

Professores em início de carreira: o direito de serem incluídos na equipe escolar

Early career teachers: the right to be included in school staff

Daniela Cristina Beraldo dos Santos Silva¹

¹ Graduada em Pedagogia e Artes Visuais e Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestranda em Desenvolvimento Humano - UNITAU

Maria Aparecida Campos Diniz²

² Professora e Orientadora do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano e Educação - UNITAU

Resumo

O presente artigo resulta de estudos e reflexões construídos a partir do programa de formação continuada oferecida em uma rede municipal de ensino. Considerando a presença massiva de um grupo de professores iniciantes em uma escola e os desafios vividos por estes logo no início de sua profissão, verificou-se a necessidade de acompanhá-los durante a formação continuada. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, os dados foram coletados a partir do registro do processo por eles vivido, em diários reflexivos. Foi aplicado um questionário sociodemográfico para caracterizar os sujeitos. Verifica-se que os desafios e incertezas encontrados pelos docentes, foram minimizados diante do acolhimento do grupo, formação continuada, trocas de experiência.

Palavras-Chave: Inclusão. Professor Iniciante. Formação Continuada

Abstract

This article is the result of studies and reflections built from the continuing education program offered in a municipal school network. Considering the massive presence of a group of beginning teachers in a school and the challenges they experienced at the beginning of their profession, there was a need to accompany them during continuing education. It is a descriptive research, qualitative approach, the data were collected from the record of the process they lived in, in reflective journals. A sociodemographic questionnaire was applied to characterize the subjects. It is verified that the challenges and uncertainties encountered by the teachers were minimized in the face of the group's reception, continuous training, exchanges of experience.

Keywords: Inclusion. Beginner Teacher. Continuing Education

INTRODUÇÃO

Quando falamos de inclusão, automaticamente pensamos no indivíduo que possui alguma deficiência e que deve ter assegurado o seu direito de ser incluído no contexto escolar e na sociedade. Este estudo, porém, traz um viés diferente e também importante sobre a inclusão, abordando a imprescindível acolhida dos professores iniciantes que chegam às escolas todos os anos, trazendo consigo expectativas, concepções, medo, história de vida, desejos e os conhecimentos que construíram na universidade, que nem sempre puderam aproximá-los da realidade escolar.

O início da carreira docente é uma etapa tão importante quanto difícil, que ao mesmo tempo que traz à tona as fragilidades do novo profissional, pode marcar o início de um percurso de conquistas. Muitos pesquisadores têm contribuído, no sentido de considerar que esse é um momento peculiar e fundamental para o professor, é o período marcado pelo início das suas experiências docentes e construção da sua identidade profissional, situações estas que o acompanharão em toda a sua trajetória.

Ao se sentirem incluídos, é possível que os professores iniciantes se familiarizem gradativamente com dimensão da profissão docente, suas inúmeras atribuições, como atuar frente às diversas situações que lhe ocorrem, bem como se relacionem com os sujeitos que atuam na instituição escolar.

Faz-se necessário ressaltar também que a educação passa por momentos de grande transformação e exige dos professores uma prática de constante estudo, reflexão, trocas de experiências e abertura às mudanças.

Considerando o exposto, é imprescindível um cuidado especial das instituições escolares, redes de ensino e sistemas de ensino no processo de inserção dos professores iniciantes e que ao acolhê-los, se possa conhecer e considerar as suas necessidades, não só formativas, mas de interação, para que de forma gradativa, desenvolvam o sentimento de pertença.

Se a forma como ocorre essa inclusão não for condizente com as necessidades e anseios do professor iniciante, esse momento poderá causar sofrimento e desconforto, e, conseqüentemente, gerar o desejo de abandonar a profissão.

Se para os professores que já têm um caminho construído na docência isso se apresenta como um desafio, para os professores em início de carreira, pode gerar muitos

conflitos. Em face a esse panorama, o presente trabalho buscou investigar, por meio de relatos dos professores iniciantes, expressos em diários reflexivos, durante a sua participação em um programa de formação continuada, os desafios enfrentados no início de sua carreira e se eles se sentiram ou não incluídos no grupo escolar onde atuam.

Buscamos problematizar aqui esse momento tão importante e marcante para o professor que se encontra em início de atuação na docência, ressaltando a importância de se conhecer o professor e considerá-lo em sua totalidade, abarcando sua trajetória de vida, formação, aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Isso revela o quanto sentir-se partícipe do contexto escolar, bem como das decisões e construções do grupo contribui com o início da constituição da identidade docente, considerando que a construção da identidade é permeada por lutas e conflitos, a maneira do profissional ser e estar na profissão.

A escolha da profissão que se pretende exercer durante a vida, envolve muitos fatores, sentimentos e expectativas acerca de como será essa experiência.

É exatamente aí que encontramos a necessidade de dar voz aos professores iniciantes, com o objetivo de conhecer, sob a visão deles, o que sentem e como percebem possibilidades para suprir as particularidades do início da carreira ao se sentirem incluídos no contexto escolar.

Este texto é fruto participação da pesquisadora como Orientadora Pedagógica de uma escola municipal de educação infantil, que recebeu em 2017, um quadro de sete professoras iniciantes, recém-formadas no curso de licenciatura em Pedagogia e como profissional e ser humano, se sensibilizou em integrá-las a partir do programa de formação continuada, convidando-as a registrar suas experiências nos diários, cadernos brochura. A partir do aceite em participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberam o caderno, sendo orientadas a registrar suas reflexões, sentimentos e pensamentos em relação aos desafios vividos durante o trabalho docente, incluindo a sua participação nas diversas atividades contempladas na formação continuada proposta pela escola.

DESENVOLVIMENTO

Para potencializar ainda mais a pesquisa, buscou-se conhecer a produção científica brasileira em torno do tema.

Verifica-se iniciativas precárias de pesquisa sobre a inclusão de professores iniciantes no sistema brasileiro de ensino. Para conhecer as pesquisas produzidas no Brasil nos últimos anos, sobre o referido tema, realizamos um levantamento bibliográfico dos trabalhos publicados em encontros científicos nacionais de referência para a área educacional brasileira, como a ANPED.

Inicialmente foi realizado um levantamento das pesquisas apresentadas nas três últimas reuniões da ANPED – 36ª (2013), 37ª (2015), 38ª (2017). Buscou-se estudos referentes aos grupos de trabalho GT 08 (Formação de Professores) e a partir da leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos foi possível selecionar aqueles que tinham maior proximidade ao tema aqui abordado.

Após o levantamento realizado em cada uma das reuniões da ANPED verificou-se que dos 77 trabalhos apresentados, apenas um tratava da temática da inserção do professor iniciante no sistema de ensino, porém o mesmo referia-se à educação da Finlândia.

De acordo com a revisão bibliográfica a partir da ANPED, evidencia-se que, apesar da importância do tema, os estudos no Brasil ainda são poucos desenvolvidos e/ou publicados, caracterizando o número escasso de pesquisas referentes aos professores iniciantes e a sua inclusão no sistema de ensino brasileiro, bem como que tratem de políticas públicas imprescindíveis para acolher e acompanhar de forma mais efetiva esses profissionais. É muito importante ressaltar que os trabalhos encontrados na revisão bibliográfica foram estudos publicados no encontro científico supracitado e tal fato não desconsidera a possibilidade do desenvolvimento de outros trabalhos brasileiros sobre professoras (es) iniciantes e os desafios do início da profissão docente.

Encontramos nos estudos de Angotti (2010) registros sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras que estavam iniciando o primeiro ano como docentes em instituições de Educação Infantil.

Segundo este estudo, as professoras afirmaram não terem tido uma boa formação inicial, tal fato faz com que elas tenham um entendimento um pouco vago sobre o que seria o trabalho docente na Educação Infantil. Porém, ao terem contato com o cotidiano do trabalho, elas superaram as suas expectativas iniciais, passando a se identificar na relação

com o trabalho e com as crianças, sobretudo (ANGOTTI, 2010, p.25). Considerando o exposto é possível considerar a importância do contexto escolar, suas múltiplas relações e possibilidades de aprendizagem que decorrem delas, para o professor em início de carreira e que escrever sobre esta experiência poderia trazer sentido para as docentes participantes desta pesquisa.

Para Josso (2004, p. 25), a abordagem biográfica faz “com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos”. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

A escolha pelo método biográfico se justifica pelo fato do mesmo ser estruturado pelas narrativas, organizadas por meio dos relatos e registros, que ofereceram dados para a identificação dos saberes construídos pelos sujeitos, tomando-os como significativos no curso de sua vida profissional, a partir da participação no programa de formação continuada.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa se caracteriza, como descritiva. Segundo Gil (2008, p. 28), “as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Considerando que a visão dos sujeitos de pesquisa acerca da sua inclusão na profissão docente e no contexto escolar do qual agora estão inseridos, estão carregadas de valores e conhecimentos que não podem ser mensurados de forma objetiva, e que, portanto, subjetivas, “[...] considera-se que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade [...]” (SILVA, 2005, p. 35).

O diário é considerado um gênero autobiográfico que, durante a sua escrita, torna possível ao professor, ator-narrador, realizar momentos de retrospectiva e reflexão sobre as decisões e acontecimentos de sua trajetória de vida profissional, visto que as anotações ocorrem em outro momento, posterior ao vivenciado. Para Hess, (2006, p. 92), “mais que todas as outras formas de escrito, explora a complexidade do ser”.

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por um estudo transversal e descritivo, por utilizar o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados, tendo o processo de formação docente como foco principal.

De acordo com Triviños (2009, p. 110), o estudo, sendo descritivo, possibilita conhecer os traços característicos de uma comunidade.

A referida rede de ensino, onde esta pesquisa foi realizada, até 1999, apresentava algumas iniciativas de estudo e formação, ainda que isoladas e solitárias, por parte de alguns professores e orientadores pedagógicos, que detectavam algumas necessidades em sua prática e juntos buscavam referenciais teóricos e se reuniam, sem um cronograma planejado e estabelecido, para estudar, refletir e buscar transpor para suas práticas, aquilo que se apresentava como importante para o desenvolvimento e qualificação de sua profissão¹.

A partir de 22 de março de 1999, o Horário de Trabalho Coletivo (HTC), foi instituído na rede de ensino, onde a pesquisa foi realizada, a partir da portaria nº 006/SE/1999², que regulamentava que o horário de trabalho coletivo deveria acontecer em dois momentos semanais, às terças e quintas-feiras, com a duração de 3 horas/aulas por encontro, sempre no período contrário ao de aula.

A portaria estabelecia ainda, que no início do ano letivo, cada professor poderia fazer a opção pela jornada de trabalho e isso envolvia a escolha de fazer ou não o HTC, o que demonstra que supostamente, no início de sua implementação, a formação continuada não era considerada uma prioridade para qualificação da profissão docente. Outra determinação desta portaria, era a necessidade de um grupo com no mínimo 5 professores, além do coordenador do grupo e que deveriam se reunir por segmento educacional comum, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais – 1º ao 5º ano e que na época em que saiu a portaria, era chamado de Ciclo I), Ensino Fundamental (Anos Finais – 6º ao 9º ano e que na época em que a portaria foi publicada eram chamado de Ciclo II), além dos professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Com a regulamentação do HTC, em 1999, o professor que optasse por fazê-lo, recebia 20% a mais em seu salário base, como forma de incentivo e valorização profissional, porém esta seria uma gratificação que ele receberia durante o tempo em que

¹ Informações coletadas pela pesquisadora, com várias colegas professoras mais experientes, ao longo dos doze anos em que trabalha nesta rede de ensino, como professora.

² https://www.sjc.sp.gov.br/media/34817/portaria_006_se_99.pdf Acesso em 02.06.2018.

exercesse a sua profissão, não sendo integrado ao salário e nem recebido após aposentadoria.

Essa realidade foi transformada em janeiro de 2014, a partir da promulgação da Lei Complementar nº 530, de 19 de dezembro de 2013³, que tornou obrigatório o HTC para todo professor que se efetivasse nesta rede municipal, a partir daquela data e para os professores que já estavam em exercício, os mesmos deveriam fazer a opção pelo HTC, porém esta escolha seria, a partir desta data, irrevogável, devendo ser feita até 31 de janeiro de 2014. Para os professores que optassem por fazer o HTC de forma permanente em sua vida profissional nesta rede de ensino, teriam o valor correspondente, supracitado, incorporado ao seu salário, também de forma permanente, ou seja, receberiam até mesmo após a sua aposentadoria.

É essencial destacar aqui as ações desenvolvidas neste momento de formação continuada em serviço, que sempre se destinou a planejamentos coletivos, discussões da prática pedagógica, estudos em grupo, trocas de experiência, palestras, cursos e oficinas na própria Unidade Escolar, para garantir a continuidade da formação, além do acompanhamento da prática pedagógica.

Outro fator essencial de ser mencionado é que a avaliação processual, como estabelecido pela LDBN (1996), também tinha e ainda tem⁴ um espaço garantido nos momentos de HTC, que também se destinam a avaliar os planejamentos e a aprendizagem dos alunos da Educação Infantil, semestralmente, para que a partir das avaliações, as ações sejam sempre replanejadas para que as expectativas de aprendizagem, previstas em cada nível, sejam alcançadas.

Os temas estudados em HTC surgem sempre das necessidades do grupo-escola, explicitadas em suas práticas e também sob o olhar atento do Orientador de Escola (OE), que faz um diagnóstico com o seu grupo de professores para detectar as assimilações deformantes, que necessitam de maior investimento de estudo e mudanças. Todos os encontros de formação continuada contam com uma pauta, elaborada pelo OE, que explicita os objetivos do encontro e as etapas. Os encontros são organizados de forma que a cada dia uma professora faça o registro reflexivo do que foi estudado e aprendido, construindo um percurso de formação que é lido no início do próximo encontro, retomando e recuperando essa trajetória, contribuindo com os conhecimentos e busca pessoal daqueles professores que optaram por não fazer o HTC e ainda daqueles que

³ <http://www.sjc.sp.gov.br/legislacao/Leis%20Complementares/2013/530.pdf> Acesso em 02.06.2018.

⁴ Relato com base na experiência profissional docente da própria pesquisadora nesta rede de ensino.

cumprem o HTC no período noturno, no CEFE (Centro de Formação do Educador), como já mencionado neste estudo.

Para efetivar a formação continuada, o OE elabora semestralmente, o seu Plano de Formação, que deve conter uma justificativa, pautada nas necessidades do grupo e em estudos realizados sobre o tema, além dos objetivos que se pretende alcançar, etapas bem explicadas e detalhadas, como se dará a avaliação desses encontros, recursos materiais e humanos que serão utilizados, cronograma com as datas e temas que serão desenvolvidos em cada encontro e referências bibliográficas. Este Plano de Formação deve constar também no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, com as metas formativas para o período.

Verifica-se assim, que o programa de formação continuada oferecido pela referida rede contempla as necessidades pedagógicas do grupo, mas não encontramos nenhuma ação voltada especificamente para a inclusão dos professores iniciantes, para atender as suas necessidades, que se diferem das dos docentes mais experientes.

Antes de investigar a visão das professoras iniciantes acerca da sua inclusão na referida escola onde iniciaram a sua profissão, percebemos a necessidade de definir o perfil sociodemográfico das participantes, caracterizando-as por meio da observação e da aproximação aos dados, dispostos no quadro aqui estruturado. Desse modo buscou-se facilitar a visualização das informações, bem como essa exposição representa a composição do grupo e alguns dados importantes, como dados pessoais, a formação acadêmica.

Nesta pesquisa estou chamando essas sete professoras pelos nomes de grandes mulheres, que foram muito importantes para a minha formação e para a educação da minha cidade: Carmelina, Beatriz, Maria, Neusa, Terezinha, Ana e Marcia, na intenção de resguardar a identidade das professoras, participantes desta pesquisa, garantindo o exposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

QUADRO 1 – Perfil Sociodemográfico das Participantes da Pesquisa

Identificação	Idade	Estado Civil	Número de Filhos	Tempo de atuação como professora da EI na rede municipal	Formação
Professora Carmelina	22 anos	Solteira	0	5 meses	Pedagogia
Professora Beatriz	25 anos	Solteira	01	1 ano e 2 meses	Pedagogia
Professora Maria	22 anos	Solteira	0	6 meses	Pedagogia
Professora Neusa	23 anos	Solteira	0	1 ano	Pedagogia,
Professora Terezinha	24 anos	Casada	02	1 ano e 3 meses	Pedagogia,
Professora Ana	25 anos	Solteira	01	5 meses	Pedagogia
Professora Marcia	27 anos	Casada	0	7 meses	Pedagogia

Fonte: Material elaborado pela pesquisadora.

Diante dos dados expressos no quadro, as docentes que aceitaram participar desta pesquisa estão na faixa etária que compreende entre 22 e 27 anos, com formação acadêmica inicial em Pedagogia. O menor tempo de efetivo exercício na rede de ensino municipal apresentado por elas é de 5 meses e o maior é de 1 ano e 3 meses.

Vale destacar, que o edital do concurso do qual cada uma participou, estabeleceu como formação necessária, no ato da efetivação, o curso de licenciatura plena em pedagogia.

Por força do que foi estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, alterada pela Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, para

atuar na Educação Básica, é preciso que os docentes se qualifiquem no Ensino Superior, frequentando o curso de Pedagogia, de acordo com o que estabelece:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017, art. 62).

Verifica-se que desde o estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, há uma preocupação com a formação acadêmica do professor, porém, considerando que o processo de aprendizagem do professor deve ser considerado constante, permanente, e que a partir de situações dentro do próprio contexto escolar em que ele seja sempre desafiado a resolver problemas possa ler, refletir, discutir, trocar, pode ter assegurado o seu direito de ser incluído, inserido em uma comunidade docente que ao se relacionar, está sempre aprendendo, há que se discutir no âmbito nacional, políticas públicas que garantam essa efetivação.

Tardif (2014, p.64) observa que os professores utilizam constantemente em sua prática os seus conhecimentos pessoais, um saber fazer personalizado, construídos anteriormente ao início de sua trajetória docente. A atividade profissional do professor em si, deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilidade de saberes, do saber fazer, específicos do ofício do professor.

Ao refletir sobre esta afirmação, verifica-se que a participação dos professores iniciantes na formação continuada em serviço, possibilitou um amadurecimento do grupo, que teve a oportunidade de formar um agrupamento produtivo ao estudar durante todo o ano de 2017 sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, realizando leituras de artigos, livros, formando duplas para explicar trechos dos textos, vídeos, recomendações de leituras para os demais funcionários da escola, pesquisas envolvendo a cultura brincante de outros países, propondo brincadeiras para vivenciar as mesmas em conjunto, transformando e aprimorando o saber prévio em saber específico, favorecendo o saber fazer, mostrando possibilidades, aprendendo uns com os outros e com parceiros mais experientes que iam encontrando no processo de pesquisa.

Análise dos Resultados

Após realizada uma leitura expressiva das narrativas trazidas em cada um dos diários, buscando assimilar o conteúdo, seguramente impregnados de subjetividade, foi possível fazer o levantamento dos principais pontos ressaltados pelas professoras em relação a sua inclusão no contexto da escola, da formação oferecida.

A partir da temática da formação continuada apresentada logo no início do ano, “Conhecendo mais o nosso grupo”, em que as professoras contavam um pouco de sua escolha pela educação, verificou-se no registro reflexivo deste encontro, que nem sempre a educação foi uma escolha, mas que ao optarem pela pedagogia, todas as professoras desejam que esta experiência seja positiva e que o sentimento de pertença ao grupo aconteça de forma gradativa. Isso é possível verificar isso nas falas das participantes:

Na verdade, eu queria fazer psicologia, mas não tinha dinheiro para isso. Aos poucos fui me encontrando na pedagogia. Quero muito que dê certo, estou aberta para aprender e podem contar comigo para o que precisar (Professora Beatriz)

Minha mãe é professora de adultos, trabalha no EJA de Jacareí e eu sempre quis ser professora, mas queria dar aula no Fundamental. Não sei se tenho jeito com criança pequena, mas já que estou aqui, vamos arregaçar as mangas, aprender e ajudar os pequenos, pois é uma etapa muito importante para eles, pois se desenvolvem muito. Se eu fizer alguma coisa errada, pode falar, eu não tenho nenhum tipo de melindre (Professora Ana)

Primeiro eu acho que escolher uma carreira com 18 anos é cruel. Eu não estava preparada para isso e nem me sentia madura, mas ao entrar na faculdade e começar a ter contato com a educação, vi que a coisa é séria e estou muito disposta a fazer carreira, continuar estudando, fazer pós-graduação. Fora que o carinho das crianças [...] elas são tão puras e verdadeiras. Tenho medo de não dar conta de tantas coisas para fazer, mas espero muito ter ajuda da direção e das colegas (Professora Terezinha)

Estou muito feliz de trabalhar na Educação Infantil, porque me lembra a minha infância, quando eu estava no prezinho e ficava encantada com a minha professora e hoje sou eu que estou aqui, para cuidar das crianças e ensiná-las. É uma etapa importantíssima da vida do ser humano, em que o caráter está sendo formado. A minha falta de experiência me assusta um pouco, mas vejo que esse é um grupo bom, fui muito bem acolhida pelas minhas colegas de trabalho e me conforta um pouco saber que não sou só eu que estou bem no comecinho da profissão (Professora Carmelina)

Quero estudar e aprender muito com vocês. A escola é muito bonita, aconchegante e já percebi que aqui vocês estudam muito [...] já fiz estágio em escolinha e não era assim não. Já comprei até um livro sobre Educação Infantil e espero me apaixonar pelo meu trabalho e conseguir atender às expectativas de todos. Antes de efetivar estava com medo de chegar em um lugar que ninguém me recebesse bem, mas sinto que aqui nesta escola não será assim.

Fiz pedagogia, mas não sabia bem se era isso que eu queria, hoje sei que quero muito (Professora Neusa)

Espero muito desenvolver um caminho de muito sucesso na educação infantil. Tenho o sonho de aprender, me capacitar cada vez mais e colaborar com o desenvolvimento das crianças e de outras professoras que precisem de mim, quem sabe me tornar referência na minha área um dia (Professora Marcia)

De acordo com os registros iniciais das professoras, é possível verificar que mesmo que a docência fosse uma escolha para todas, elas desejam ser acolhidas e realizar um bom trabalho, mostram-se abertas e querem se dedicar a isso, demonstrando entenderem que podem contribuir com o desenvolvimento das crianças pequenas, que se encontram em uma etapa potente da vida humana.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende crianças que se encontram em “uma etapa singular da vida do ser humano, momento mágico, único de desenvolvimento” (ANGOTTI, 2010, p.19).

Considerando o exposto, o trabalho a ser desenvolvido nestas instituições deve ser muito bem planejado, focando a infância contextualizada, atendendo e respeitando a especificidade desta etapa da vida humana, promovendo desenvolvimento integral com práticas pedagógicas coerentes às necessidades e possibilidades infantis.

Verifica-se que as professoras, diante da formação continuada, construíram muitos conhecimentos, se fortaleceram, amadureceram e atribuem isso às trocas oportunizadas no processo de formação e revelam o quanto se sentem participantes de todo o contexto escolar, como podemos verificar nos registros das Professoras Marcia, Neusa e Beatriz:

Finalizar a formação do brincar me oportunizou aprender que a brincadeira é a linguagem da criança, é assim que ela aprende e favorecer esses momentos, planejá-los com intencionalidade é meu dever e o faço com muito prazer, conhecimento, que construí junto com esse grupo. No início do ano eu não imaginava que fosse aprender tantas coisas que eu nem imaginava, mesmo estudando na faculdade por três anos. Hoje sinto que sou uma profissional com pouca experiência, mas com mais conhecimento do que quando entrei. As trocas de conhecimentos a partir dos vídeos que fizemos da nossa prática foram essenciais para as tematizações das mesmas. Me sinto professora de verdade, com as minhas colegas que são muito importantes. Agradeço à orientadora que tanto me fez pensar, buscar, estudar e me transformar no que sou hoje (Professora Marcia)

Agradeço demais toda a equipe escolar por tantos conhecimentos construídos ao longo deste ano. Se me perguntassem, quando cheguei, se eu estava certa de que isso daria certo, eu responderia um não bem grande, mas o fato é que esta equipe é muito engajada, sabe onde quer chegar e é impressionante como até os professores que já têm larga caminhada na educação infantil, foram

parceiros fantásticos. Os estudos me ensinaram muito a respeitar as características das crianças (Professora Neusa)

Além de todo o estudo e de inúmeras trocas que aconteceram nos momentos de formação, favorecendo meu crescimento pessoal e profissional, as decisões coletivas que foram realizadas sobre muitos assuntos, me fizeram sentir parte importante desta equipe. Confesso que em alguns momentos eu não daria conta de tantas ações que aconteciam de forma concomitante, mas fui priorizando sempre o que era melhor às crianças e as coisas fizeram sentido (Professora Beatriz)

A partir dos registros das docentes, foi possível verificar que a formação continuada e todos os fatores que a partir das vivências no contexto de estudo se mostraram como potencializadores da inclusão dos professores, tais como trocas de experiências, tematização da prática, leituras, acolhimento da equipe escolar, relacionamento interpessoal, acompanhamento da prática, incentivo da orientação, contribuindo para que as professoras iniciantes se sentissem pertencentes e incluídas no contexto escolar. E mesmo os desafios vivenciados por algumas professoras serviram de incentivo para transformar suas concepções acerca do que realmente era importante. Isso está fundamentado no que nos ensina Angotti (2007), em relação à superação do papel de “executor de tarefas” que muitos professores encontram nos contextos institucionais. A partir da perspectiva desses e de tantos outros aspectos envolvidos no processo educativo, o professor poderá retomar o seu papel de partícipe e autônomo sobre o seu trabalho, podendo com isso direcionar e refletir sobre o seu próprio fazer (ANGOTTI, 2007, p.64).

A formação é a possibilidade de transformação da prática e do compromisso com o próprio desenvolvimento profissional, pois somente a formação pode propiciar que os professores se desenvolvam e conquistem a sua autonomia. É importante valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2007, p.27).

Ao considerar os registros destas professoras, carregados de sentimentos de pertença, é possível afirmar que a partir da sua participação no programa de formação continuada, essas professoras se sentem incluídas e responsáveis pela própria profissão.

CONCLUSÃO

No início desta pesquisa pontuei que o motivo deste estudo foi gerado a partir de uma experiência vivida em um programa de formação continuada, do qual participaram sete professoras em início de carreira. Existia uma preocupação em acolher devidamente essas professoras em início de carreira, mas havia o desejo de investigar se elas se sentiam incluídas na escola onde haviam acabado de chegar para trabalhar.

A coleta dos depoimentos das sete entrevistadas propiciou a minha aproximação com as vivências dessas docentes, as quais estavam envolvidas em um processo de descoberta das agruras e recompensas da profissão, que nem sempre são aparentes e acontecem de forma separada. Foi possível acompanhar a construção da profissionalidade docente das professoras iniciantes que buscavam firmar o seu espaço dentro da instituição educacional, bem como o reconhecimento de seu trabalho.

Desta forma, os variados aspectos constituintes do trabalho docente na Educação Infantil puderam ser discutidos e analisados sob a percepção destas profissionais que estão iniciando a carreira.

Verifica-se que as escolas precisam pensar em formas de trabalhar com os professores que estão chegando, conferindo a eles uma atenção diferenciada, um acompanhamento constante, contribuindo e incentivando a busca pessoal, o desejo de ser e estar na profissão, resignificando e construindo constantemente as suas concepções, pois ao se sentir incluído, o professor seguramente sente-se responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Indo um pouco mais além, ao concluir esta pesquisa, é possível considerar que o sistema brasileiro de ensino necessita oferecer uma política pública que contemple a inclusão dos professores iniciantes nas redes de ensino por todo o país, garantindo que este possa participar de uma formação específica, entendendo a sistemática de trabalho, podendo ser ouvido, de fato acolhido e incluído no grupo escolar e para então sentir-se parte dele e fundamental para contribuir com a equipe, mesmo que esteja no início de sua atividade profissional.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. **Semeando o trabalho docente**. In: OLIVEIRA, Z. (org). Educação Infantil: Muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2007.

ANGOTTI, M. (org). **Educação Infantil: Para que, para quem e por quê?** Campinas: Editora Alínea, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HESS, Remi. **Momento do diário e diário de momentos**. In: Elizeu Clementino de Souza; Maria Helena Menna Barreto, (orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si* (pp. 89-103). Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo**. In: MACHADO, M. L. A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, E. L. MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ª Edição - Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 5ª Edição - São Paulo: Atlas, 2009.