, teve um ano em que a diretora deveria avaliar o desempenho dos professores e eles iriam com a diretora, uma equipe toda para as viagens. (Coordenadora)

Percebe-se a importância de intervenções públicas para possibilitar a qualidade da formação dos professores e, conseqüentemente, a qualidade da educação para as crianças. Portanto, nem sempre se depara com autoridades comprometidas com uma educação de qualidade. E foi pensando nas possíveis complexidades educacionais encontradas que a Secretaria Municipal de Educação de São Caetano do Sul determinou a implantação do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância.

Contemplando o Programa, a coordenadora disse que as condições físicas são adequadas às exigências e que ela tem o apoio da Secretaria de Educação do município nesse aspecto, porém declarou que não recebe como coordenadora e seu salário é como de professora em sala de aula. Relatou que gostaria que tivesse um plano de carreira como olhar diferenciado para as tarefas que desempenha, inclusive fora do horário de trabalho. Destacou que o município incentiva as ações do Programa com a infraestrutura disponível, mas a questão financeira vem somente do apoio da Gerdau:

A Gerdau entra com uma pequena verba, que nos ajuda. E se eu precisar de um ônibus a prefeitura cede. São essas questões... Se eu precisar de um espaço, de um teatro para fazer as formações, os eventos, a Secretaria cede, mas não com verba/dinheiro. (Coordenadora)

Scheibe (2010) corrobora com o que tem sido apresentado pela coordenadora do Programa ao destacar que se revela um cenário que precisa estabelecer prioridades em relação à profissão docente:



[...] frente aos salários nada compensadores, carreiras que não oferecem clareza de percurso, imaginário coletivo desmotivado em relação à profissão, alto índice de abandono da docência e a progressiva queda na procura pelos cursos de licenciatura. Revela-se um cenário que exige assumir prioridades para tornar a ocupação não apenas mais atrativa e valorizada, mas também mais competente para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos. [...] A reestruturação da participação da União na valorização e formação dos profissionais docentes requer, todavia, a existência um Sistema Nacional de Educação regulamentado e realmente articulado [...] (Scheibe, 2010, p. 985 e 987)

A coordenadora deixou claro que, assim como as professoras, sente a necessidade de investir em seus estudos, principalmente para trazer novidades aos encontros do Programa. Salientou que a UNESCO ofereceu formações para capacitação das coordenadoras no início, em que trocavam experiências entre elas, o que foi bastante significativo.

Ressaltou também que tinha, no município de São Caetano, formações com a Escola da Vila<sup>7</sup>, sendo então referências na educação. Relatou que sempre se apoia em pesquisas nos livros, quando sente a necessidade de aprofundar seus conhecimentos.

Fica evidenciada a importância dada à formação continuada, pensando no aprimoramento de suas experiências a serem compartilhadas com as professoras que participam do Programa Mesa Educadora, contemplando assim uma formação pensada no coletivo dos profissionais da educação, uma formação colaborativa, conforme aponta Davis (2012).

Ao ser questionada acerca de seu ingresso na coordenação do Programa Mesa Educadora, contou ter coordenado um projeto de teatro em São Caetano do Sul, trabalhando criatividade, espontaneidade e expressividade dos alunos. Nesse entremeio, a Gerda, que tem filial em São Caetano do Sul, tinha um projeto que visava pintar os muros das escolas de Educação Infantil na cidade referida.

---

<sup>7</sup> Escola situada no município de São Paulo que é considerada modelo, pelos novos olhares e avanços em relação à Educação Infantil. Hoje contempla um centro de formação dos profissionais da educação que é referência nacional.

Em seguida, a Mantenedora (Gerdau) ofereceu o Programa Mesa Educadora à rede municipal de São Caetano do Sul. Então, a atual coordenadora foi indicada para a coordenação desse programa e passou por um processo seletivo com a assessoria da UNESCO. Em seguida, foi aprovada e iniciou suas ações de formação.

A coordenadora explica que seu desempenho na atuação do Programa tem sido parte da garantia de permanência dele no município:

A princípio ele seria desenvolvido por dois anos, de 2008 a 2010. A Gerdau faz uma parceria com a UNESCO, existe uma verba. Por dois anos, a UNESCO fica no município, dá assessoria, depois ela sai e o município vai caminhar sozinho. A intenção era que a Mesa Educadora fosse feita entre 2008 e 2010 em São Paulo. Depois, o Programa continuou, teve uma assessoria em 2011 também pela UNESCO e Gerdau. No final de 2011 acabou a assessoria da UNESCO e ficou o Instituto Gerdau, que passou a nos assessorar. O Instituto Gerdau tem várias ações na educação e a Mesa Educadora é uma delas. A intenção da parceria entre a Gerdau e a UNESCO é de que o Programa seja municipalizado, para que passe a fazer parte do município. (Coordenadora)

Fica destacado que o maior desafio é o fato de qualquer gestão municipal poder encerrar as atividades do Programa, porém, como os resultados têm sido positivos e significativos, ele continua vigorando mesmo com mudanças de governo.

Em relação ao planejamento dos encontros do Programa com as professoras da rede, a coordenadora destacou que tem por objetivo o compartilhamento de práticas entre as docentes, fazendo com que sejam as protagonistas da formação, trazendo suas experiências profissionais e pessoais:

Na realidade, a Mesa Educadora tinha esse compromisso: fazer a formação baseada no que os educadores tinham necessidade, seja necessidade de mais práticas, de mais teoria, de oficinas... E como nós sempre trabalhamos muito a questão de ouvir o grupo, de considerar as necessidades.

A coordenadora expôs outros aspectos em relação à formação do Programa Mesa Educadora e seus cuidados na busca pela realização de formações significativas:

Em São Caetano a formação é depois do horário. Esse Programa pede a formação em rede e em serviço. Os professores de São Caetano,

depois de uma longa jornada vêm para a formação. Você passa uma leitura a esses professores, que, às vezes, eu acredito que seja boa, mas será que acrescenta? Nós também temos que ter esse cuidado. É complicado. Então, eu busquei apresentar primeiro as práticas, porque eu percebi que, assim, o professor era estimulado. Até mesmo porque o professor da geração atual busca a “receita” pronta. E na Educação Infantil não tem receita pronta, mas ele quer de imediato, o cérebro dele necessita. [...] ninguém ensina professor a dar aula, quando ele fecha sua sala de aula, ele vai fazer da maneira dele. Você pode ensinar sim, através de uma formação onde haja diálogo, onde haja cumplicidade, onde haja um compromisso. (Coordenadora)

O envolvimento e conhecimento da coordenadora teve grande influência na compreensão do papel da formação nessas quatro professoras entrevistadas. Scheibe (2010) evidencia que o formador de professores enfrenta adversidades e precisa saber lidar para que promova formações de qualidade.

Os professores envolvidos com a formação pedagógica dos futuros docentes e que devem transformar os estudantes em profissionais da educação convivem com a insatisfação e com a compreensão de que não basta a superposição de conteúdos pedagógicos para uma formação, na qual a prática educativa deve fundamentar o processo de formação docente. (Scheibe, 2010, p.989)

Para esses encontros, portanto, a coordenadora do Programa Mesa Educadora propõe oficinas práticas, como por exemplo sobre inclusão, criação de móveis, trabalhos com caixas, contação de histórias, jogos e brincadeiras, entre outras. Para tais, são convidadas as professoras da rede, tanto para participar quanto para ministrar as oficinas, e profissionais de fora também para enriquecer ainda mais as trocas de experiências.

Ainda sobre a formação do Programa, afirmou:

[...] temos também os eventos culturais, temos que promover passeios, levá-las a museus... Há exposições, seja de arte, seja focada em Educação Infantil, pois por trás desse professor tem um ser humano e outro objetivo da Mesa Educadora é investir nesse ser humano, valorizá-lo aqui dentro. (Coordenadora)

Outro aspecto focado pela coordenadora, e também pontuado pelas professoras entrevistadas, se refere à questão das pontuações. Como já foi dito, os encontros do Programa Mesa Educadora possibilitam o aumento salarial, o chamado ‘enquadramento’. Esta conquista foi conseguida pela coordenadora do Programa por perceber que poderia estimular ainda mais a participação das docentes.

Pensando nas oficinas de Matemática oferecidas pelo Programa, também foco desta presente pesquisa, a coordenadora relatou que acontecem diversos momentos acerca desse eixo com a construção de jogos e trilhas, relacionando a Matemática com a tecnologia, trabalhando com situações-problema, envolvendo a Matemática e a música, pensando em receitas culinárias, dentre outras abordagens. Notou que são temas bastante procurados, pois as professoras sentem certa dificuldade em levar a Matemática para a sala de aula da educação infantil.

Destacou a relevância em envolver todos os profissionais da escola nas formações do Programa Mesa Educadora, como professoras, auxiliares, merendeiras, serventes, gestores, assim todos poderiam perceber o sentido das práticas pedagógicas e auxiliar na rotina escolar, como citou:

Eu me lembro de uma merendeira que, quando o eixo estudado foi inclusão, ela passou a entender melhor porque o cadeirante que tinha na escola tinha direitos como qualquer outra criança, sendo que anteriormente ela achava que atrapalhava o andamento do restante da turma. (Coordenadora)

Quando questionada sobre mudanças a serem feitas no programa, caso ela tivesse maior autonomia nas decisões, a coordenadora pontuou que faria com que o Programa Mesa Educadora fosse efetivamente municipalizado, para que participasse inclusive das decisões nos documentos da Educação Infantil em São Caetano do Sul.

## Considerações Finais

Esse estudo se propôs a investigar a visão de professoras iniciantes da Educação Infantil acerca das contribuições que o Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância trouxe para o aprimoramento das práticas em sala de aula e, especificamente no ensino da Matemática.

Inicialmente, os dados coletados revelaram que o principal desafio a ser enfrentado na Educação Infantil ainda é a superação do caráter assistencialista, presente nessa etapa da educação.

Um segundo ponto revelado no estudo é que as entrevistadas, inclusive a coordenadora do Programa Mesa Educadora, não escolheram a docência como primeira opção para atuação profissional, reafirmando os resultados da pesquisa de Gatti *et al.* (2010), em que revela o pouco interesse dos jovens pela profissão de professor e a busca pelo aumento da atratividade docente.

Outro aspecto é em relação às condições de trabalho, ao confirmar também que os profissionais deveriam receber os melhores salários, para se sentirem mais motivados e para desconstruir a imagem de desvalorização que esse professor tem perante a sociedade.

Acerca do início na carreira docente, pode-se perceber que as educadoras que receberam pouco ou nenhum amparo no ingresso na profissão enfrentaram dificuldades ao adentrar à sala de aula. Já as professoras que contaram com apoio da equipe gestora e das professoras mais experientes puderam passar por essa fase sem sofrimento. O estágio, como possibilidade de primeiro contato com a docência, também foi posto em evidência ao destacá-lo como experiências de contribuições. Esse ponto revela a importância da existência de programas de apoio para acolhimento do profissional iniciante, bem como o apoio por parte da gestão e das colegas de trabalho mais experientes, tornando a transição do papel de aluno para o papel de professor em um momento mais brando.

No que se refere ao fazer do professor de Educação Infantil, a pesquisa mostra que o Programa possibilitou, aos professores sujeitos da pesquisa, uma

reflexão acerca das ações desempenhadas em sala de aula, oportunizando novas ações na prática. E dessa forma, evidencia-se que a formação continuada é vista como forma de preencher brechas da formação inicial e também como possibilidade de aperfeiçoamento profissional das docentes.

A pesquisa constata, também, que as professoras entrevistadas revelaram suas dificuldades com a área da Matemática. Elas confirmaram, em seus depoimentos, que sentiram falta de um número maior de aulas acerca da Matemática no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia. Fica evidente que o Programa Mesa Educadora possibilitou as trocas de experiências e auxiliou as professoras em seus trabalhos com a Matemática na sala de aula.

As ações relatadas pela coordenadora do Programa demonstram que esteve sempre comprometida com a formação coletiva e colaborativa no *locus* de trabalho, cumprindo papel indispensável para a permanência do Programa no município.

Fica revelado que o Programa demonstrou ter atendido às expectativas de acolhimento e apoio ao início na docência das professoras entrevistadas. Contou com ludicidade, músicas, brincadeiras, jogos, histórias e, com isso, promovendo as bases para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Nos cursos de formação propostos pelo Programa, as trocas são vistas pelas professoras como fonte de ampliação de repertório e destinam-se a propiciar novas ideias partindo da reflexão sobre as ações da sala de aula. Pode-se afirmar, portanto, que a professora busca desenvolver saberes que são construídos a partir da prática docente e com a troca entre os pares, o que faz com que o Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância possa ser considerado, no momento, como um apoio e estímulo à iniciação da docência.

Pode-se constatar, portanto, que o Programa contribuiu com o desenvolvimento profissional das professoras que participaram da proposta de formação e que a coordenadora tem papel fundamental nessas formações.

As depoentes salientaram reflexões acerca dos êxitos e das dificuldades que encontraram com suas práticas no início da carreira docente e ressaltaram que o Programa contemplou seus objetivos de apoiar os professores em formação continuada e visar pela qualidade das ações pedagógicas em benefício do ensino às crianças da Educação Infantil.

Um último ponto a ser ressaltado deste estudo refere-se à necessidade de investir, pensando em políticas públicas, em formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, para os(as) professores(as) dessa etapa da Educação Básica. A qualificação do trabalho docente está imbricada à qualidade do ensino para as crianças da Educação Infantil, também um debate atual dessa etapa da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda R. O Coordenador Pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo. Loyola, 5ª Ed., 2012. p. 41-60.

ANDRÉ, Marli D. A. de. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.145, p.112-129, jan./abr. 2012

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil** – São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

AZEVEDO, Heloisa H. O. de. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. São Paulo: Editora UNESP, 2013

BARRETO, Angela M. R. Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil? In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BODNAR, Rejane T. M. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais da Educação Infantil: Resignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BORGES, Maíla A. F. **Formação continuada de professores na rede municipal de São Bernardo do Campo: experiências no contexto de duas pré-escolas**. Dissertação apresentada para obtenção de grau de Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. – SP, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) - Acesso em 02/04/2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) - Acesso em 02/04/2015

\_\_\_\_\_. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009.



<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf> - Acesso em 29/01/2015

\_\_\_\_\_. Parecer do CNE nº 17, aprovado em 6 de junho de 2012, trata das **Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil**. MEC, 2012

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. Resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Resolução do CNE/CO, Nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRITO, Adolfo I. G.; GARCÉS, Nelson, A.; González, Jorge H.; TAPIA, Jorge L. **Inducción profesional docente**. Estudios pedagógicos, v. 31, n.1, Valdivia, 2005.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**. Tese apresentada para obtenção de grau de Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, 2014.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thompson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. In: **Cadernos de Pesquisa**, vol.43, nº148, São Paulo, jan./abr. 2013

CANÁRIO, Rui. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Psicologia da Educação, 1988, 9-27.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345.

DAVIS, Claudia L. F. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. In: **Educação & Linguagem – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo**, n.15. São Bernardo do Campo: UMESP, 2007. p. 82-98.

DRAGONE, Maria Lúcia Suzigan; GIOVANNI, Luciana Maria. O professor iniciante e a comunicação oral em sala de aula: algumas reflexões em direção a políticas de inserção profissional docente. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (orgs.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

ENS, Romilda Teodora; FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amorim; FILIPAK, Sirley Terezinha. O caminhar da formação docente para educação na infância no Brasil: o que dizem as políticas? In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (orgs.). **Sociologia da Infância e a Formação de Professores**. – Curitiba: Champagnat, 2013.

FILHO, Gabriel A. J. Letramento e matemática na educação infantil: uma ciranda de conhecimentos, aprendizagens e criação. In: UNESCO. **O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança**. Série editada por Suzi Mesquita Vargas – Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011, vol. IV

FIN, Adriane. **O Programa Bolsa Estágio Formação Docente e a formação inicial de professores no Estado do Espírito Santo: uma experiência de aprendizagem da docência**. Dissertação apresentada para obtenção de grau de Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. – SP, 2015.

GATTI, Bernadete A. (et al). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo. Editora UNESP. 2013

GATTI, Bernadete A. (et al). **A atratividade da carreira docente**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina M. R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre Professores Iniciantes e as Tendências Atuais de Reforma da Formação de Professores: Distância, Ambiguidades e Tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (orgs.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (orgs.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos.** – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil.** – São Paulo: Cortez, 2013.

GONÇALVES, Dayse. **A escola com lócus da aprendizagem profissional dos professores: o ensino da leitura em classes de educação infantil.** Dissertação apresentada para obtenção de grau de Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. – SP, 2012.

HUBERMAN, Michael. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de professores.* Portugal: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Um estudo de caso no colégio D. Pedro V. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Thompson Learning, 2002.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação do profissional de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002, p.87-117.

LIMA, Emília Freitas de. **A construção do início da docência: reflexões a partir e pesquisas brasileiras.** Revista Educação, v. 29, n.2, p. 85-98, 2004.

LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto, 1999, p. 11-68.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Políticas de inserción em la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: **Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe - PREAL,** nº 52, 2011

MARCELO GARCÍA, Carlos. Empezar com buen pie: Inserción a la Enseñanza para Profesores Principiantes. In: **Revista Olhar de Professor**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, vol. 15, n.2, 2012

MARCELO GARCÍA, Carlos; VAILLANT, Denise. Identidad y profesión. In: **Desarrollo profesional docente: Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2011. p. 35-46.

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

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades.** Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação. Vol. 19, nº 73. Rio de Janeiro, RJ. Out./Dez., 2011.

NÓVOA, Antonio. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OCDE. Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professors eficazes. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa de. **Ser professor na Educação Infantil: Dificuldades enfrentadas no início de carreira.** Trabalho apresentado pela mestranda da Universidade Católica Dom Bosco, no XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. - PR, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Thompson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** – São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2014

PAPI, Silmara Gomes. Professores Iniciantes: Trabalho e Formação. In: **Revista Olhar de Professor**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, vol. 15, n.2, 2012

PASSOS, Laurizete Ferragut. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. In: **Revista Educação & Linguagem – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo**, n.15. São Bernardo do Campo: UMEESP, 2007. p. 99-116.

PLACCO, Vera M. N. S. A sala de aula como lócus de relações interpessoais e pedagógicas. In: PLACCO, V. M. N.S.; ALMEIDA, L.R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 4ª. Ed. São Paulo, Loyola, 2012, p. 61-73.

PLACCO, Vera M. N. S.; SOUZA, Vera L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, Loyola, 2006.

PLACCO, Vera M. N. S.; SOUZA, Vera L. T. Desafios do coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção. In: PLACCO, V. M. N.S.; ALMEIDA, L.R. (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 4ª. Ed. São Paulo, Loyola, 2012, p. 25-36.

ROCHA, Gisele Antunes. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In. **Educação & Linguagem – Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Metodista de São Paulo**, n.15. São Bernardo do Campo: UMESP, 2007. p. 18-42.

SÃO CAETANO DO SUL. **Orientações curriculares para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação, Paulo Sérgio Garcia (coordenador). Centro de capacitação dos profissionais da Educação Dra. Zilda Arns. – São Caetano do Sul: Editora CECAPE, 2013

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. In: **Educação e Sociedade** – Campinas, v. 31, nº 112, p.981-1000, jul.-set., 2010.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In: LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de. **Contribuições da ACIEPE histórias infantis e matemática na perspectiva de egressas do curso de pedagogia**. Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – SP, 2012.

SZYMANSKI, Heloísa. **Relação Família/Escola: Desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2011.

TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p. 7-31.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In. TARDIF, Maurice (org). **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010. p. 31-55.

\_\_\_\_\_. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.34, n.123, p. 551-571, abr.-jun., 2013.

UNESCO. **O educador mediador no desenvolvimento das diferentes linguagens da criança**. Série editada por Suzi Mesquita Vargas – Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011, vol. IV

UNESCO. **Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância: concepções, metodologia e manual de implantação**. Série editada por Suzi Mesquita Vargas – Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011, vol. V

VAILLANT, Denise. **Atraer y retener buenos profesionales em la profesión docente: políticas em Latinoamérica**. Revista de Educación, 340. Mayo - agosto, 2006, p. 117 - 140.

VAILLANT, Denise. **Formación inicial del professor para las escuelas del mañana**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v.12, n.35, jan./abr. 2012, p. 167-186.

ZANELLA, Camila. **As Dificuldades Didáticas dos Professores Iniciais e os Programas de Formação Inicial e Continuada para Docentes**. Trabalho publicado nos anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH (SP) em julho de 2011. Artigo elaborado a partir de pesquisas para a sua dissertação de Mestrado em Educação pela PUC-PR.

ZUNINO, Delia Lerner de. **A matemática na escola: aqui e agora**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

## **BLOGS REFERENTES AO PROGRAMA MESA EDUCADORA:**

<http://mesaeducadoradivinopolis.blogspot.com.br/p/mesa-educadora.html>  
Acesso em 04/08/2015

<http://mesaeldorado.blogspot.com.br/>  
Acesso em 04/08/2015

<http://cmeinsdasgracas.blogspot.com.br/2014/03/mesa-educadora.html>  
Acesso em 04/08/2015

<http://desenvolvimento-infantil.blog.br/profissional-da-educacao-infantil-empresario-e-gestor-municipal-este-post-e-para-voces/>  
Acesso em 04/08/2015

**APÊNDICE 1****PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:

Formação de Formadores

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: “Mesa Educadora: Programa de Formação dos Profissionais da Educação Infantil em São Caetano do Sul”, realizada por Anelise Delgado Godeguez, mestranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laurizete Ferragut Passos. O objetivo da pesquisa é investigar o Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância, o qual acontece na rede municipal de ensino de São Caetano do Sul, destacando as contribuições que trouxe para o aprimoramento das práticas dos professores iniciantes em sala de aula, em especial em relação à área da matemática.

As respostas dadas por você aos instrumentos de coleta de dados, neste caso um questionário de identificação e entrevista, serão fundamentais para a realização da pesquisa e sua participação se restringirá a discutir a temática a partir de algumas questões propostas. Você terá a liberdade de se recusar a comentar os temas abordados, caso estes lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza, e também poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e sua identidade será tratada sigilosamente, ou seja, não haverá identificação nominal. A discussão/entrevista será gravada, ficando o material em poder da pesquisadora, tendo em vista a realização do referido estudo. A sua participação nesta pesquisa é opcional. Caso seja de seu interesse, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

### **CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador(a) do RG nº \_\_\_\_\_, fui suficientemente informado(a)  
e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Anelise Delgado Godeguez  
Pesquisadora responsável



**APÊNDICE 2****Roteiro para Entrevista Semiestruturada com as  
Professoras**

Prezada professora,

Solicito sua colaboração preenchendo esta ficha informativa.

Destaco que sua identidade será preservada em todas as fases do trabalho.

Agradeço sua atenção e disponibilidade.

**Dados Pessoais:**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Número de filhos: \_\_\_\_\_

**Formação:**

Educação básica

( ) Em escola pública                      ( ) Em escola privada

( ) Parte em escola pública e parte em escola privada

Graduação

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Pós Graduação *lato sensu*

Especialização em: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Pós Graduação *stricto sensu*

Mestrado em: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Doutorado em: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

**Outros:**

- a) Tempo total de experiência docente: \_\_\_\_\_ anos
- b) Experiência na Educação Infantil: \_\_\_\_\_ anos
- c) Experiência no Ensino Fundamental: \_\_\_\_\_ anos
- d) Experiência no Ensino Médio: \_\_\_\_\_ anos
- e) Experiência no Ensino Superior – Bacharelado: \_\_\_\_\_ anos
- f) Experiência no Ensino Superior – Licenciatura: \_\_\_\_\_ anos
- g) Tem experiência em outras áreas? Em caso afirmativo, indique quais.

h) Há quanto tempo você trabalha na prefeitura de São Caetano do Sul?  
\_\_\_\_\_ anos

i) Qual seu vínculo com essa prefeitura?

\_\_\_\_\_

j) Qual sua carga horária semanal de trabalho em São Caetano do Sul?  
\_\_\_\_\_ horas

### **Dimensão I: Trajetória Acadêmica e profissional**

1. Conte um pouco sobre sua formação e sua experiência profissional.  
(check list para o entrevistador: Tempo de atuação na docência, tempo de experiência na educação infantil, experiência em outras etapas da educação básica, tempo de atuação na prefeitura de São Caetano do Sul, em quais escolas já trabalhou?, trabalha em outra escola?)
2. Por que escolheu ser professor? Fale um pouco sobre isso.
3. Você poderia contar quais contribuições da sua formação inicial te ajudam no seu trabalho como professor(a) de educação infantil? E em relação ao ensino da matemática?
4. Pensando em seu início de carreira, conte um pouco sobre como ingressou na educação infantil.  
(check list para o entrevistador: você se lembra de suas dificuldades? ou, você não gostaria de destacar suas dificuldades nessa fase? E o que você considera que deu certo?)

### **Dimensão II: Condições de trabalho**

1. Para quantas turmas você leciona hoje? Qual o número de alunos por turma?
2. Você tem outras atividades profissionais? Qual a relação delas com seu trabalho na sala de aula?
3. Como você foi recebido(a)/acolhido(a) na prefeitura de São Caetano do Sul no seu início de trabalho? Por quem você foi recebido(a)? Você teve orientações específicas sobre seu trabalho?

4. Quais as condições que a prefeitura de São Caetano do Sul oferece para seu trabalho? (salário, outros benefícios, hora atividade remunerada, estrutura física, incentivo para participação em eventos, estudos, etc.) Como são as suas condições de trabalho? Elas interferem de algum modo no desenvolvimento do seu trabalho? Dê exemplos.

### **Dimensão III: O trabalho do professor de Educação Infantil**

1. Para resolver questões da sua prática, do seu dia-a-dia na prática docente, em que você se apoia? Onde busca fontes de apoio?
2. Conte um pouco sobre a sua aula. Como você planeja e como você lida com os imprevistos?
3. O que você sente que te desafia mais no seu trabalho nesse momento? Diante disso, como você responde a esses desafios?
4. Você participa de atividades de formação continuada?
5. Por que você decidiu participar do Programa Mesa Educadora?
6. Como você avalia as ações do Programa Mesa Educadora? Das atividades propostas, qual contribuiu mais para sua prática em sala de aula?
7. Você se lembra de alguma oficina de matemática no Programa? Se sim, qual mais te ajudou na prática? Conte o porquê.
8. Você se lembra de alguma experiência que te marcou ao trabalhar alguma atividade com a matemática na sala de aula?
9. Se você fosse coordenadora do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância, que aspectos você mudaria?

**APÊNDICE 3****Roteiro para Entrevista Semiestruturada com a  
Coordenadora do Programa Mesa Educadora**

Prezada coordenadora do Programa Mesa Educadora,

Solicito sua colaboração preenchendo esta ficha informativa.

Destaco que sua identidade será preservada em todas as fases do trabalho.

Agradeço sua atenção e disponibilidade.

**Dados Pessoais:**

Nome Completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Número de filhos: \_\_\_\_\_

**Formação:**

Educação básica

( ) Em escola pública                      ( ) Em escola privada

( ) Parte em escola pública e parte em escola privada

Graduação

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Pós Graduação *lato sensu*

Especialização em: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Pós Graduação *stricto sensu*

Mestrado em: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Doutorado em: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

**Outros:**

- a) Tempo total de experiência docente: \_\_\_\_\_ anos
  - b) Experiência na Educação Infantil: \_\_\_\_\_ anos
  - c) Experiência no Ensino Fundamental: \_\_\_\_\_ anos
  - d) Experiência no Ensino Médio: \_\_\_\_\_ anos
  - e) Experiência no Ensino Superior – Bacharelado: \_\_\_\_\_ anos
  - f) Experiência no Ensino Superior – Licenciatura: \_\_\_\_\_ anos
  - g) Tem experiência em outras áreas? Em caso afirmativo, indique quais.
- 
- h) Há quanto tempo você trabalha na prefeitura de São Caetano do Sul?  
\_\_\_\_\_ anos
  - i) Qual seu vínculo com essa prefeitura?  
\_\_\_\_\_
  - j) Qual sua carga horária semanal de trabalho em São Caetano do Sul?  
\_\_\_\_\_ horas

### **Dimensão I: Trajetória Acadêmica e profissional**

1. Conte um pouco sobre sua formação e sua experiência profissional.

(check list para o entrevistador: Tempo de atuação na docência, tempo de experiência na educação infantil, experiência em outras etapas da educação básica, tempo de atuação na prefeitura de São Caetano do Sul, em quais escolas já trabalhou?, trabalha em outra escola?)

2. Por que escolheu ser professor? Fale um pouco sobre isso.

3. Você poderia contar quais contribuições da sua formação inicial te ajudam no seu trabalho como professor(a) de educação infantil? E em relação ao ensino da matemática?

4. Pensando em seu início de carreira, conte um pouco sobre como ingressou na educação infantil.

(check list para o entrevistador: você se lembra de suas dificuldades? ou, você não gostaria de destacar suas dificuldades nessa fase? E o que você considera que deu certo?)

### **Dimensão II: Condições de trabalho**

1. Você tem outras atividades profissionais? Qual a relação delas com seu trabalho?

2. Como você foi recebido(a)/acolhido(a) na prefeitura de São Caetano do Sul no seu início de trabalho? Por quem você foi recebido(a)? Você teve orientações específicas sobre seu trabalho?

3. Quais as condições que a prefeitura de São Caetano do Sul oferece para seu trabalho? (salário, outros benefícios, hora atividade remunerada, estrutura física, incentivo para participação em eventos, estudos, etc.) Como são as

suas condições de trabalho? Elas interferem de algum modo no desenvolvimento do seu trabalho? Dê exemplos.

### **Dimensão III: O trabalho da coordenadora do Programa Mesa Educadora**

1. Para resolver questões da sua prática, do seu dia-a-dia na prática docente, em que você se apoia? Onde busca fontes de apoio?
2. Como você iniciou como coordenadora do Programa Mesa Educadora?
3. Como o Programa Mesa Educadora chegou à São Caetano do Sul?  
(check list para o entrevistador: o programa foi procurado pelo município ou oferecido pela mantenedora?)
4. O Programa Mesa Educadora é temporário? Explique um pouco sobre a vigência dele no município.
5. Conte um pouco sobre como você planeja os encontros do Programa Mesa Educadora.
6. O que você sente que te desafia mais no seu trabalho nesse momento? Diante disso, como você responde a esses desafios?
7. Você se lembra de oficinas de matemática no Programa? Se sim, quais?
8. Você se lembra de alguma experiência que te marcou ao trabalhar alguma atividade com a matemática nos encontros do Programa Mesa Educadora?  
(check list: experiência positiva ou negativa; com professoras ou com palestrantes)
9. Você gostaria de mudar algum aspecto no Programa? Se sim, o que?