




NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO INÍCIO DA CARREIRA

TRAINING NEEDS FOR CHILDREN'S EDUCATION TEACHERS AT THE BEGINNING OF THE CAREER

NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN INFANTIL AL INICIO DE LA CARRERA

Neusa Ambrosetti 

Eliara de Oliveira Coelho 

RESUMO

Este artigo discute resultados de uma pesquisa que analisou a inserção profissional de docentes de Educação Infantil em uma rede pública municipal de ensino, buscando identificar e compreender as necessidades formativas desses professores no processo de inserção profissional, bem como as possibilidades encontradas por eles no atendimento a essas necessidades. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou como instrumentos para coleta de dados um questionário respondido por 37 professoras iniciantes na Educação Infantil, e um grupo focal, composto por seis professoras. A análise dos resultados revelou que a rede de ensino em questão não reconhece as necessidades formativas dos professores iniciantes, com destaque para a falta de apoio e da valorização dos seus conhecimentos. Os resultados oferecem contribuições ao sistema público de ensino para o desenvolvimento de propostas de atendimento às necessidades formativas dos professores iniciantes da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Necessidades formativas. Professores iniciantes. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article discusses the results of a research that analyzed the professional insertion of teachers of Early Childhood Education in a public municipal school system looking for sought to identify and understand the training needs of teachers in this process of professional insertion, as well as the possibilities found by them in meeting these needs. The research, of qualitative nature, used as instruments for data collection a questionnaire answered by 37 teachers beginning in Early Childhood Education, and a focus group, composed of six teachers. The analysis of the results revealed that the education system in question does not recognize the training needs of the beginning teachers, with emphasis on the lack of support and enhancement of their knowledge. The results offer contributions to the public education systems for the development of proposals to meet the training needs of beginning teachers of Early Childhood Education.

KEYWORDS: Training needs. Beginning teachers. Children's education.

RESUMEN

Este artículo analiza los resultados de una investigación que analizó la inserción profesional de los maestros de Educación Infantil en un sistema escolar público municipal, buscando identificar y comprender las necesidades de formación de los maestros en este proceso de inserción profesional, así como las posibilidades que encuentran ellos para satisfacer estas necesidades. La investigación, de carácter cualitativo, utilizó como instrumento para la recolección de datos un cuestionario respondido



por 37 professorados que se inician en Educación Infantil en la red escolar, y un grupo focal, compuesto por seis maestros. El análisis de los resultados reveló que la red educativa en cuestión no reconoce las necesidades de formación de los maestros principiantes, con énfasis en la falta de apoyo y la valorización de sus conocimientos. Los resultados ofrecen aportes al sistema educativo público para el desarrollo de propuestas que atiendan las necesidades formativas de los maestros principiantes de Educación Infantil.

PALABRAS CLAVE: *Necesidades de formación; Maestros principiantes; Educación Infantil.*

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o desenvolvimento profissional vêm indicando uma vertente relevante nas pesquisas sobre a profissão docente, ao analisar o aprendizado da docência como um processo que se dá ao longo da carreira, integrando experiências de diferente natureza, influenciado pelas situações de trabalho e pelas políticas docentes (MARCELO, 2009).

Nessa perspectiva, o período correspondente aos primeiros anos da carreira tem merecido destaque nos estudos. Pesquisas nacionais e internacionais têm sido produzidas sobre o tema já há alguns anos, levando ao reconhecimento da importância desse período como momento de aprendizagens que serão determinantes na constituição da profissionalidade dos professores e contribuindo para a discussão de possíveis estratégias para o acolhimento e a inserção de professores nas salas de aula.

Pesquisas referidas por Tardif (2014) apontam que as condições de exercício da profissão nos primeiros anos influenciam significativamente o processo de construção de conhecimentos profissionais e podem desestimular, inclusive, a continuidade na carreira docente. Apesar do consenso em relação à importância desse período para o desenvolvimento profissional docente, no Brasil ainda se registram poucas iniciativas de políticas públicas voltadas para a valorização e a qualificação do período de início na profissão docente (ANDRÉ, 2015). Segundo a autora, um aspecto pouco considerado pelos sistemas de ensino é o levantamento das necessidades formativas dos professores iniciantes, o que implica envolver diretamente os docentes nessa análise, tornando-se uma importante estratégia reflexiva sobre concepções, valores e crenças que norteiam suas práticas.

Diante desse quadro, torna-se oportuno investigar esta questão, especialmente por meio de estudos que procurem dar voz aos professores, buscando evidenciar o que pensam, dizem, sentem e fazem nesse período de inserção na carreira docente, com o intuito de identificar a percepção desses professores sobre suas necessidades formativas e, assim, trazer contribuições para iniciativas de políticas públicas voltadas especificamente para este profissional em início de carreira docente, especialmente na Educação Infantil, foco deste estudo.

Este artigo discute resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação, que analisou a inserção profissional de docentes de Educação Infantil em uma rede pública municipal de ensino, buscando identificar e compreender as necessidades formativas dos docentes nesse processo de inserção profissional, bem como as possibilidades encontradas por eles no atendimento a essas necessidades.

NECESSIDADES FORMATIVAS: O TEMA EM QUESTÃO

A compreensão das necessidades formativas dos professores demanda uma reflexão sobre o significado do termo, pois apesar de as pesquisas indicarem um conjunto de conhecimentos considerados necessários aos professores, é preciso situar mais claramente o conceito de necessidade formativa.

A palavra necessidade é ambígua e demasiado abrangente. Segundo Silva (2000), em um primeiro sentido, a necessidade é concebida como algo relacionado à natureza biológica do ser humano. Essa definição não abrange toda a complexidade do termo, pois fatores como sobrevivência, bem-estar e desenvolvimento do ser humano estão relacionados à satisfação de necessidades tanto em nível biológico, como psicológico e social.

Em busca do significado do conceito referente às necessidades formativas dos professores no contexto educacional, importa referir-se a Rodrigues e Esteves (1993, *apud* SILVA, 2000), autoras que alargam a ideia de necessidades especificando que elas “emergem em contextos histórico-sociais concretos, sendo determinadas exteriormente ao sujeito, podendo ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, *apud* SILVA, 2000, p. 42). As autoras definem que as necessidades autênticas podem se manifestar como necessidades-expectativas, ou seja, as necessidades relativas a uma situação ideal, e necessidades-preocupação, aquelas relacionadas à situação atual, tal como ela é vivida.

Rodrigues (1991, *apud* VASCONCELOS, 2015, p. 12778) ressalta que as necessidades não podem ser consideradas apenas como discrepância entre o estado atual e o estado desejado, pois são resultantes “do confronto entre expectativas, desejos e aspirações, por um lado e, por outro, as dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional”.

Di Giorgi *et al.* (2011) entendem que as necessidades são representações da realidade e divergem segundo o tempo, os contextos socioeconômicos, culturais e educativos. Nesse sentido, não se pode falar em necessidades objetivas, bastando que sejam descobertas; elas são múltiplas e não possuem existência estável ou duradoura. Os autores destacam que as necessidades podem ser conscientes ou inconscientes, e

ressaltam a importância de levar em conta, nos processos formativos, as necessidades que não são percebidas ou são sentidas de maneira difusa pelos indivíduos, no sentido de “fazer vir à consciência o que era inconsciente ou desconhecido” (DI GIORGI *et al.*, 2011, p. 44).

Silva (2000) observa que, apesar de encontrar-se no campo da subjetividade, quando uma necessidade é sentida por um número elevado de indivíduos, acaba por transitar também no campo da objetividade. Apoiando-se em McKillip (1987, *apud* SILVA, 2000), a autora destaca que as necessidades representam juízos de valor para um problema a ser resolvido, portanto, estão determinadas pelas concepções e percepções de quem define e de quem sente os problemas, e nisso estão envolvidos os valores, os pressupostos e as crenças. Dessa forma, não é possível dizer que há necessidades de caráter absoluto. As necessidades são relativas aos sujeitos e aos contextos que as delimitam, portanto devem ser entendidas como um processo dinâmico, que se altera ao longo da carreira, nos diferentes momentos e espaços do trabalho docente.

Essas diversas perspectivas teóricas indicam que estamos lidando com um conceito ambíguo e abrangente, que envolve aspectos individuais e subjetivos, como também demandas coletivas e institucionais. Mostram que as necessidades nem sempre são manifestadas de maneira consciente, muitas vezes são percebidas como expressões espontâneas de sentimentos e desejos. Ressaltam que as necessidades se modificam ao longo do tempo e terão de ser compreendidas na relação com o contexto de trabalho de cada grupo de professores, bem como com os problemas que vivem diariamente, pois estes são determinantes para a percepção dessas necessidades.

Essa ambiguidade evidencia a dificuldade de diagnóstico das necessidades formativas dos professores iniciantes. Para tanto, Esteves e Rodrigues (1993, *apud* DUARTE, 2009), apresentam alguns questionamentos que podem servir de indicadores na investigação das necessidades, ao levar em consideração:

[...] a discrepância entre a percepção que o professor faz do seu trabalho como é, e o que devia ser; a diferença entre as práticas que o satisfazem e as que suscitam nele descontentamento; as divergências entre as modalidades de formação por ele percebidas como sendo úteis e as que se afiguram como inúteis; as dificuldades e problemas sentidos no cotidiano profissional (ESTEVES; RODRIGUES, 1993, *apud* DUARTE, 2009 p. 14).

A esse respeito, Duarte (2009) destaca que podemos considerar também como indicadores as diferenças entre as funções previstas pelo sistema e aquelas que os professores afirmam desempenhar, assim como as diferenças entre as capacidades e atitudes consideradas no texto da lei e aquelas que os docentes explicitam como relevantes para o exercício da sua profissão.

Nesse mesmo sentido, Benedito, Imbernón e Félez (2001) fazem uma diferenciação entre necessidade formativa e carência formativa, ressaltando que a análise das necessidades expressas pelos professores precisa ser considerada numa perspectiva dialética, levando em conta tanto aquilo que o professor sente e expressa como necessidade formativa, quanto os conhecimentos que deveriam fazer parte do desenvolvimento do professor iniciante, considerando sua função docente, o que pode ser entendido como carência formativa. Os autores ressaltam que frequentemente a análise das necessidades dos professores iniciantes é definida de maneira prescritiva pelos gestores, desconsiderando aquelas que são efetivamente sentidas pelos professores.

Da mesma forma, ao refletir sobre processos de identificação de necessidades, Estrela, Madureira e Leite (1999) observam que, se entendidas apenas como lacunas, dificuldades ou carências que se mostram na atividade docente, as necessidades podem ser consideradas como objetivas e de fácil identificação. Porém, se consideradas, também, como expressão dos desejos e interesses dos professores em relação ao ensino, devem ser entendidas como subjetivas, dinâmicas e em constante transformação. As autoras discutem as abordagens metodológicas adequadas para captar essas necessidades, não somente para que os professores exponham suas dificuldades e carências, mas também a fim de que revelem seus interesses e desejos relativos ao ensino.

Nos dizeres de Rodrigues (2006, *apud* ANDRÉ, 2015), o levantamento das necessidades formativas junto aos docentes é um processo essencial e formativo, pois permite ao professor desenvolver uma consciência de si em situações de trabalho, percebendo e analisando suas crenças, valores, posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, pedagógicas. André (2015) resalta que o levantamento das necessidades formativas é visto como uma estratégia de desenvolvimento da competência reflexiva, sendo um aspecto que merece consideração por parte dos órgãos executores das políticas.

Di Giorgi *et al.* (2011) concebem o processo de diagnosticar necessidades como uma atividade formativa que elucida saberes e valores que o sujeito já possui e permite uma conscientização do que era inconsciente ou desconhecido. Ressaltando a importância do investimento na análise das necessidades formativas, os autores expressam a expectativa de que a análise de necessidades resulte em uma maior implicação do professor em sua formação, contribua para uma maior adequação da formação à singularidade dos contextos escolares tal como eles são percebidos pelos professores, e possibilitem um maior impacto da formação sobre a prática profissional docente.

As contribuições dos diferentes estudos apontam a importância de considerar as necessidades formativas dos professores no planejamento das ações de formação, e reforçam a necessidade de reconhecer os professores como agentes no processo de identificação dessas necessidades. Como destaca Duarte (2009), não se trata de identificar aquilo que falta ao professor e, conseqüentemente, as habilidades que ele deve adquirir, mas de um processo de construção que articula demandas institucionais e sensibilidades individuais, envolvendo professores e agentes de formação no sentido de explicitar e tomar consciência de valores, dificuldades e desejos de mudança.

Entendida desta forma, a identificação das necessidades formativas dos profissionais da Educação Infantil pode se constituir num importante instrumento para melhorar a formação profissional que tem sido oferecida aos professores nesta etapa, seja a formação inicial ou a continuada, permitindo pensar a formação na relação com as questões da prática pedagógica, num processo que favorece a autonomia e a reflexão dos docentes.

Cabe destacar que, em relação à formação dos profissionais da Educação Infantil, as discussões e conquistas são recentes e acompanham o processo difícil e demorado de lutas sociais que buscam superar o caráter assistencialista que marcou a história da Educação Infantil, evoluindo para propostas pedagógicas cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral da criança, vinculando o cuidar ao educar (OLIVEIRA, 2011).

Estamos, portanto, diante de um processo de construção de um novo modo de ser professor na Educação Infantil, vinculado à ampliação da responsabilidade do sistema educacional, que precisa se organizar para atender a esse novo grupo profissional, respeitando suas particularidades e as necessidades inerentes a um bom desenvolvimento do papel a exercer, o que implica a compreensão e apreensão das necessidades formativas desses professores, em especial no período do início profissional.

O PERCURSO METODOLÓGICO

Como lembra Gatti (2002), há uma variedade de possibilidades nas abordagens metodológicas no campo das pesquisas em educação, mas todas envolvem um trabalho relacionado a seres humanos. Considerando que esta pesquisa teve por objetivo o estudo de fenômenos educacionais na perspectiva dos sujeitos que vivenciam essa realidade, optou-se por privilegiar a abordagem qualitativa na investigação. Entendeu-se que esta abordagem é adequada para a compreensão do objeto de estudo uma vez que permite acessar com maior profundidade os sentidos e os significados implicados na experiência docente dos participantes.

Cabe ressaltar que esse tipo de abordagem não leva à obrigatoriedade de se utilizar apenas técnicas qualitativas de coleta de dados. Como observa Gatti (2002), aspectos qualitativos e quantitativos no estudo de um fenômeno não são totalmente dissociados, uma vez que a quantidade é um significado atribuído à grandeza ou à frequência com que um fenômeno se manifesta, e nesse sentido, precisa ser interpretada qualitativamente.

Assim, no processo de condução da investigação optou-se pela utilização de um questionário para um levantamento inicial das características e opiniões da população investigada, além da realização de um grupo focal, que permitiu um aprofundamento de aspectos indicados no questionário. Este desenho metodológico pode configurar o uso de métodos mistos, que segundo Moscoso (2017) oferecem possibilidades para compreensão mais aprofundada do objeto de pesquisa em sua complexidade. O autor destaca que não há incompatibilidade entre abordagens quantitativas e qualitativas, elas podem ser complementares, compreendidas como fonte de dados que se retroalimentam.

A rede de ensino em questão possuía 592 professores lecionando nas 70 escolas de Educação Infantil do município, no ano de 2020. Desse total, o foco da pesquisa foi delimitado no grupo de 208 professores que ingressaram na rede no período entre 2018 e 2020, incluindo os estatutários efetivos e aqueles admitidos por contrato temporário. Como critério de escolha dos participantes foi definido o período entre o primeiro e o terceiro ano de docência, considerado por Huberman (1995) como a fase de entrada na carreira, uma vez que é neste momento da vida profissional que o professor toma contato com as situações concretas de sala de aula e se depara com diversos desafios, caracterizando um período de exploração que pode ser mais fácil ou mais problemático.

A coleta de dados foi realizada nos meses de junho e julho de 2020. O questionário, contendo 30 questões, foi organizado em quatro partes. Nas duas partes iniciais apresentaram-se questões fechadas, visando à obtenção de dados referentes à caracterização desses professores, como idade, tempo de atuação no magistério e de docência na Educação Infantil, tempo de exercício na rede de ensino atual, condição funcional, assim como informações sobre sua trajetória de formação, inicial e continuada. Na terceira e quarta parte, com questões abertas, buscaram-se informações referentes ao processo de inserção profissional e às necessidades formativas dos iniciantes.

Mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação, o questionário foi encaminhado aos 208 potenciais participantes por meio da plataforma Google Forms. Foram obtidas respostas de 60 professores, sendo constatado, após uma seleção inicial, que 23 dos respondentes não correspondiam aos critérios para participar da pesquisa por

terem mais de três anos de atuação, ficando então constituída a amostra final pelos 37 professores iniciantes na Educação Infantil na rede de ensino campo da investigação.

Ao final do questionário, foi perguntado ao professor se ele gostaria de participar da segunda etapa da pesquisa, planejada para ser um encontro virtual, em função dos limites necessários em época de isolamento social, delineado no formato de uma discussão em grupo. O grupo focal foi realizado com seis professoras que se dispuseram voluntariamente a participar, orientado por um roteiro flexível, buscando captar a experiência subjetiva de cada integrante, bem como aspectos comuns à experiência coletiva. A técnica mostrou-se adequada aos propósitos da pesquisa, por possibilitar captar, a partir das interações entre os participantes do grupo, conceitos, concepções, sentimentos e opiniões a respeito da realidade vivenciada pelos participantes (GATTI, 2005).

Na análise de dados do questionário, as questões fechadas foram submetidas à tabulação com a utilização de recursos da própria plataforma Google Forms, possibilitando assim uma organização inicial de aspectos da caracterização dos professores. As questões abertas foram submetidas a sucessivas leituras, em articulação com os dados do grupo focal, buscando a compreensão das participantes em relação aos itens destacados para análise.

A análise apresentada na sequência é resultante desse processo de exploração e interrogação dos dados, buscando sua compreensão num movimento entre as fontes teórico-conceituais e os dados obtidos, de forma a esclarecer as questões relacionadas ao tema da pesquisa.

AS PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO: CARACTERIZAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO

As 37 participantes deste estudo são todas mulheres, o que confirma uma condição observada em estudo de Carvalho (2018), que analisando dados de Censos da Educação Básica de 2009 a 2017 aponta que a docência na Educação Infantil é predominantemente feminina¹.

Quanto à idade, 46% delas têm entre 21 e 35 anos, mas 54% situam-se na faixa etária a partir de 36 anos, o que sugere que não são necessariamente professoras iniciantes na carreira, embora todas o sejam na etapa da Educação Infantil. Esta situação é corroborada por outro dado do estudo, quando se observa que 46% das professoras

¹ A partir deste ponto do texto, é utilizada a flexão de gênero para o feminino, uma vez que as professoras que se identificaram são todas mulheres.



declararam ter entre quatro e 10 anos de tempo total na docência, e um grupo de 13% afirmou ter mais de 11 anos de trabalho docente. Ou seja, apenas 40% das participantes do estudo são efetivamente iniciantes na docência.

Estes dados podem ser melhor entendidos quando se analisa a condição funcional das professoras participantes. Embora atuando em um sistema público municipal de ensino, a forma de contratação que predominou entre as 37 participantes do estudo foi o contrato temporário, havendo 30 professoras nesta condição, o que representa 81,1% das participantes, e apenas sete professoras estatutárias (18,9%).

Esta configuração das participantes da pesquisa está relacionada ao fato de que o município recorre ao expediente de admitir professores no regime de contrato de trabalho por tempo determinado, sujeito à legislação prevista na Consolidação das Leis do Trabalho (BRASIL, 1943). Nesta condição, o contrato terá uma duração máxima de dois anos, podendo ser renovado somente após vencido um ano do encerramento do contrato anterior, o que gera uma condição de trabalho intermitente, em que o professor deve guardar, a cada dois anos de trabalho, um “pedágio” de um ano sem contrato, até que possa ser readmitido pelo mesmo sistema.

As respostas sobre a carga horária das participantes mostram que 29 das 37 professoras cumprem dupla jornada, com 48 horas semanais de trabalho, seja na mesma escola ou em escolas diferentes. Este dado pode significar que apenas um período não é suficiente para que as professoras sobrevivam na profissão. Segundo Gatti *et al.* (2009), em pesquisa sobre a atratividade da carreira docente, a questão salarial foi citada pelos participantes como segundo fator para a não escolha do magistério.

Em síntese, os dados de caracterização indicam um grupo não tão jovem como seria esperado em se tratando de professores iniciantes, em condição instável de trabalho, com carga horária muito extensa, especialmente se considerarmos as especificidades do trabalho com crianças pequenas. Tal condição configura uma situação que Tardif (2014, p. 89) define como “professores em situação precária”. O autor cita pesquisas que demonstram que a instabilidade na carreira torna mais difícil o aprendizado profissional e dificulta a consolidação das competências pedagógicas dos iniciantes, e observa que “a precariedade tem consequências psicológicas, afetivas, relacionais e pedagógicas provocadas pelas mudanças profissionais vividas por esses professores” (TARDIF, 2014, p. 90).

Quanto à formação, verificou-se que a totalidade das participantes possui formação em Pedagogia. Quatro participantes da pesquisa possuem ainda uma segunda licenciatura (em Ciências Biológicas, História e Letras) e 15 possuem especialização, realizada em cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*. Quando se analisam os cursos procurados por elas,

observa-se que buscam modalidades formativas com temáticas relativas ao trabalho na etapa da Educação Infantil.

Os dados relativos à formação indicam que a maioria das professoras continua buscando seu desenvolvimento profissional, o que é confirmado também quando se constata que 35,1% das professoras afirmaram estar realizando algum curso no momento do preenchimento do questionário. Esta condição favorece o reconhecimento da profissionalidade do professor da Educação Infantil, contribuindo para a superação da concepção assistencialista, segundo a qual não se requeria formação profissional do professor dedicado ao cuidado da criança pequena.

NECESSIDADES FORMATIVAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS

A imersão nos dados nos leva a concordar com os autores que vêm discutindo a temática das necessidades formativas dos professores (ESTRELA; MADUREIRA; LEITE, 1999; SILVA, 2000; DUARTE, 2009; DI GIORGI *et al.*, 2011), quando afirmam que essas necessidades são orientadas tanto por questões da esfera individual quanto coletiva, podendo, assim, estar relacionadas às demandas subjetivas dos professores e às condições do contexto profissional de trabalho docente.

Ao longo da análise, foi possível identificar um leque de necessidades de formação, que é possível situar em três categorias: necessidades afetivo/relacionais; necessidades técnico/pedagógicas; e necessidades burocrático/institucionais. Importante destacar que essas categorias não são estanques, mas se interpenetram e se compõem, revelando um percurso em que sentimentos, concepções, valores, conhecimentos e atitudes, construídos ao longo da vida e da formação inicial, são reafirmados, questionados e reconstruídos pelas professoras no confronto com os desafios do cotidiano escolar e as condições do contexto institucional.

As professoras foram convidadas a apontar os sentimentos experimentados em seu início profissional, indicando o grau de intensidade desses sentimentos. Observou-se que “medo”, “dúvida” e “angústia” foram sentidos por este grupo com intensidade. O medo foi o sentimento com maior destaque nas respostas, demonstrando um grau elevado nos primeiros anos da carreira, pois 31 professoras afirmaram ter tido este sentimento em grau médio ou alto.

Esses sentimentos são característicos do estágio que Huberman (1995) destacou como sobrevivência, em que os professores se deparam com a realidade e a complexidade da situação profissional, e experimentam as dificuldades deste cenário. Por outro lado, é

possível confrontar esses dados com sentimentos que as professoras demonstraram ter experimentado paralelamente a eles, como “motivação”, “segurança”, “satisfação”, o que traduz o entusiasmo pela docência e o reconhecimento de suas primeiras conquistas. Huberman (1995) denominou esse momento da fase inicial da carreira como descoberta, um contraponto ao estágio de sobrevivência. Os sentimentos que propiciam melhores condições de enfrentamento das dificuldades do início da carreira, pois impulsionam para a sua superação, estão fortemente presentes nas respostas das professoras, entre eles sentir-se “preparado”, “seguro” e “satisfeito por ser professor”.

Ao se referirem às habilidades que identificam em si como profissionais e que contribuíram para o início de carreira, as respostas são indicativas das concepções que permeiam as práticas docentes das professoras. Enquanto algumas habilidades sugerem uma visão romântica do trabalho na Educação Infantil, outras mostram uma visão mais crítica e propositiva. As habilidades calcadas em disposições, como “amor ao trabalho”, “dedicação”, “gentileza”, “instinto maternal”, sugerem uma visão idealizada do papel do professor da Educação Infantil. Já aspectos como “habilidade leitora”, “criatividade”, “capacidade de ouvir”, “pesquisar”, “buscar ferramentas com colegas mais experientes”, que foram predominantes nas respostas, revelam uma concepção crítica e reflexiva em relação ao trabalho docente na Educação Infantil, em que o professor é visto como profissional e, portanto, deve ser qualificado.

A partir desses dados é possível refletir sobre o papel da formação inicial no início da carreira, já que algumas das palavras elencadas pelas professoras participantes – “comprometimento”, “persistência”, “resiliência”, “dedicação”, “comunicação”, “esforço”, “vontade de ser melhor” – não são, necessariamente, habilidades desenvolvidas na formação inicial. Referem-se a atitudes, valores, emoções e sentimentos, ou seja, à dimensão da subjetividade do professor.

Tardif (2014) destaca que essas concepções, impregnadas por questões afetivas, são construídas ao longo da história pessoal e da trajetória pré-profissional, resistem à reflexão crítica durante a formação inicial e se integram aos saberes experienciais dos professores. Assim, é necessário considerar, como apontado por Gatti (2011, p. 176), que os processos formativos precisam levar em conta “a complexa dinâmica sociopsicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações”, para que sejam capazes de promover mudanças nos modos de agir dos professores.

As professoras foram convidadas também a apontar as habilidades que lhes faltam, o que pode ser revelador das necessidades formativas percebidas por elas. Nas respostas, predominam aspectos referentes ao trabalho técnico pedagógico, expressos em afirmações como: “habilidade específica para trabalhar na educação infantil”; “trabalhar com a inclusão”; “organização de tempo”, “recursos e materiais”; “lidar com uma sala

numerosa”; “aprimorar as formas de registrar e catalogar o trabalho”; “alfabetização”. Ainda que em menor grau, são indicadas também habilidades mais relacionadas a necessidades relacionais/afetivas, entre elas “aprender a acalmar a criança no início do ano letivo”; “lidar com os pais”; “liderança”; “comunicação”.

Observa-se que as necessidades apontadas pelas professoras são relativas a situações do cotidiano escolar, corroborando a colocação de Nuñez (2004), quando salienta que as necessidades dos professores têm origem em situações da prática e relacionam-se à procura daquilo que lhes falta para realizar o trabalho docente com maior profissionalidade.

Interessante observar que três professoras afirmaram não lhes faltar nenhuma habilidade e oito delas não souberam identificar qual habilidade ainda não foi desenvolvida, o que confirma as ponderações de Estrela e Leite (1999), quando ressaltam que uma das dificuldades na identificação das necessidades é o fato de que elas nem sempre são conscientes, o que dificulta a sua expressão e impede que os indivíduos encontrem meios para ultrapassá-las.

Neste aspecto, o próprio momento de coletar as necessidades formativas já se apresentou como uma fonte de reflexão e identificação dessas necessidades:

Eu acho que a gente ter a possibilidade de responder algo da nossa área é muito importante porque faz a gente refletir a nossa prática e faz a gente refletir também o que a gente já estudou e o que a gente está trazendo dessa teoria estudada para nossa prática, se você tem espaço se não tem como é que pode ser adaptada (Profa. Athena)².

Segundo André (2013), realizar junto aos docentes um levantamento das necessidades formativas, analisando-as contextualmente, é uma ação fundamental para que os professores tomem consciência de si em situações de trabalho, percebam suas crenças, seus valores, suas posições ideológicas, políticas, éticas, científicas e pedagógicas, perante aquilo que norteia sua ação. Com isso, torna-se possível exercitar e desenvolver a competência reflexiva. A autora resalta ainda que esta perspectiva merece séria consideração por parte dos órgãos executores das políticas educacionais.

POSSIBILIDADES FORMATIVAS NO ENFRENTAMENTO DAS NECESSIDADES

Ao serem questionadas sobre as possibilidades formativas que tiveram em seu início profissional e que julgam importantes, as professoras participantes da pesquisa apontam inúmeras atividades, entre elas formação continuada, cursos e leituras. No entanto, a

² Para garantir o anonimato das participantes, os nomes utilizados são fictícios.

possibilidade formativa que teve maior destaque foi a troca de experiências entre os colegas, seja em momentos organizados pela escola, ou em situações informais.

Os dados indicam que as trocas com colegas mais experientes são muito valorizadas pelas professoras, mas sugerem que elas não vêm encontrando, no espaço escolar, momentos organizados e institucionalizados para que essa comunicação ocorra, em quantidade e com duração suficiente. A professora Laura conta sua experiência e como essa troca de informações foi decisiva para ela, tanto de maneira positiva, como negativa, ao relatar condições diferentes em dois anos de trabalho:

[...] esse é o meu segundo ano como professora; tive no ano passado que dividir sala com a professora que já estava há mais tempo e isso foi muito importante para mim. Ela me acolheu muito bem, escutava minhas ideias, a gente conseguia fazer um trabalho juntas, mesmo ela trabalhando de manhã eu trabalhava à tarde, a gente trocava no HTPC. Esse ano eu também estou dividindo sala com outra professora só que infelizmente eu não consegui essa troca com ela porque eu estou trabalhando em duas escolas e o meu HTPC é em outra escola. [...] Daí a gente só consegue conversar por mensagem mesmo (Profa. Laura).

O relato da professora evidencia a importância da relação de parceria entre a professora novata e a experiente, mas é representativo também do quanto as difíceis condições de trabalho, com uma dupla jornada em escolas diferentes, dificultaram esses momentos de comunicação e aprendizado.

Observa-se nas falas que, ao mesmo tempo em que relatam as situações difíceis vivenciadas no início profissional, as participantes apontam caminhos para atendimento dessas necessidades:

Então, acho que o apoio e acolhimento, né, essa visão de equipe desde a funcionária da limpeza, o cortador de grama é até a diretora, se todo mundo trabalhar ali realmente em cooperação, né, sincronia, como dizia a professora [...], então eu acho que é isso que falta bastante (Profa. Greta).

As professoras revelam a importância da existência de um ambiente institucional e afetivo/relacional organizado para recebê-las, com profissionais acessíveis e preparados para promover trocas de conhecimentos que sejam significativas para os professores que estão iniciando. Um aspecto mencionado nos relatos do grupo focal é a necessidade de preparo dos professores experientes para receber os iniciantes e manter uma interação que seja produtiva para ambas as profissionais:

Aceitar esse iniciante com o que ele está trazendo, dar ouvidos e fazer uma troca mais justa com esse iniciante. Então, quer dizer que quem está na escola também pode parar, olhar e pensar: ele não está vindo vazio [...] porque eu já passei por situações assim, porque olham pra gente como se... Nossa!!! Você está chegando agora, você não sabe, (como usou a expressão) da missa a

metade, né, então fica meio que uma indiferença ao que é novo chegando dentro daquele espaço (Profa. Athena).

Percebe-se que as professoras iniciantes defendem a oportunidade de serem ouvidas e terem participação nas escolhas feitas pela equipe escolar, o que indica que os professores experientes precisam perceber os novatos como parceiros nas trocas de conhecimentos.

As professoras indicaram também outras situações que consideram possibilidades formativas relevantes para a construção de seus saberes docentes, como os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)³. Pode-se inferir que estes horários são valorizados porque representam momentos em que as professoras podem discutir e trocar conhecimentos com as colegas, daí serem reconhecidos como possibilidades de formação.

Entre as possibilidades formativas, a formação continuada foi apontada como muito relevante por 59,5% das professoras. No entanto, 83,8% das participantes afirmaram não ter tido nenhuma formação continuada direcionada aos docentes iniciantes. As demais 16,2%, ao descrever como ocorreram essas ações na escola, indicam que nem todas se caracterizam como formação continuada – são citadas ações como apoio e acolhimento da gestão; reunião explicativa de toda rotina na educação infantil; material direcionado a professores iniciantes; conversas com a professora coordenadora para esclarecer qualquer dúvida. Diante disto, pode-se concluir que são ações pontuais, realizadas por iniciativa de gestores e coordenadores, mas que não configuram propostas sistemáticas, promovidas pelo sistema de ensino.

Considerando que a rede em questão oferece formação continuada aos seus professores, subentende-se que essas ações não atendem às necessidades formativas das professoras iniciantes. Nas discussões do grupo focal pôde-se entender que, mesmo que não sejam voltadas para as especificidades do início de carreira, as professoras valorizam as possibilidades de formação continuada oferecidas pelo sistema de ensino e buscam nelas conhecimentos para o trabalho em sala de aula. Na perspectiva de Nuñez (2004), a formação continuada se configura como uma atividade permanente, sistematizada e planejada, que deve ser fundamentada nas reais necessidades e na perspectiva da profissão. Assim, é importante que os programas formativos considerem o perfil dos professores, analisando suas experiências, expectativas, bem como seus anseios e os conhecimentos já construídos.

Em síntese, os dados apontam que os momentos e situações mais valorizados pelas professoras como possibilidades para identificação e atendimento de suas necessidades

³ Os horários de HTPC compõem a jornada de trabalho nesta rede de ensino, com duas a quatro horas-aula de duração, a depender da carga horária semanal do professor.

formativas são os que ocorrem no espaço escolar, especialmente aqueles que envolvem situações de interação, colaboração e trocas com outros agentes escolares e são relacionados ao aprendizado profissional.

As professoras que se mostram nessa investigação não indicam apenas os problemas e desafios do início profissional, mas apontam encaminhamentos para que esse período ocorra de forma mais favorável e evidenciam o desejo e o interesse de serem consideradas como protagonistas nesse processo. São vozes que devem ser ouvidas pelo sistema de ensino que as recebeu.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste estudo, as professoras indicaram que muitas das dificuldades e necessidades que experimentam neste início da atividade docente, decorrem de uma formação inicial ainda distante da realidade escolar e são potencializadas pelas condições de instabilidade no trabalho e pela falta de organização e preparo das equipes escolares para apoiar e acolher o professor que está iniciando.

Foi constatado que nas instituições escolares ainda prevalece a ideia de “prontidão” do professor iniciante, ou seja, que quando ele chega já deveria estar pronto para enfrentar todos os desafios do início da carreira e não precisa de apoio e acompanhamento. É preciso considerar o professor iniciante em fase de aprender a ensinar e, portanto, identificar e levar em conta as necessidades formativas dos docentes nesse período.

Os resultados da pesquisa confirmam que é urgente a adoção de políticas públicas voltadas para a fase de inserção na profissão do magistério, pois este é um período fundamental no desenvolvimento profissional docente. Nesse processo, o levantamento das necessidades formativas se torna uma ferramenta essencial para delinear políticas de acolhimento e acompanhamento pedagógico dos docentes iniciantes.

Os resultados do estudo oferecem recomendações para que os gestores escolares, técnicos das secretarias de educação e demais profissionais que cuidam e formulam os programas de formação, considerem os professores iniciantes como “iniciantes” em uma carreira, compreendendo suas dificuldades e necessidades específicas. Os dados confirmam que algumas escolas realizam ações voltadas aos professores iniciantes, porém são casos isolados, em que a otimização dos processos formativos acontece por comprometimento e disponibilidade da equipe gestora. As professoras valorizam estas ações e recomendam que esta seja uma ação da rede e não de unidades isoladas.

Outro ponto a ser destacado é a necessidade de envolvimento dos docentes na definição e implementação das ações formativas. Isto sinaliza que é viável, de um lado, e

importante, de outro, que os gestores do sistema de ensino se organizem e atuem na elaboração democrática de um programa de formação docente, em que os iniciantes sejam consultados, buscando um direcionamento e acompanhamento efetivo aos docentes iniciantes, considerando suas características e necessidades formativas inerentes à fase inicial na carreira do magistério.

Esta investigação aponta para a necessidade da criação de espaços de discussão reflexiva, tanto nas escolas como na secretaria de educação e centros de formação de professores, com propostas voltadas especificamente aos professores iniciantes, considerando sua inserção no mundo do trabalho docente como uma fase de seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, jan.-abr., 2015, p. 34-44. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BENEDITO, Vicente Antolí; IMBERNÓN, Francisco Muñoz; FÉLEZ, Beatriz Rodríguez. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 5, n. 2, p. 1-24, 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750205>. Acesso em: 04 dez. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do trabalho. **Lex**: coletânea de legislação: edição federal, São Paulo, v. 7, 1943.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, ISSN 0140-6551; n. 41).

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DUARTE, Carina Sofia Barata. **Análise das necessidades de formação contínua de professores dos cursos de educação e formação**. 2009. 107 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa, Portugal, 2009.

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. **Revista de Educação**, Lisboa, v. VIII, p. 29-48, jan. 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano. Série Pesquisa em Educação, v. 1, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. In: GARCIA, Walter E. (org.). **Bernardete A. Gatti: educadora e pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Relatório de pesquisa.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Portugal, n.8, p. 07-22, 2009.

MOSCOSO, Javier Núñez. Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.164, p.632-649, abr./jun. 2017.

NUÑEZ, Isauro Béltran. Estudo das necessidades formativas de professores(as) do ensino médio no contexto das reformas do currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004. Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2004. Disponível em: 27reuniao.anped.org.br/gt08/t089.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Maria Odete Emygdio. **A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: um caminho para a integração escolar**. 2000. 286 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP, São Paulo. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELOS, Sandra Lima de. Análise das necessidades formativas dos professores de pedagogia quanto a preparar futuros professores para a inclusão escolar. In: EDUCERE, Congresso Nacional de Educação. **Anais...** PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21734_10576.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.