

DE AUXILIAR DE SALA À PROFESSORA INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FROM ROOM ASSISTANT TO BEGINNING TEACHER IN CHILD EDUCATION

Priscila de Oliveira Junges 1
Nadiane Feldkercher 2

Resumo: Neste trabalho objetivamos analisar a constituição docente das professoras em início de carreira na Educação Infantil desde a perspectiva de suas experiências anteriores como auxiliares de sala. A pesquisa qualitativa utilizou a entrevista como instrumento de coleta de dados junto a cinco professoras de Educação Infantil em início de carreira. Os dados foram trabalhados pela análise de conteúdo, destacando a experiência de auxiliar de sala para a constituição docente e a comparação entre a experiência de auxiliar e a formação acadêmica para a constituição docente. A constituição docente das professoras está fortemente ligada aos saberes da experiência e a partir desta experiência elas desenvolveram saberes pedagógicos. A experiência como auxiliar que tiveram durante suas formações iniciais e antes de se tornarem professoras foi significativa para um novo olhar à formação teórica, para a constituição de suas identidades docentes, para seus fortalecimentos no ingresso profissional e para suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Início da Carreira Docente. Professoras de Educação Infantil. Auxiliares de Sala.

Abstract: In this work we aim to analyze the teaching constitution of teachers at the beginning of their careers in Early Childhood Education from the perspective of their previous experiences as classroom assistants. The qualitative research used the interview as a data collection instrument with five early childhood teachers. The data were analyzed by content analysis, highlighting the experience of teaching assistants for the formation of teachers and the comparison between the experience of teaching assistants and academic formation for the formation of teachers. The teachers' teaching constitution is strongly linked to the knowledge of experience and from this experience they developed pedagogical knowledge. The experience as an assistant they had during their initial training and before becoming teachers was significant for a new look at theoretical training, for the constitution of their teaching identities, for their strengthening in professional entry and for their pedagogical practices.

Keywords: Beginning of the Teaching Career. Early Childhood Teachers. Room Assistants.

-
- 1 Mestre em Educação. Licenciada em Pedagogia. Coordenadora pedagógica da Educação Infantil -Secretaria Municipal de Educação de Ibicaré - Santa Catarina. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Formação, inserção profissional e práticas docentes - Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8362-4449>. E-mail: priscioliveiracosta@live.com.
 - 2 Pós-doutorado em Educação. Doutora e Mestre em Educação. Licenciada em Pedagogia. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá - Paraná. Pesquisadora líder do Grupo de Pesquisa Formação, inserção profissional e práticas docentes - Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8208-3369>. E-mail: nadianef@gmail.com.

Professoras em início de carreira na Educação Infantil

Ser professor, em nossa concepção, é uma bela profissão por aproximar seres humanos que possuem sonhos e estabelecem vínculos de afeto. Não é, porém, uma tarefa fácil, pois estes profissionais exercem um importante papel no processo de formação de outros seres humanos, tendo em vista também a transformação social. Devido a essa complexidade da docência, nela não há espaço para o comodismo; ser docente exige preparo, pesquisa, tempo, dedicação, compromisso e comprometimento. Assim, educar e ensinar são tarefas árduas.

Pensar no professor como um agente transformador social significa pensar que a educação é capaz de proporcionar mudanças na sociedade e isso é um desafio para esse profissional. Assim, para um professor se formar é necessário muito estudo, perseverança e vontade de aprender a cada dia.

Ao levar em consideração esses desafios da docência, compreendemos a importância da formação dos professores, do preparo profissional necessário ao exercício do magistério. Marcelo García (1999) lembra que a formação de professores é tanto uma formação profissional (que visa prioritariamente o exercício da docência) quanto uma formação que combina a dimensão acadêmica (científica) e pedagógica (didática). O autor ainda pondera que essa formação de professores congrega fundamentos dos professores como profissionais, das escolas onde se ensinam, dos alunos a quem se ensina e do conteúdo de ensino. Todas essas dimensões e fundamentos, portanto, estão presentes na formação inicial de professores (bem como em suas formações continuadas).

Pimenta (2005) faz alguns apontamentos sobre o que se espera dos cursos de formação inicial de professores e argumenta que

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir da necessidade e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva nelas a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (p. 18).

A partir da autora compreendemos que a licenciatura precisa formar profissionais capazes de estarem em constante aprendizado, que consigam aprender com a própria prática de trabalho e construam sua didática buscando respostas às demandas apresentadas nos contextos educativos. A formação dos professores visa formar profissionais que reflitam sobre sua prática, que a investiguem, buscando melhorias.

É na licenciatura que os professores em formação precisam desenvolver conhecimentos e habilidades para construir a sua prática docente. Para Pimenta (2005), um curso de formação inicial pode contribuir colocando à disposição dos estudantes as pesquisas sobre a atividade docente escolar, bem como desenvolvendo com acadêmicos pesquisas sobre a realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Uma sólida formação inicial de professores possibilita que eles desenvolvam práticas educativas baseadas em fundamentos teóricos, permite que eles defendam os seus ideais com mais segurança, sugere que eles pesquisem para melhorar suas ações.

Porém, alguns estudos evidenciam algumas lacunas nesses cursos. Pimenta (2005), por exemplo, aponta que pesquisas

[...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade da escola, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de

captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente (p. 16).

Alguns cursos de formação inicial de professores se estruturam com currículo fragmentado, disciplinar, teórico e com pouca conexão com a realidade das escolas. Consideramos a importância de conhecer a teoria e de formar profissionais que tenham uma prática fundamentada, porém, junto com esse programa composto por referenciais teóricos é necessário também propor espaços formativos a partir das práticas de ensino, da inserção dos acadêmicos nas escolas de educação básica.

Há uma dificuldade em associar teoria e prática nos cursos de formação de professores. Algumas vezes, o que se percebe é que as atividades práticas ficam reduzidas aos estágios e que nestes a carga horária de regência de classe é reduzida. Dessa maneira, repensar a teoria articulada com a prática nas licenciaturas é uma constante necessidade, de forma que uma não se separe da outra, garantindo a sua unidade. Articular teoria e prática na formação inicial de professores significa, entre outros, levar em consideração o dia a dia dos processos educativos escolares, significa formar profissionais competentes para trabalhar no cotidiano das escolas, a partir de suas realidades, demandas, urgências e expectativas. Os professores precisam ter uma qualificação profissional para exercer sua função docente, ou seja, para o exercício de sua profissão. Portanto, a formação inicial de professores deve estar de acordo com as exigências do sistema educativo e do processo de ensino-aprendizagem.

A formação de professores não deve ser entendida apenas como o processo de formação inicial, pois trata-se de um processo contínuo, que pode apresentar diferentes momentos interligados com experiências profissionais na sala de aula. Assim, o processo de aprendizado na docência é uma constante e a formação dos professores é contínua e vai além da formação inicial.

Ao longo dessa formação constante dos professores é que são constituídos os saberes da docência que, segundo Pimenta (2005), podem ser compreendidos pelos saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência são os saberes produzidos nas vivências do futuro professor, que apesar de não ser professor, sabe o que é ser, pois conviveu com diferentes professores ao longo de sua vida escolar. De acordo com Pimenta (2005, p. 20) os saberes da experiência também são produzidos “no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores”.

Os saberes do conhecimento são os conhecimentos que o professor ou a professora ensina, dizem respeito aos conteúdos de ensino e estabelecem que os professores precisam mais do que informar, pois são responsáveis por trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, produzindo assim novas formas de conhecimento. Pimenta (2005) indica que a escola e os professores têm a tarefa de mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirir a sabedoria necessária à construção humana.

Ainda, “frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar sobre saberes pedagógicos” (PIMENTA, 2005, p. 26). Esses saberes pedagógicos referem-se ao modo como ensinar e, percebemos assim, que para a autora é na ação, a partir do seu próprio fazer, que o professor reconstrói os saberes pedagógicos.

Sobre os saberes da experiência, lembramos Tardif (2010) que identificou em seus estudos que muitos professores consideram que seus saberes estão fortemente baseados em sua experiência de vida no trabalho. Tal constatação não menospreza a formação, mas ressalta que no exercício profissional os saberes adquiridos durante a formação são reinterpretados em função das exigências específicas do trabalho, onde a experiência docente apresenta-se como a fonte privilegiada para saber-ensinar.

Tal como a formação do professor é uma constante, a constituição de sua identidade profissional também o é. Conforme Pimenta (2005, p. 18), a identidade docente é um processo de construção que acontece ao longo da trajetória profissional, não é algo imutável e nem adquirido instantaneamente. Para a autora, a identidade profissional se constrói

A partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2005, p. 19).

A partir desses apontamentos é possível perceber que a constituição identitária docente é contínua, os professores estão sempre aprendendo e se reinventando em diversos momentos. A identidade profissional se constrói a partir das próprias vivências dos professores e do sentido que cada uma dá à profissão (PIMENTA, 2005). Mas, acreditamos que a constituição da identidade profissional assume um maior destaque no início da carreira no magistério, ou seja, nos cinco primeiros anos de profissão.

Para Marcelo García (1999) a iniciação ao ensino é considerada uma etapa significativa da formação dos professores, marcada por descobrimentos, pela aquisição de conhecimentos, competências e atitudes. Também entendemos que o início da carreira docente é significativo para a apropriação de saberes, para a constituição do ser professor e rico em aprendizagens profissionais. Neste momento o professor traça suas principais práticas pedagógicas e sua maneira de ser e estar na profissão. O início da carreira docente é um tempo marcado pelo desenvolvimento de aprendizagens sobre o meio escolar. Nos primeiros contatos que se tem na profissão é possível que o professor conheça melhor o campo de atuação e as necessidades do trabalho docente. Essa multiplicidade de experiências do início da carreira docente evidencia-o como propício para o desenvolvimento dos “saberes da experiência” (PIMENTA, 2005).

Ao compreendermos que a formação de professores é um contínuo compreende-se também que o desenvolvimento de conhecimentos e práticas pedagógicas também é constante. Porém, na nossa compreensão, destacamos o ingresso profissional docente como sendo uma fase singular da formação, onde essas aprendizagens podem ser mais intensas tendo em vista as responsabilidades profissionais assumidas pelos docentes.

No ingresso profissional é possível que os professores passem a questionar os fundamentos estudados durante suas formações iniciais. As dúvidas e preocupações no início da atuação docente podem ser consequências, muitas vezes, de possíveis fragilidades nessa formação, que nem sempre tem como foco a atuação na sala de aula e a articulação entre teoria e prática. Essa situação pode ser ainda mais difícil quando há falta de apoio ao professor iniciante.

Ainda, Akkari e Tardif (2011) relatam que os professores principiantes podem se sentir vulneráveis por não saberem exatamente o que se passa em sala de aula e, temendo essa situação, limitam-se a estratégias e métodos que lhes pareçam seguros. Já Perondi e Feldkercher (2021, p. 5) destacam que

[...] o início da carreira para qualquer professor pode ser uma fase de intensas provocações vivenciadas paralelamente a intensas alegrias - o que pode tanto frustrar quanto motivar o professor iniciante. A iniciação de professores requer que eles se disponibilizem para aprender, enfrentar as dificuldades encontradas e equilibrar-se pessoal e profissionalmente.

O início da carreira docente pode ser um processo agradável e simples ou complexo e desafiador, dependendo das condições que os iniciantes encontrarem no local de trabalho, das relações estabelecidas, do apoio que receberem ou não recebem, entre outros. Ao nosso ver, a boa acolhida aos professores iniciantes é importante, o apoio recebido ajuda esses profissionais a enfrentarem suas dificuldades e inseguranças e pode fortalecer a permanência na profissão, evitando a evasão docente.

Especificamente sobre o ingresso profissional de professores que atuam na Educação Infantil, podemos refletir a partir do apontamento de Perondi e Feldkercher (2021, p. 5-6):

Algumas professoras que iniciam a carreira na educação infantil ingressam sem nenhuma experiência profissional e na condição de recém-formadas. Isto pode intensificar esse período de desenvolvimento profissional, pois gera intensas aprendizagens docentes e requer distintas adaptações relativas ao trabalho. Ademais, nestes casos, a iniciação também é o período de transição de identidade visto que antes eram estudantes e agora assumem o papel de professores. Por outro lado, algumas professoras antes de ingressar como professoras da educação infantil já atuavam neste contexto como auxiliares ou monitoras. Talvez esse fato facilite seus processos de desenvolvimento profissional. Porém, de qualquer forma, elas também vivem a transição identitária de auxiliares para professores.

Em nossa pesquisa nos propomos olhar para o início do magistério na Educação Infantil desde a perspectiva de professores que tiveram experiências anteriores como auxiliares de sala. Portanto, é um ingresso profissional diferenciado, visto os conhecimentos sobre a docência desenvolvidos durante a experiência profissional anterior.

Pensar o ingresso na carreira na Educação Infantil remete-nos também a pensar a formação profissional inicial dessa professora¹. Defendemos a posição de que a formação dessas professoras deve dar-se em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades ou outras instituições de educação superior. Isso fortalece a ideia de que a Educação Infantil não é um espaço assistencialista e deve contar com profissionais capacitadas, que tenham uma formação específica, voltada aos saberes necessários para cuidar e educar crianças pequenas.

A Educação Infantil tem uma importância significativa, visto ser o momento em que se forma a personalidade da criança, determinando fatores que poderão influenciar no tipo de adulto que ela se tornará. Desse modo, é necessário que a professora de Educação Infantil tenha a formação específica para atuar na área. Assim, concordamos com Delgado e Nörnberg (2013) quando afirmam que é preciso pensar a “formação de professores de crianças de zero a três anos como um conjunto de experiências que requerem reflexão densa e teórica” (p. 149).

A lacuna entre teoria e prática evidenciada na formação de professores, apresentada anteriormente, também é evidenciada na formação específica das professoras que atuam na Educação Infantil. Delgado, Barbosa e Richter (2019) destacam que

As abordagens teóricas tradicionais sobre docência não têm sido suficientes para pensar a complexidade do fazer pedagógico da professora na Educação Infantil, especialmente a de creche, por ser uma professora que não ‘dá aulas’ no sentido convencional. A pedagogia com as crianças pequenas é basicamente uma profissão relacional (p. 273).

Os cursos que formam professoras da Educação Infantil mostram-se distantes da prática por conta de suas abordagens muito teóricas. O magistério na Educação Infantil envolve o relacionar-se, o interagir, o tocar, o olhar, o cantar, o brincar, entre outros, ou seja, práticas que, muitas vezes, não são contempladas nos estudos nas universidades.

Para Delgado, Barbosa e Richter (2019, p. 272), “exercer a docência com bebês e crianças bem pequenas é uma questão polêmica no Brasil, pois mesmo com as conquistas obtidas, ainda há muitos desafios no que se refere à formação docente para a primeira etapa da educação básica”. Educar crianças pequenas envolve a observação da criança: verificar como ela brinca, ouvir o que ela tem a dizer, prestar atenção nas conversas que elas têm entre si, tentar perceber como a criança vê o mundo, como organiza o seu modo de pensar, possibilitar que ela manipule diferentes objetos, que se movimente e aprenda. Para ser professora na Educação Infantil é necessário relacionar-se

¹ A partir daqui assumimos a escrita professora, no feminino, pois reconhecemos que a grande maioria dos profissionais que atuam na Educação Infantil são mulheres. Ainda, todos os colaboradores da nossa pesquisa foram mulheres.

com a criança. Porém, essa habilidade é pouco estimulada durante os cursos de formação inicial que focam mais nos aspectos teóricos.

Ainda existem muitas dúvidas e incertezas que permeiam as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) já ressaltavam a importância do processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas, bem como o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento. O documento destaca que:

Têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 7).

A aprendizagem é complexa, o desenvolvimento infantil é complexo e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dessas aprendizagens também são complexas, são caras. Por isso, há o consentimento de que “quanto menor a criança, maior é o número de adultos responsáveis por um grupo” (DELGADO; BARBOSA; RICHTER, 2019, p. 275). As ações de professoras que atuam na Educação Infantil buscam garantir o desenvolvimento integral das crianças a partir da realização de múltiplas experiências pedagógicas, que precisam ser planejadas, organizadas e mediadas com muito cuidado e atenção - o que nem sempre é possível se somente a professora trabalhar com um grupo de crianças pequenas.

As professoras da Educação Infantil precisam conhecer bem a fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram, bem como suas características sociais e culturais, para propor experiências que sejam relevantes e significativas para os meninos e meninas. Além disso, o trabalho na Educação Infantil é pautado no cuidar e educar. Devido à essa complexidade e cuidado envolto à Educação Infantil é comum que a professora de crianças pequenas trabalhe com a colaboração de uma auxiliar de sala - também chamada de monitora, assistente de sala, agente de apoio ou atendente, dependendo da nomenclatura utilizada por cada município ou instituição. Muitas vezes não é exigida nenhuma formação para a atuação como auxiliar de sala, mas é comum observarmos que algumas dessas profissionais se formam em Pedagogia, na intenção de tornarem-se professoras.

Esse trabalho coletivo, segundo Delgado; Barbosa e Richter (2019)

é uma conquista de reconhecimento da necessidade de maior atenção, o que beneficia adultos e crianças, afinal, é impossível um adulto atender vários bebês ou crianças pequenas sozinho, este trabalho exige ser organizado coletivamente, como comprometimento do grupo em torno de um projeto educativo explicitado (p. 275).

Considerando que trabalhar com crianças pequenas não é uma tarefa a ser realizada individualmente, cabe à auxiliar ajudar a professora no atendimento das crianças, na organização dos espaços, colaborar com a preparação de materiais pedagógicos e em diversas atividades relacionadas ao cuidar e educar, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral de meninos e meninas. Marcamos aqui que as responsabilidades profissionais são diferentes para professora e auxiliar de sala da Educação Infantil: a professora é encarregada por investigar, planejar e tomar a frente na condução das atividades pedagógicas a serem realizadas com os pequenos. Já a auxiliar tem a responsabilidade de ajudar a professora no desempenho dessas tarefas.

Segundo Delgado, Barbosa e Richter (2019, p. 276) o trabalho colaborativo entre professora e auxiliar de sala da Educação Infantil “supõe as ações de pensar, planejar e organizar o cotidiano entre professoras e auxiliares”. Nessa concepção observa-se o fazer junto, a cooperação entre as profissionais. Porém, em algumas práticas observamos uma hierarquização desse trabalho onde uma profissional assume as atividades de educar e a outra as de cuidar (alimentação, higiene...).

É certo que existe uma diferença salarial, de formação e de responsabilidades ante as tarefas executadas pela professora e pela auxiliar, mas é preciso atentar para que essas diferenças não impliquem em relações de subordinação ou de superioridade; é preciso atentar para que essas diferenças não tragam consequências para a formação das crianças.

Consideramos que as auxiliares de sala da Educação Infantil desenvolvem conhecimentos experienciais quanto ao trabalho das professoras da Educação Infantil, tanto no que se refere à dinâmica organizacional do contexto escolar quanto no tato com as crianças, nas conversas com os pais e com as colegas de trabalho. Assim, pressupomos que a experiência como auxiliar de sala da Educação Infantil, que algumas professoras de Educação Infantil tiveram durante suas formações iniciais e antes de se tornarem docentes titulares, pode ser significativa para um novo olhar à formação inicial, para a constituição de suas identidades docentes, para seus fortalecimentos no ingresso profissional e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Os apontamentos conceituais e reflexivos apresentados até então ajudam-nos a delinear e situar nosso objetivo de pesquisa: analisar a constituição docente das professoras em início de carreira na Educação Infantil desde a perspectiva de suas experiências anteriores como auxiliares de sala. Para tal, pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, dando ênfase ao significado dos dados, essencialmente no tocante a atuação das colaboradoras no contexto social em que estavam inseridas.

Tivemos como colaboradoras da pesquisa professoras iniciantes na Educação Infantil, que anteriormente exerceram o trabalho de auxiliar de sala. Selecionamos professoras nos entornos de Ibicaré e Joaçaba, cidades de Santa Catarina, por serem de fácil acesso para as pesquisadoras. A pesquisa não foi desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil específica, visto os critérios de seleção das colaboradoras: ter sido auxiliar de sala em turmas de Educação Infantil antes de se tornar docente titular; ser egressa do curso de Pedagogia; atuar como professora na Educação Infantil; ter um tempo de atuação profissional como professora de até cinco anos e; aceitar participar da pesquisa.

No primeiro momento, contatamos a coordenação pedagógica de instituições de Educação Infantil dos municípios de Ibicaré, Treze Tílias e Luzerna, buscando a indicação de professoras que se encaixassem no perfil almejado. Após entrar em contato com as 16 professoras indicadas, através do *WhatsApp*, recebemos o retorno de 14 delas e percebemos que algumas não atendiam a todos os critérios de seleção, como por exemplo, não ter sido auxiliar de sala, ter um tempo de atuação docente maior que cinco anos ou não estar atuando na Educação Infantil como professora regente. A partir destas indicações, respeitando nossos critérios e levando em consideração as condições para as análises, chegamos ao número de cinco professoras: uma atuante no município de Treze Tílias, outra em Joaçaba (mas indicada pela coordenação de Luzerna) e as outras três atuantes no município de Ibicaré. Portanto, tanto a quantidade de professoras quanto suas cidades de atuação foram acidentais, ou seja, não intencional. Cabe mencionar que o projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

No aceite da participação de cada uma das cinco professoras, agendamos dia e horário para uma entrevista on-line², de acordo com a disponibilidade das colaboradoras, a qual foi gravada mediante autorização. Antes de realizar as cinco entrevistas, realizamos uma entrevista piloto com uma professora de Educação Infantil do município de Ibicaré, que foi auxiliar de sala antes de se tornar docente titular, mas que possui um tempo de carreira maior que cinco anos. Nosso propósito foi identificar as lacunas presentes no roteiro que havíamos previamente preparado, assim pudemos completá-lo com a intenção de enriquecer os dados. O roteiro da entrevista abordou a experiência de auxiliar de sala, as atividades específicas da auxiliar e da professora, a possível contribuição da experiência de auxiliar para a constituição docente das professoras em início de carreira na Educação Infantil e suas práticas pedagógicas.

Optamos pela entrevista devido à riqueza dos dados coletados por meio desse instrumento e pelo direto contato da pesquisadora com as colaboradoras, mesmo que on-line. Para Szymanski (2004, p. 12) quem “entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação”. De acordo com a autora, os

2 A coleta de dados ocorreu de modo on-line, por meio do WhatsApp, entre junho e julho de 2020, devido ao isolamento social, ocasionado pela pandemia de COVID-19.

objetivos da entrevista devem estar claros e o entrevistador pode criar um ambiente confiável para que o entrevistado fique à vontade e expresse o que tem a dizer, colaborando com a pesquisa. Desse modo, antes da realização de cada entrevista fizemos a apresentação da pesquisadora e da pesquisa, que consiste no aquecimento proposto por Szymanski (2004).

As entrevistas gravadas foram degravadas para análise. Seguimos os princípios da análise de conteúdo propostos por Bardin (1995) para explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens/entrevistas. Neste trabalho³ apresentamos a categoria de análise constituição docente, analisada a partir de duas subcategorias: a experiência de auxiliar de sala para a constituição docente e a comparação entre a experiência de auxiliar de sala e da formação acadêmica para a constituição docente.

A experiência de auxiliar de sala na constituição de professoras iniciantes na Educação Infantil

Uma professora se constitui a partir de diversas experiências, aprendizagens, conhecimentos e saberes, que são construídos tanto antes de sua formação, quanto durante a sua formação e no exercício da sua profissão. Em nossa compreensão esses conhecimentos anteriores a formação são refletidos e ressignificados durante a formação formal da professora e, por essa ressignificação, colaboram com a formação docente. Ao longo de sua trajetória, a professora constrói e reconstrói seus conhecimentos, de acordo com a necessidade de utilização desses e conforme suas vivências e percursos formativos e profissionais. Logo, os saberes docentes estão relacionados com a pessoa, com sua experiência de vida, com sua história profissional, com a constituição da sua identidade, com sua relação com os pares no contexto escolar bem como com a sua relação com seus educandos. A partir dessa concepção olhamos para os dados da pesquisa relativos à constituição docente, apresentando-os a partir de duas subcategorias.

Quando analisamos os dados relativos a primeira subcategoria, da experiência de auxiliar de sala para a constituição docente, observamos que as professoras relataram ter tido aprendizados relacionados à prática do trabalho, como por exemplo, a gestão da sala, a forma de lidar com as crianças, como se posicionar frente aos acontecimentos, como planejar a rotina de trabalho além de se sentirem um pouco mais seguras e confiantes ao assumir uma turma como titulares. Elas relataram, por exemplo:

A principal experiência é que a gente aprende a ter o domínio de sala, né? A gostar da profissão, a ter amor pelas crianças. (Professora A).

Gostar das crianças, a ter amor pela profissão, o domínio da turma e como falar com elas. (Professora B).

Desde o início da minha graduação eu fui auxiliar, né? Então eu estive dentro da sala de aula e eu aprendi tudo. Eu aprendi desde quando acontece alguma situação inusitada, se alguma criança, por exemplo, cai e se machuca o que a gente tem que fazer na hora, né? E as práticas de vivência do dia a dia mesmo. (Professora C).

Eu acho que as práticas pedagógicas, como executá-las. O modo de conversar com as crianças, o domínio de turma, como montar uma rotina de trabalho. (Professora D).

³ Recorte e aprofundamento de dados apresentados em: COSTA, Priscila Alves de Oliveira da. **De auxiliar de sala à professora em início de carreira na educação infantil: constituição docente e práticas pedagógicas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2020.

É um aprendizado melhor de todos. Você tem que ter alguém para se espelhar para ver como que é e eu peguei uns profissionais bem competentes que me ajudaram muito. E muita coisa assim, até a maneira de lidar com as situações, a maneira as vezes de se impor com as crianças. (Professora E).

A experiência de auxiliar colaborou para a inserção profissional dessas professoras de Educação Infantil pois contribuiu para o desenvolvimento de saberes relativos ao cotidiano e as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Três das colaboradoras mencionaram o domínio de turma como um aprendizado. Entendemos que, ao usar esse termo elas se referem à gestão da sala, ou seja, aprenderam como organizar o trabalho com as crianças. Portanto, esse termo não está relacionado ao autoritarismo. As professoras destacaram que, enquanto foram auxiliares tiveram a professora titular, que era quem tinha a responsabilidade pela sala, para se espelhar e para aprender a lidar com diversas situações.

Percebemos que os aprendizados destacados pelas entrevistadas estão fortemente ligados aos saberes da experiência (PIMENTA, 2005), que são construídos no cotidiano docente a partir das vivências e das trocas com diferentes professoras ao longo da trajetória. Além do mais, observamos que nesta experiência as entrevistadas desenvolveram também seus saberes pedagógicos, os quais, segundo Pimenta (2005) não poderão ser adquiridos apenas frequentando os cursos de formação, pois é na ação que a professora reconstrói os saberes pedagógicos. Vale ressaltar também Tardif (2010), ao pontuar que os saberes docentes não são somente conhecimentos teóricos, são também saberes enraizados no trabalho e na experiência de vida das professoras, estando ligados à uma epistemologia da prática.

As professoras foram questionadas se durante o tempo em que atuaram como auxiliares aprenderam algo de negativo que as tivesse marcado pois, até então, todas haviam mencionado apenas aprendizagens positivas. A partir de todas as respostas, foi possível perceber que em algum momento as entrevistadas passaram por alguma situação pautada na hierarquização entre professoras e auxiliares. Isso é possível perceber nos seguintes relatos:

Quando a gente é auxiliar a gente quer participar um pouco mais do convívio com os pais e essas coisas assim. Então sendo auxiliar eu nunca me propus a conversar com um pai ou alguma coisa assim, porque eu sei que a responsabilidade é da professora. A gente fica um pouco de fora. (Professora A).

Que autoritarismo na Educação Infantil não é o melhor caminho. (Professora B).

Negativa assim mais no sentido de distanciamento mesmo entre as professoras. Eu sei que não é em todos os casos e eu como professora hoje, eu tento manter uma proximidade bem grande com a auxiliar, eu tento abrir com elas sobre o projeto, sobre o planejamento, sobre tudo. Para mim eu não vejo diferenciação, mas na época, enquanto eu era auxiliar, era bem dividido. (Professora C).

Teve uma professora com quem eu trabalhei que ela não valorizava o trabalho da auxiliar. Ela se achava superior e achava que ela não precisava de uma auxiliar. Essa professora me marcou bastante, porque por mais que eu me esforçasse e tentasse ajudar ela, nunca era bom o suficiente, porque ela se achava superior a qualquer pessoa. (Professora D).

Não é uma hierarquia, porque a hierarquia existe e acho que tem que ser respeitada, auxiliar é auxiliar, professor é professor, mas assim, é um olhar diferente, sabe, uma soberania maior. Não que o auxiliar seja mau tratado, mas é visto como uma pessoa menos qualificada. Não sei se ainda existe, mas na

minha época existia bastante isso. Não com palavras, mas com olhares e atitudes. Então assim, não que você era desprezado, mas você se sentia menosprezado. (Professora E).

Em algum momento de suas experiências enquanto auxiliares, as professoras iniciantes vivenciaram relações onde teve certo distanciamento entre professoras e auxiliares. Algumas delas demonstram que se sentiam excluídas enquanto eram auxiliares. A Professora A, por exemplo, expôs que gostaria de participar mais de atividades que eram destinadas apenas às professoras titulares naquela instituição em que ela atuava. A Professora B demonstrou ter tido apenas experiências marcadas por conflitos, onde não era possível manter um bom relacionamento com as professoras com quem trabalhou, descrevendo-as como autoritárias. As Professoras C e D mencionaram o distanciamento e a falta de valorização do trabalho, mas ressaltaram que não são todas as professoras que assumem essa postura. E a Professora E afirmou que existe uma hierarquia, que deve ser respeitada e diz que, enquanto auxiliar, sentia que o seu trabalho era menosprezado.

A partir disso, observamos que em alguns casos existia um mal entendimento sobre o trabalho coletivo a ser desenvolvido na Educação Infantil. É possível reconhecer as funções diferentes exercidas por professoras e por auxiliares, mas isso não deve ser um impeditivo para as ações colaborativas entre essas profissionais. Recordamos que Delgado, Barbosa e Richter (2019) mencionam que diferença não implica hierarquia, porém a própria Professora E, que foi auxiliar antes de se tornar docente titular, argumenta que a hierarquia existe.

Delgado, Barbosa e Richter (2019) destacam que não é possível atender sozinha uma turma de bebês ou crianças pequenas, por isso este trabalho precisa ser organizado coletivamente e, assim como menciona a Professora D, “o professor sozinho numa Educação Infantil não consegue dar conta de uma sala”. Ainda, destacando a importância do trabalho coletivo na Educação Infantil, a Professora C relata:

A minha auxiliar “tá” aqui pra gente ser professora em tempo integral.

Percebemos a valorização da Professora C pelo trabalho da sua colega e ela ainda aponta que sua auxiliar está lá para aprender a ser professora, tendo autonomia para trabalharem juntas, tanto nas atividades de cuidados das crianças, quanto na parte pedagógica. Quando há harmonia no trabalho, ajuda mútua e a valorização das profissionais envolvidas parece que o trabalho foi melhor.

Os dados da pesquisa ressaltam o apontamento de Perondi e Feldkercher (2021) ao indicarem que a experiência como auxiliar de sala pode facilitar o processo de desenvolvimento profissional das professoras iniciantes na Educação Infantil. A transição identitária vivenciada pelas professoras, o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e a valorização do trabalho coletivo e colaborativo tiveram grandes contribuições de suas experiências anteriores como auxiliares de sala na Educação Infantil.

Podemos afirmar que o ingresso profissional de professoras que tiveram a experiência de auxiliar de sala é diferenciado pois essa experiência fez com que elas sentissem certa segurança e confiança ao assumirem a função de professoras, tendo, menos dúvidas sobre suas práticas e suas escolhas profissionais, ou seja, a experiência de auxiliar fortaleceu o ingresso profissional docente.

Na segunda subcategoria de análise consideramos a comparação entre a experiência de auxiliar de sala e da formação acadêmica para a constituição docente das colaboradoras da pesquisa. De maneira geral, elas deram significativa ênfase às aprendizagens adquiridas na prática, a partir da experiência de auxiliares em turmas de Educação Infantil. Exceto a professora B, as demais acreditam que a experiência de auxiliar contribuiu mais para as suas constituições como professoras, essencialmente no que se refere à prática do trabalho docente, enquanto que na formação acadêmica destacaram ter adquirido os conhecimentos teóricos. É possível observar isso nos seguintes relatos:

Eu posso dizer que como auxiliar eu aprendi muito, mas com a minha graduação eu aprendi a parte teórica. (Professora A).

Na academia eu aprendi a estudar sobre o desenvolvimento da criança. Por mais que a gente tenha tido aqueles chamados estágios obrigatórios, não seria o suficiente. A parte de eu ter sido auxiliar é o que mais ajudou. (Professora C).

A formação acadêmica me deu uma base teórica, talvez por eu ter feito faculdade a distância, eu não tive muita prática na minha faculdade, foi bastante teoria. Então o que eu tenho de prática, de conhecimento de como lidar com uma criança, isso eu adquiri sendo auxiliar de sala. (Professora D).

Uma completa a outra, mas se for pôr na balança, a de auxiliar de sala pesa mais. Porque você tem o conhecimento na universidade, mas sem a prática não adianta você estar cheia de conhecimento. (Professora E).

A partir dos relatos de nossas colaboradoras é possível constatar que a formação inicial destas professoras, desenvolvidas em distintas instituições⁴, pode ter apresentado um currículo significativamente teórico e distante da prática. Recordamos que Pimenta (2005) aponta que os cursos de formação de professoras vem apresentando um currículo com atividades distantes da realidade da escola, contribuindo pouco para construir a identidade do profissional docente.

As professoras destacaram em suas falas a pouca vivência prática da educação infantil durante suas formações iniciais, o pouco contato com as crianças. Estes dados enfatizam os apontamentos de Delgado, Barbosa e Richter (2019) de que as abordagens teóricas sobre a docência na Educação Infantil são insuficientes e de que a docência com crianças pequenas é uma profissão relacional – e, portanto, requer uma formação que contemple tal dimensão, das relações humanas.

Por outro lado, a Professora B considera que a sua formação na universidade contribuiu mais para a sua constituição de professora de Educação Infantil se comparada a experiência de ter sido auxiliar. Ela relatou:

Eu acredito que a minha formação acadêmica me ajudou muito mais, os estágios em diferentes turmas auxiliaram muito na profissional que eu me tornei hoje. (Professora B).

A Professora B fez sua formação em Pedagogia, em uma instituição privada, de modo presencial. Porém, ela também relatou a respeito de não ter vivenciado boas experiências enquanto auxiliar de sala. Assim, sua avaliação é feita desde o ponto de vista de quem não carrega boas lembranças de seu período como auxiliar, devido às relações conflitivas que marcaram esse período de sua vida.

Para Delgado, Barbosa e Richter (2019), essa hierarquização entre professoras e auxiliares pode acontecer por conta das diferenças salariais, formação, divisão de tarefas, escassez de participação no planejamento e organização dos tempos, espaços e materiais. Contudo, é necessário superar essa relação de hierarquia entre as profissionais envolvidas no trabalho junto à infância. Pois, tal situação pode acabar gerando uma relação conflitiva entre esses sujeitos, como foi o caso da Professora B e, isso não contribuiu para a qualidade da Educação Infantil.

De certa forma, as professoras entrevistadas reconhecem o intento de seus cursos de formação inicial abordarem a dimensão prática da docência - e não só teórica. Sobre isto, a Professora A relatou:

⁴ Duas professoras realizaram suas formações iniciais em universidades privadas na modalidade presencial. Duas professoras realizaram suas formações iniciais em universidades privadas na modalidade à distância. Uma professora realizou sua formação inicial em universidade pública na modalidade presencial.

A formação acadêmica é muito importante para que a gente possa aprender sobre a educação, o embasamento da educação e tudo mais, na teoria. Aí a gente faz os estágios de uma semana e tal, mas não dá para ter uma noção do que é ser professor na prática. (Professora A).

A professora A reconhece a importância da formação teórica, mas compreende que a formação prática, ou mais especificamente os estágios, no tempo que se apresentam, não são suficientes para compreender e vivenciar a educação infantil no seu cotidiano, não são suficientes para que a experiência do estágio possa fortalecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. O relato da professora A também indica o distanciamento de teoria e da prática vivenciada em seu curso de formação inicial.

Todas as professoras entrevistadas mencionaram sobre a importância da formação acadêmica, destacando os aprendizados relacionados ao conhecimento teórico, sobre legislação e pensadores. A formação é fundamental, importante e imprescindível, pois representa uma conquista da área e faz parte da valorização profissional. Mas, reconhecemos que pode haver uma dificuldade para articular teoria e prática nos cursos de licenciatura. A Professora C relatou que estar trabalhando como auxiliar em turmas de Educação Infantil, ao mesmo tempo em que cursava a Pedagogia, enriqueceu o seu aprendizado sobre a docência. Ela disse:

Eu estudava, fazia a faculdade e já trabalhava de auxiliar. Todo o tempo eu ia comparando uma coisa com a outra. Às vezes na academia a realidade é uma, na prática é outra. A gente faz planejamentos perfeitinhas, quadradinhos, para chegar lá e executar e na prática não é assim que acontece. Então quando a gente já vai vivenciando, a gente já vai pensando no planejamento. (Professora C).

Nesse relato é possível perceber a importância das vivências práticas para o aprendizado sobre a profissão e a constatação de que estas podem enriquecer os conhecimentos adquiridos na universidade. Para esta professora sua experiência de auxiliar contribuiu para que ela pudesse formar um novo olhar à sua formação teórica desenvolvida em sua formação inicial na medida em que conseguir comparar as teorias com as práticas vivenciadas. Parece-nos que a formação teórica proporcionada pela licenciatura foi ressignificada pela professora a partir da sua experiência de auxiliar de sala e de seu processo reflexivo.

Do ponto de vista das professoras colaboradoras a experiência de auxiliar de sala na Educação Infantil contribuiu mais para as suas constituições como professoras se comparada à formação acadêmica, visto que a experiência prática lhes proporcionou vivências e a formação pautou-se mais em teorias. Assim, compreendemos que suas formas de ser e atuar como professoras iniciantes na Educação Infantil estão fortemente ancoradas em suas experiências profissionais anteriores, o que também lhes dá segurança e confiança aos seus fazeres.

Algumas considerações finais

Ao analisar a constituição docente das professoras em início de carreira na Educação Infantil desde a perspectiva de suas experiências anteriores como auxiliares de sala contemplamos duas subcategorias para apresentação e análise dos dados: a experiência de auxiliar de sala para a constituição docente e a comparação entre a experiência de auxiliar de sala e da formação acadêmica para a constituição docente.

O relato das professoras iniciantes na Educação Infantil faz-nos concluir que *suas experiências enquanto auxiliares de sala* representam uma marca significativa em suas constituições docentes. Essas experiências lhes proporcionaram aprendizagens positivas e aprendizagens de aspectos a serem evitados em suas formas de ser professoras e exercer a docência junto às crianças pequenas da Educação Infantil e na relação com as auxiliares de sala. Ter sido auxiliar de sala contribuiu para que essas professoras em início de carreira ampliassem suas formações docentes, tivessem mais segurança quanto as suas práticas pedagógicas com crianças pequenas e se identificassem mais

com a profissão na qual estavam inseridas.

Ainda, as entrevistadas consideraram que *a experiência como auxiliar de sala contribuiu mais para suas constituições docentes se comparada a formação inicial*. Elas reconheceram que a formação acadêmica foi importante e ressaltaram que seus aprendizados foram enriquecidos grandemente pela experiência de auxiliar que tiveram. Ao mesmo tempo em que estudavam para ser professoras de Educação Infantil, elas também vivenciavam o cotidiano destas instituições, estabelecendo relações e talvez compreendendo melhor a relação da teoria com suas práticas. A concomitância entre formar-se professora e atuar como auxiliar de professora contribuiu para o planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas destas professoras iniciantes na Educação Infantil, ou seja, para suas constituições docentes.

A constituição docente das professoras em início de carreira na Educação Infantil que colaboraram com a pesquisa está fortemente ligada aos saberes da experiência e a partir desta experiência elas puderam desenvolver os seus saberes pedagógicos. A pesquisa mostra que as formas de se constituir professora de Educação Infantil são diversas e que, de certo modo, também se aprende a ser professora tendo como referência outra professora.

Por fim, confirmamos nosso pressuposto de que a experiência como auxiliar de sala da Educação Infantil que as professoras tiveram durante suas formações iniciais e antes de se tornarem regentes de classe foi significativa para um novo olhar à formação teórica, para a constituição de suas identidades docentes, para seus fortalecimentos no ingresso profissional e para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Referências

AKKARI, Abdeljalil; TARDIF, Maurice. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. *In*: GUIMARÃES, Célia Maria; REIS, Pedro Guilherme Rocha dos; AKKARI, Abdeljalil; GOMES, Alberto Albuquerque (orgs.). **Formação e profissão docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 124-141.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1995.

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

COSTA, Priscila Alves de Oliveira da. **De auxiliar de sala à professora em início de carreira na educação infantil**: constituição docente e práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2020.

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA; Maria Carmem; RICHTER; Sandra. Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas no Brasil. **Humanidades & Inovação**, v. 6, p. 271-286, 2019.

DELGADO, Ana Cristina Coll; NÖRNBERG, Marta. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. **Linhas Críticas**, v. 19, p. 147-167, 2013.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Monteiro. Porto: Porto Editora, 1999.

PERONDI, Marisete Maihack; FELDKERCHER, Nadiane. Desafios da iniciação profissional de professoras na educação infantil. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n. 1. p. 1-15, mar. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2004. p. 9-64.

TARDIF, Maurice. Os saberes dos professores [verbete]. *In*: OLIVEIRA, Dalila de Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

Recebido em 1 de junho de 2022.
Aceito em 21 de novembro de 2022.