

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Programa Interunidades de Pós-graduação em Ensino de  
Ciências

Instituto de Física - Instituto de Química - Instituto de  
Biociências - Faculdade de Educação

LEANDRO DE OLIVEIRA RABELO

**Contribuições e limites do PIBID para permanência  
de alunos na licenciatura e como suporte para o  
início da docência**

São Paulo  
2016

LEANDRO DE OLIVEIRA RABELO

**Contribuições e limites do PIBID para permanência de alunos na licenciatura e como suporte para o início da docência**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Física, ao Instituto de Química, ao Instituto de Biociências e à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências

Área de Concentração: Ensino de Física

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valéria Silva Dias

São Paulo  
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Preparada pelo Serviço de Biblioteca e Informação**  
**do Instituto de Física da Universidade de São Paulo**

Rabelo, Leandro de Oliveira

Contribuições e limites do PIBID para permanência de alunos na licenciatura e como suporte para o início da docência. São Paulo, 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valéria Silva Dias

Área de Concentração: Ensino de Física

Unitermos: 1. Formação de Professores; 2. Financiamento da Educação; 3. Licenciatura; 4. Política Educacional.

USP/IF/SBI-047/2016

*À minha mãe por ser a luz, nos dias de escuridão, ensinando a sempre ter fé e esperança no futuro.*

## ***AGRADECIMENTOS***

Nessa sessão gostaria de agradecer a todos aqueles que fizeram parte do meu percurso acadêmico até o momento, pois sem a colaboração de muitos não seria possível concluir mais essa fase de minha formação acadêmica. Sou muito grato a vida por permitir a convivência com pessoas tão especiais que me deram tanto amparo e alegrias.

Agradeço aos meus professores pelos ensinamentos valiosos para vida, pelos conhecimentos compartilhados e pela dedicação por essa profissão que tanto amo. Em especial, à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Valéria, não só pela paciência na orientação, mas também pelo incentivo e dedicação que me ajudaram no ingresso no mestrado e no desenvolvimento desse trabalho.

Aos professores que me acompanharam durante a graduação do curso de licenciatura em Física da UNESP, campus de Guaratinguetá. Em especial, ao Prof. Honda que foi não só um professor, mas também um grande amigo, pelo qual tenho grande admiração e respeito. Agradeço as boas horas de conversas e apoio em todas as atividades acadêmicas e pessoais.

À minha família, por incentivar a estudar, dando-me todo o respaldo que precisei para concluir mais essa etapa. Agradeço ao meu pai, José Arizo, pelo exemplo e incentivo ao trabalho. Em especial, a minha mãe, Maria das Dores, por todo o amparo que me possibilitou continuar meus estudos, por toda a dedicação a mim e a meu irmão Alexandre e pelos exemplos de força e alegria.

Agradeço aos companheiros de graduação pelo companheirismo, respeito e dedicação. Em especial, aqueles que se dedicaram ao cursinho pré-vestibular FEGVEST, compartilhando do sonho e do trabalho que tanto nos trouxeram aprendizados.

Também agradeço aos colegas pibidianos pelos momentos de aprendizagem e trabalho que foram fundamentais para minha formação.

Não posso deixar de agradecer aos grandes amigos e verdadeiros irmãos que reencontrei nessa vida. Agradecendo, André, Francine, Fernando e Wilson, pelos momentos de alegrias, de trabalho e de reflexões que foram tão importantes para minha vida e escolha pela profissão docente.

Também agradeço à Camila, pelo companheirismo e carinho tão importantes nessa reta final de mestrado.

Agradeço aos amigos do CRUSP pelas ótimas conversas que me renderam muitas risadas e aprendizados, pelo companheirismo, pela força, pelos bons momentos de almoços e jantares coletivos nos finais de semanas.

Agradeço aos colegas e docentes do Programa Interunidades em Ensino de Ciências que possibilitaram aprendizagens fundamentais para minha formação.

Aos alunos e monitores da disciplina de Práticas em Ensino de Física pelas experiências gratificantes com estágio supervisionado.

Aos colegas e amigos do grupo de orientação pelas contribuições que deram a esse trabalho.

Também gostaria de agradecer às professoras Emília Freitas Lima e Verónica Marcela Guridi, pelas excelentes contribuições ao meu trabalho no exame de qualificação. E às pessoas que fizeram parte dessa pesquisa pela confiança e disponibilidade sem a qual não poderia realizar esse trabalho.

Por fim, agradeço à CAPES pela concessão de bolsa durante parte do meu curso de mestrado.

## RESUMO

RABELO, L. O. **Contribuições e limites do PIBID para permanência de alunos na licenciatura e como suporte para o início da docência.** 2016. 118f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências e Faculdade de Educação – Programa Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

No Brasil um dos grandes problemas da educação é a escassez de professores que, entre outros fatores, está relacionada ao baixo número de formandos e à evasão do magistério. Essa evasão ocorre, sobretudo, no início da carreira (OCDE, 2006), pois os professores novatos não chegam aptos a enfrentarem a realidade escolar. Para superar essa dificuldade muitos defendem que é necessário aproximar os futuros professores da cultura profissional durante a formação inicial. Nessa perspectiva vários países têm criado programas de inserção à docência. No Brasil existem algumas experiências, dentre as quais se encontra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que propicia parcerias entre universidades e escolas de educação básica, podendo favorecer a formação docente. Nessa pesquisa buscamos entender quais são as contribuições e limites do PIBID para permanência dos alunos nos cursos de licenciatura e para diminuição dos impactos do início da carreira docente. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa com cinco sujeitos, bolsista de um subprojeto PIBID de Física de uma universidade federal. A pesquisa teve duas fases de coleta de dados. Na primeira, utilizamos uma abordagem do tipo etnográfica para acompanhar os sujeitos em suas atividades e verificamos os registros do grupo, com objetivo de conhecer as atividades desenvolvidas no subprojeto. Na segunda fase realizamos entrevistas semiestruturadas, buscando informações sobre o início de docência dos bolsistas que atuavam como professores e procurando identificar os fatores que influenciaram na decisão de deixar ou permanecer no curso de licenciatura. Para análise dos dados utilizamos como marco teórico, sobretudo, a perspectiva da Socialização dos Professores (HUBERMAN, 1995). Os resultados obtidos permitiram concluir que o subprojeto estudado se constituiu como um espaço de sustentação para os sujeitos no curso, no qual puderam vivenciar muitos dos elementos que caracterizam o início da docência de maneira reflexiva e problematizada, sobretudo, aqueles ligados à condução do ensino na sala de aula. Destacou-se para isso a atuação da coordenadora de área do subprojeto, que também teve papel importante na motivação dos bolsistas e criação de vínculos entre eles. Os dados mostram que, mesmo para os bolsistas que se evadiram do curso, as atividades desenvolvidas no Programa foram significativas os mantendo por mais tempo na licenciatura. Para os que estavam em início de docência o subprojeto se apresentou como espaço privilegiado para compartilhamento das experiências docentes e alívio das angústias, que ajudaram no enfrentamento de alguns desafios do início de carreira. Dentre as limitações das atividades desenvolvidas identificamos a pouca oportunidade de lidarem com elementos importantes da docência, como a relação com os pais dos alunos, direção, coordenação e outros professores da escola. Apesar de a pesquisa ser relativa a uma experiência particular, na qual as características do subprojeto foram determinantes, consideramos que alguns aspectos são próprios da estrutura do PIBID e podem ser encontrados em outros contextos. Desta forma, apontamos o PIBID como uma importante política pública para formação de professores, que deveria ser mantida e ampliada no país para estender os benefícios como os encontrados nessa pesquisa, ou seja, para incentivar a permanência de alunos nos cursos de licenciatura e para melhor prepará-los para os primeiros anos na profissão docente.

Palavras Chaves: PIBID, Evasão na Licenciatura e Início da Docência.

## ABSTRACT

RABELO, L. O. **Contributions and limits of PIBID to stay in undergraduate and as support for the teaching start.** 2016. 118f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências e Faculdade de Educação – Programa Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

One of the major problems of education in Brazil is the shortage of teachers, among other factors, there is a low number of trainees and the avoidance of teaching. This evasion occurs mostly at the beginning of career (OCDE, 2006), because the new teachers are not able to cope with the school reality. To overcome this difficulty many argue that it is necessary to approach the future teachers of vocational culture during the initial training. In this perspective several countries have created integration to the teaching programs. In Brazil there are some experiences, among them, there is the Institutional Initiation Program to Grant the Teaching, which promotes partnerships between universities and basic education schools improving training for teachers. In this research we seek to understand what contributions are there and the PIBID limits for retention of students in undergraduate programs to reduce the impacts of early teaching career. Finally, we conducted a qualitative study of five subjects, scholars of a PIBID subproject of Physics of a federal university. The study had two phases of data collection. At first, we used an approach to ethnographic subjects to follow in their activities and verify the group's records, in order to know the activities developed in the subproject. In the second phase we conducted semi-structured interviews, seeking information on the early teaching of scholars who worked as teachers and trying to identify the factors that influenced the decision to leave or stay in the degree course. For data analysis we used as theoretical framework, especially the prospect of Socialization of Teachers (HUBERMAN, 1995). The results showed that the subproject studied constituted as a support area for the subjects in the course, in which they experienced many of the elements that characterize the beginning of teaching reflective and problematized way, especially those related to the conduct of education in classroom. Pointing to this the performance of the sub-project area coordinator, who also played a role in motivating the fellows and creating links between them. The data show that, even for the fellows who dropped out of the course, the activities in the program were significant keeping longer in degree. For those who were in the beginning of teaching the subproject presented as a privileged space for sharing teaching experiences and relief from troubles that helped in addressing some of the challenges of early career. Among the limitations of the activities identified the little opportunity to deal with important elements of teaching, the relationship with the parents of students, direction, coordination and other school teachers. Although the research is on a particular experience in which subproject characteristics were decisive, we consider that some aspects are themselves the PIBID structure, which can be found in other subprojects. Thus, it seems that the program is a step forward in relation to decreased evasion in degree courses and in preparing future teachers to deal with the difficulties of the start of teaching in our country.

Key Words: PIBID, Evasion in Degree and Early Teaching.

## **LISTA DE TABELA**

Tabela 1 -	Concluintes por cursos de licenciaturas no período de 1990 e 2005.....	18
Tabela 2 -	Evolução dos recursos executados no PIBID.....	39
Tabela 3 -	Indicadores do Estágio de Sobrevivência.....	81
Tabela 4 -	Indicadores do Estágio de Descoberta.....	82



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Representação esquemática das fases da carreira docente .....	24
Figura 2 -	Representação esquemática dos níveis de influência no processo de socialização do professor iniciante .....	27
Figura 3 -	Organização PIBID .....	38
Figura 4:	Abrangência do PIBID – 2013/14.....	40

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENCEEJA	Exame Nacional para Certificação Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESFAPEM	Escola de Formação Permanente do Magistério
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
ID	Iniciação à Docência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LC	Licenciatura em Ciências
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho

## SUMÁRIO

1.	APRESENTAÇÃO.....	11
2.	CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	15
2.1.	Breve histórico acerca da formação docente no Brasil.....	15
2.2.	A carência de professores no Brasil.....	17
3.	O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE .....	22
4.	PROGRAMAS DE INSERÇÃO À DOCÊNCIA .....	30
4.1.	Programas de Inserção à Docência na Europa, EUA e América Latina .....	30
4.2.	Programas de Inserção à Docência no Brasil.....	34
4.3.	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID .....	37
5.	PERCURSO METODOLÓGICO .....	43
6.	APRESENTAÇÃO DOS DADOS .....	46
6.1.	Subprojeto de Física do PIBID .....	46
6.2.	Sujeitos de Pesquisa.....	58
6.2.1	Andréia.....	58
6.2.2	Amanda .....	62
6.2.3	Fabiano.....	66
6.2.4	André.....	70
6.2.5	José.....	72
7.	ANÁLISE DOS DADOS .....	77
7.1.	Antecipando a vivência de elementos dos estágios de <i>sobrevivência</i> e de <i>descoberta</i> .....	80
7.2.	Início de Docência .....	88
7.3.	Evasão e Permanência na Licenciatura .....	97
8.	CONCLUSÕES .....	102
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	108
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista André e José.....	113
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Amanda e Andréia .....	117
	APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Fabiano.....	118

# 1. APRESENTAÇÃO

Minha trajetória escolar no Ensino Básico (EB) ocorreu em escolas públicas na cidade de Ubatuba, litoral do estado de São Paulo (SP), sem grandes expectativas e cobranças quanto à continuidade dos estudos em nível superior.

Recordo-me de poucos professores do EB, sendo que os mais marcantes foram aqueles que demonstravam interesse pelo nosso futuro, buscando ampliar nossos horizontes. Porém, nenhum desses professores era de Física. Aliás, lembro-me apenas de um professor de Física que tive durante o terceiro ano do Ensino Médio (EM). Suas aulas eram bem tradicionais, “lousa e giz”, restringindo-se apenas a aplicações de “fórmulas” para resolver os problemas.

Eu não era um mau aluno, pelo contrário, não tive dificuldades com as disciplinas e tirava boas notas. Mas não tínhamos grandes incentivos para estudar e nem muitas perspectivas de ingresso no ensino superior, muito menos em uma universidade pública, possibilidade que desconhecia na época.

Eu gostava muito de ciências, lia livros e revistas sobre o assunto. Quando era criança dizia que gostaria de ser cientista sem saber ao certo o que era um cientista. Meus pais, ao me ouvirem dizer isso, me incentivavam, dizendo que eu precisava estudar muito para ser um cientista. Por um tempo esqueci que tinha esse desejo quando criança. Creio que só relembrei dele quando estava já na universidade.

Ao terminar o EM e um Curso Técnico em Contabilidade fui morar em Guaratinguetá, cidade do interior de São Paulo. Minha intenção era aproveitar as oportunidades de uma cidade um pouco maior que Ubatuba para trabalhar, porém, tive dificuldades de conseguir um emprego. Por isso, e com incentivo de uma prima, passei a estudar em um curso pré-vestibular da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Lá meus horizontes se ampliaram em relação a continuar meus estudos em uma Instituição de Ensino Superior (IES). Mas no início, senti muita dificuldade com o ritmo “puxado” das aulas do cursinho devido às deficiências que trazia do EB.

Outra dificuldade foi escolher qual curso superior fazer. Como havia feito um curso de técnico em contabilidade, pretendia prestar vestibulares para cursos de Economia e Administração. Cheguei a passar em alguns vestibulares para esses cursos, mas não cheguei a declarar interesse pelas vagas, pois ainda estava inseguro quanto à escolha. Assim, fiz mais um ano de cursinho e passei a gostar mais das disciplinas da área das exatas e enxerguei no

curso de Engenharia de Produção uma boa alternativa para conciliar meus anseios profissionais.

Por acreditar que não conseguiria passar no vestibular para o curso de Engenharia de Produção, o que depois percebi ser um erro, prestei o vestibular para o curso de Física com o intuito de pedir a transferência de curso.

Concomitantemente ao primeiro e segundo anos do curso de Física, fiz várias disciplinas da Engenharia de Produção. Fazer essas disciplinas foi importante para me fazer perceber que não queria trabalhar como engenheiro. Além disso, assim que entrei na universidade pude desenvolver atividades ligadas ao ensino, como bolsista do cursinho pré-vestibular no qual havia estudado, despertando o gosto por lecionar e pelo contato com os alunos.

Uma dessas atividades foi muito significativa para mim. Durante três meses, eu e um amigo fomos a quinze escolas públicas de Guaratinguetá para falar com alunos dos 2º e 3º anos do EM sobre as possibilidades de ingresso e manutenção em universidades públicas. Era uma pequena palestra, na qual buscávamos motivar os alunos a pensarem sobre a possibilidade de estudar em uma universidade pública.

Essa experiência foi muito importante, me motivando a ser professor, pois me senti útil em poder levar uma informação que não tive durante meu ensino básico.

No ano em que poderia me transferir de curso, decidi por continuar no curso de Física. Com a decisão de fazer licenciatura em Física pude realmente me dedicar ao curso. E foi nesse ano, o terceiro da faculdade, que a minha perspectiva e rotina mudaram muito, pois passei a trabalhar como professor e coordenador em um novo projeto de cursinho pré-vestibular gratuito, criado por alguns amigos, o que me motivou ainda mais. Além disso, ingressei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), permanecendo como bolsista durante três anos.

Creio que tive uma boa formação em nível superior, não só pelo curso, mas principalmente pelas vivências no cursinho e no PIBID. Em 2013, ao terminar a graduação, iniciei minha carreira docente em uma escola estadual na cidade de São Paulo. Tive momentos de satisfação ao ver os alunos engajados nas atividades didáticas, desfrutando de boa relação com alguns colegas de trabalho e podendo participar de maneira ativa na greve dos professores da rede estadual daquele ano. Mas também encontrei muitas dificuldades. Lá vivenciei muitas angústias como professor. Desde a falta de apoio da direção, dificuldade em lidar com a *indisciplina dos alunos*, *falta de materiais* disponíveis, até o *desestímulo*

*profissional proveniente* de alguns colegas professores.

Essas dificuldades como professor novato me angustiavam muito, pois não entendia como podia tê-las mesmo recebendo uma formação diferenciada na universidade e tendo participado de um programa como o PIBID. Isso em conjunto com outras questões e angústias sobre a falta de professores no Brasil e evasão em cursos de licenciatura me levaram ao tema dessa dissertação, na qual buscamos entender as contribuições e limites de um subprojeto PIBID para permanência dos alunos na licenciatura e para diminuição dos impactos no início da carreira.

Acreditamos que para diminuir os impactos do início da docência seja importante para os futuros professores vivenciarem, durante a formação superior, situações características dessa fase da carreira com espaço e suporte que permitam problematizar as experiências vividas na escola durante a inserção à docência.

Nesse trabalho analisamos as experiências de cinco bolsistas de iniciação à docência de um subprojeto PIBID de Física de uma universidade federal do estado de São Paulo. Acompanhamos e registramos as atividades dos sujeitos na escola parceira e nas reuniões do subprojeto na universidade, coletamos dados das atividades do grupo em uma rede social e entrevistamos os sujeitos da pesquisa. Para analisar os dados utilizamos referências que tratam da formação de professores, do início da carreira docente, sobretudo, na perspectiva da Socialização dos Professores.

Antes e durante a coleta de dados, para entender melhor o tema, realizamos o levantamento bibliográfico sobre carência de Professores no Brasil, sobre programas de inserção à docência, sobre referenciais teóricos que tratam do início da docência em periódicos da área de Educação, livros especializados e em atas de eventos científicos da área e nas páginas oficiais de órgãos ligados ao Ministério da Educação.

No próximo capítulo apresentamos algumas considerações sobre a formação de professores no Brasil, destacando algumas políticas governamentais das últimas décadas, sobretudo aquelas que visam modificar o quadro de carência de professores no país.

No terceiro capítulo apresentamos os referenciais que embasam essa pesquisa sobre o início da docência, evidenciando a importância de aproximar a formação dos professores da educação básica por meio de programas de inserção à docência. No capítulo seguinte tratamos de alguns programas de inserção à docência em diferentes países, destacando os existentes na Europa e Estados Unidos, e as poucas iniciativas existentes no Brasil.

No quinto capítulo apresentamos o PIBID ressaltando algumas características, que incluem a parceria entre universidade e escola de EB, que podem favorecer a formação de

professores. Também indicamos alguns dados sobre a importância desse programa no atual cenário educacional no Brasil. Em seguida descrevemos o percurso metodológico dessa pesquisa. Depois, no capítulo sete, apresentamos os dados gerais coletados sobre o subprojeto PIBID selecionado, descrevendo a dinâmica de trabalho do grupo e apresentamos dados mais específicos, relativos a cada um dos sujeitos dessa pesquisa.

O capítulo oitavo, de análise dos dados, está dividido em três partes. Na primeira analisamos as experiências de inserção à docência propiciadas pelo Subprojeto e como foram problematizadas pelo grupo. No subcapítulo seguinte realizamos a análise do início da docência dos bolsistas que eram professores novatos, buscando descrever as dificuldades e satisfações vividas nessa fase da carreira e quais contribuições do PIBID deram suporte a esses professores novatos. No terceiro subcapítulo, analisamos quais elementos contribuíram para evasão e para a manutenção dos bolsistas do Subprojeto no curso de Licenciatura em Ciência.

No último capítulo apresentamos as conclusões do trabalho, buscando responder a questão de pesquisa para o caso particular analisado e ampliar a discussão acerca do PIBID no âmbito da formação de professores no Brasil.

## **2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Nesse capítulo introdutório buscamos contextualizar nossa pesquisa apresentando um breve histórico das políticas de formação docente no Brasil, destacando o problema da falta de professores e as políticas governamentais das últimas décadas que buscaram amenizar esse problema.

### **2.1 *Breve histórico acerca da formação docente no Brasil***

Já no século XVII Comenius apontava para a importância de formar professores, mas essa questão só veio a ser uma necessidade governamental com a Revolução Francesa, no século XVIII, que trouxe a necessidade da instrução popular (SAVIANI, 2009). Com ampliação do acesso à escola, que se intensificou no século XX, além da necessidade de aumentar o número de professores, surgiram outras relações pedagógicas entre professor e aluno, pois antes essa relação era preceptorial, o que segundo, Azanha (2004, p.372), “[...] nunca foi, na verdade, uma relação escolar, isto é, o seu contorno social natural não era a escola, mas a casa, o convento, o castelo, etc.”.

No Brasil esse movimento se iniciou após a independência do país, com a Lei Geral de 1827 que dispôs sobre as Escolas de Primeiras Letras e, seguindo uma tendência mundial, com o estabelecimento das Escolas Normais, nas décadas posteriores, que visavam à preparação de professores para as escolas primárias (SAVIANI, 2009). Porém, até o “[...] final do Império, a maioria das províncias não tinha mais do que uma Escola Normal pública, ou quando muito duas escolas, uma para o sexo feminino e uma para o masculino” (TANURI, 2000, p.67).

As Escolas Normais se estabeleceram realmente, com um padrão de organização e funcionamento, com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo. A inovação dessa reforma foi a criação de escolas anexas às Escolas Normais, “centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos” (SAVIANI, 2009, p.145). Posteriormente essa reforma influenciou a criação de Escolas Normais em outros estados do país.

Apesar dos avanços da reforma paulista, as Escolas Normais ainda centravam-se em uma formação para o domínio dos conhecimentos a serem ensinados aos alunos nas escolas.

Somente na década de 1930 houve mudanças significativas. Sob a influência do



Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que defendia uma escola pública, laica e gratuita, foram organizados os primeiros Institutos de Educação, por Anísio Teixeira no Distrito Federal, e por Fabiano de Azevedo em São Paulo. Esses institutos “[...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p.146). Além disso, deram base para a criação de cursos superiores de formação de professores (licenciaturas e pedagogia) para a atuação no ensino secundário e para a atuação nas Escolas Normais.

O processo de transformação dos Institutos de Educação em cursos de ensino superior começou no Distrito Federal e São Paulo e se expandiu pelo país pelo Decreto-Lei n. 1190, de 4 de abril de 1939, que compôs

o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia [...]. Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (SAVIANI, 2009, p.146).

Posteriormente, com a ditadura militar, iniciada em 1964, ocorreram várias mudanças na legislação educacional, afetando a formação docente. Entre elas destaca-se que para o exercício do magistério de 1º grau, antigo primário, passou a ser exigida apenas a conclusão do 2º grau, atual ensino médio, aumentando a precariedade da formação de professores na época.

Essa crise na área de formação de professores instaurada durante o regime militar só foi remediada, em 1982, já no processo de redemocratização, com a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Esse projeto que surgiu de uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) buscava apoiar as Secretárias Estaduais de Educação a melhorar a qualidade dos cursos de formação de professores para as séries iniciais do primeiro grau. Dentre os CEFAMs, o “paulista apresentou-se como uma política mais ampla do que o redimensionamento das escolas normais nos aspectos qualitativos, na sua amplitude e na sua área de abrangência” (BERTIER, 1997, p.16).

Seguindo uma tendência mundial, a partir da década de 1990, ocorreram várias alterações no ensino superior no Brasil, como a “[...] flexibilização na estrutura dos cursos de graduação, o aligeiramento dos cursos, com a redução da carga horária (cursos de tecnologia), com a criação de cursos por área do saber [...]” (ADORNO, 2008, p.23). Também nesse período destacou-se a aprovação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que impulsionou a elevação do nível de formação dos professores, sobretudo das séries iniciais (SARTI, 2012). Porém para Saviani (2009) a LDB de 1996 foi uma “política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo, os institutos

superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (p.148).

Freitas (1999) também critica a LDB de 1996, afirmando que esta apontou

[...] para a constituição de uma instituição formadora de caráter pós-médio, e não superior. Assim, em vez de se buscar o que há de mais avançado em termos de propostas de organização curricular e experiências em curso nas IES<sup>1</sup>, em particular nos cursos de pedagogia, coloca-se como horizonte o aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação (p.22).

Além dessas mudanças, destacou-se o processo de expansão do ensino superior, recentemente de forma mais acentuada na rede privada (GATTI, 2014). Conseqüentemente aumentou o número dos cursos de licenciaturas. Essa iniciativa, porém, não foi suficiente para suprir a demanda existente de professores, que permanece como um dos grandes problemas na educação brasileira.

## **2.2. *A carência de professores no Brasil***

No ano de 2007, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) publicou o relatório intitulado Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais (IBAÑEZ RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007). Esse relatório apresentou índices do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) que ressaltavam a gravidade do problema da falta de professores no Brasil. “Os dados do INEP, mesmo que preliminares, apontaram para uma necessidade na época de cerca de 235 mil professores para o Ensino Médio no país, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia” (p.11). Só para a disciplina de Física seriam necessários 55 mil professores, um número difícil de ser obtido, principalmente se considerarmos que apenas 13.504 licenciados em Física saíram formados das universidades entre 1990 a 2005, conforme pode ser visto na tabela 1.

No relatório ainda se afirma que “[...] 2,5 milhões de educadores, cerca de 60%, está mais próximo da aposentadoria que do início de carreira” (IBAÑEZ RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p.12)

Além disso, dados do Observatório, referentes à meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), mostram que 24% dos professores de EB não possuíam (em 2014) formação de nível superior. E, ainda mais grave, apenas 49,1% dos professores das séries finais do Ensino Fundamental (EF) e 59,2% dos professores do Ensino Médio (EM) tinham a formação compatível com a área de conhecimento que lecionavam (BRASIL, 2014a).

Tabela 1 - Concluintes por cursos de licenciaturas no período de 1990 e 2005.

<b>Curso de Licenciatura</b>	<b>Total de concluintes entre 1990 a 2005</b>
Língua Portuguesa	177.845
Matemática	103.225
Biologia	95.856
Física	13.504
Química	23.925
Educação Artística	43.629
Educação Física	130.801
Língua Inglesa	112.112
Língua Espanhola	17.385
Língua Francesa	4.386
História	120.488
Geografia	88.549

(IBAÑEZ RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p.16)

Buscando melhorar esse quadro, a partir da década de 2000, foram criadas diversas iniciativas que favoreceram a ampliação do número de vagas nos cursos de licenciatura presenciais e a distância. Entre elas o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que busca qualificar, através de educação superior gratuita, os professores em exercício na rede pública de ensino para que tenham a formação exigida pela LDB para atuarem na EB. Até 2014, foram implantadas 2.428 turmas, em 451 municípios, localizados em 24 unidades da federação. Nesse período o PARFOR atendeu professores oriundos de 3.294 municípios brasileiros. Havia, em 2015, 51.008 professores da educação básica frequentando os cursos do PARFOR e 12.103 professores que já haviam concluído sua formação<sup>1</sup>.

Também com o objetivo de aumentar o número de vagas e a taxa de conclusão média dos cursos de nível superior, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O REUNI que tem como objetivo fomentar a melhoria e expansão das universidades federais permitiu a ampliação das vagas nos cursos de licenciatura em todo país.

Além disso, também houve a ampliação do acesso aos cursos de licenciatura na modalidade de ensino à distância, por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

<sup>1</sup> Informações retiradas do site do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. MEC/CAPES: jan. 2010. Disponível em: [www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor](http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor). Acesso em: 05 fev. 2016.

Essa iniciativa tem recebido várias críticas, principalmente relacionadas à inadequação das estruturas teóricas e operacionais, como aponta Gatti (2014):

há muitos indícios de que a multiplicação de consórcios e pólos para a oferta de cursos de licenciatura a distância ocorre sem que um projeto político-pedagógico de formação docente mais adensado no âmbito de sua articulação nacional e local tenha sido desenvolvido e compartilhado e sem que as estruturas operacionais básicas estejam funcionando adequadamente (p.37)

Além disso, essa ampliação no número de vagas nos cursos de licenciatura a distância não refletiu em aumento significativo de professores formados, pois “boa parte das mesmas não foi preenchida e o número de concluintes ainda é relativamente pequeno” (PINTO, 2014, p.5).

Infelizmente essa baixa procura por cursos de licenciatura não é apenas para a modalidade à distância. GATTI et al. (2009) apresentaram dados de uma pesquisa realizada com 1501 alunos de EM de diferentes regiões do país sobre a perspectiva de ingresso em cursos de ensino superior, indicando que apenas 2% dos alunos apontaram como primeira opção o interesse de ingresso em cursos de Pedagogia ou em algum curso de Licenciatura.

As iniciativas citadas acima (PARFOR, REUNI e UAB) visaram à expansão do ensino superior em instituições públicas, porém

observa-se que a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciaturas está nas instituições privadas de ensino superior, e que o crescimento das matrículas nos cursos que formam professores vem sendo proporcionalmente muito menor do que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação (GATTI, 2014, p.36).

Esse acesso à educação superior em IES privadas no país nos últimos anos foi estimulado pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) e pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O PROUNI foi criado em 2005 com a finalidade de conceder bolsas integrais ou parciais aos egressos do EM da rede pública ou privada (com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos) para fazerem cursos de graduação em IES particulares. Mas, para incentivar à formação dos docentes, existem regras específicas para os professores que estiverem em efetivo exercício na educação básica, integrando o quadro de pessoal permanente de uma instituição pública, e desejarem fazer um curso superior. Os professores de educação básica podem fazer cursos de Licenciatura, Normal Superior ou Pedagogia com verba do PROUNI, independente dos limites de renda do Programa. Porém, os números no que se refere à formação de professores são bem discretos. Até o segundo semestre de 2015

(transcorridos 10 anos de Programa), apenas 12.225 professores foram bolsistas do PROUNI, menos de 1% do número total de bolsista do Programa (BRASIL, 2015).

O FIES, programa do MEC destinado a financiar a graduação de estudantes matriculados em IES não gratuitas, também possui regras diferenciadas para professores e para estudantes de cursos de Licenciatura que atuam na rede pública de educação básica com jornada mínima de 20 (vinte) horas semanais. Nesses casos, há o benefício de abatimento de 1% do saldo devedor do financiamento<sup>2</sup>.

Contudo, apesar da ampliação da oferta de educação superior no país nos últimos anos e das iniciativas para facilitação do acesso ao ensino superior público e privado, não temos um aumento significativo de professores graduados. A demanda por professores para atuar na educação básica continua enorme, pois, além da baixa procura pelos cursos de licenciatura, grande parte dos professores formados não atua nas escolas de EB. Algumas pesquisas apontam que um dos motivos para isso é que muitos professores abandonam a docência, sobretudo no início da carreira.

O trabalho de Kussuda (2012) exemplifica essa problemática. Pesquisando o destino dos egressos do curso de licenciatura em Física da UNESP do campus de Bauru, concluiu que grande parte dos licenciados nesse curso não estava atuando no EB. Além disso, a pesquisa revelou que dos professores que abandonaram a carreira do magistério, 92,30% se evadiu antes de completar cinco anos de docência.

Estudos mais amplos, como os realizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), também afirmam que o abandono da carreira tende a ser maior nos primeiros anos de docência, diminuindo conforme a ampliação de tempo de profissão e aumentando quando se aproxima a idade de aposentadoria (OCDE, 2006).

Aprofundando o estudo percebemos que essa dificuldade de reter os professores na carreira também ocorre em outros países latinoamericanos, já que “são escassos os estímulos para que a profissão docente seja a primeira opção de carreira. As condições de trabalho são muitas vezes inadequadas e há sérios problemas com a estrutura de remuneração e incentivos” (VAILLANT, 2009, p.29, tradução nossa). Este fato leva ao abandono principalmente dos “[...] melhores professores, que são os que mais têm oportunidade de optar por postos mais bem pagos em outras áreas” (ibidem, p.32).

E o abandono precoce da carreira não é um problema apenas no que se refere à falta de professores. Ele também gera uma grande perda de investimento público, pois

---

<sup>2</sup> Informação retirada do Manual de Orientações Abatimento de 1% do Fies Professor. Disponível em: [http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/manual\\_abatimento.pdf](http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/manual_abatimento.pdf). Acesso em 06 de fevereiro de 2016.

as escolas e os sistemas envolvidos são obrigados a arcar com os custos de capacitação, recrutamento e iniciação de grande número de novos professores; os estudantes enfrentam alta reposição de professores e possivelmente perdem em termos de continuidade de programa; e a constatação que taxas de vacância são maiores em localidades pouco favorecidas sugere que há um acúmulo de problemas educacionais e um aumento das desigualdades entre as escolas (OCDE, 2006, p.186).

Diante disso, nos questionamos: o que torna o início da carreira uma fase tão difícil para os professores? No próximo capítulo apresentamos proposições de alguns autores que têm estudado o início da docência.

### 3 O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Frequentemente, na literatura, a carreira docente é dividida em fases. Sánchez et al. (2012) distinguem três momentos da formação: “inicial, adquirida durante seus estudos universitários ou normalistas; seguida de seu começo na docência, relativo aos primeiros anos de exercício profissional; e a contínua, obtida uma vez que se adquire experiência (p.21, tradução nossa)”.

A formação inicial quase sempre é apontada como o início da preparação do professor para a docência. Acreditamos, porém, que a formação do professor é um processo que tem início desde que a pessoa é escolarizada e se estende por toda a sua carreira profissional, em constante desenvolvimento. Nessa perspectiva, Silva (2007) afirma que

grande parte do que os professores sabem sobre seus papéis docentes e de como ensinar baseia-se em sua própria história de vida, e principalmente, em sua própria socialização enquanto alunos. Isto porque os professores nada mais são do que trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente quinze anos, antes de começarem a trabalhar na profissão escolhida (p. 244).

Tardif (2000) ao analisar a relação entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais docentes, ressalta a importância de conhecer a história de vida dos professores para entender sua forma de atuar. Para ele a aprendizagem do trabalho docente não se limita a formação acadêmica e a vida profissional, mas também envolve a vida pessoal de cada professor.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2000, p. 218-219).

No entanto, “como pertencem ao tempo da vida anterior à formação profissional formal dos atores e à aprendizagem efetiva do ofício de professor, esses saberes sozinhos não podem abranger todo o saber profissional” (TARDIF, 2000, p.224). Desta forma, a aprendizagem do ofício se modela de forma mais concreta a partir das experiências vividas na

formação inicial e durante o exercício da docência. Isso ocorre através de um processo de socialização, no qual o professor incorpora valores e normas relativas à profissão nas instituições de ensino das quais participa. Essas normas não são necessariamente formais, pois, frequentemente, são estabelecidas através do contato com os colegas, alunos e rotinas escolares. Nesse processo de socialização,

a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência de trabalho. A experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional, que são a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar. Esses saberes não poderiam desempenhar seu papel predominante sem o elemento integrador, o conhecimento do eu profissional nesse ofício de relações humanas, conhecimento esse que vai dar ao professor experiente uma coloração idiossincrática. Essa tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional (TARDIF, 2000, p.229).

Consideramos que nesse processo de socialização o professor vivencia várias angústias, leva um “choque com a realidade” na qual muitas vezes não se sente preparado para atuar, levando-o a reavaliar sua formação e concepções anteriores sobre o ensino.

Sánchez et al. (2012) apontam que Veenman, pesquisador que popularizou o termo “choque com a realidade” para se referir às dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira, indica que os principais problemas que os professores iniciantes enfrentam são:

manter a disciplina da classe, motivar os estudantes, lidar com as diferenças individuais, avaliar o trabalho do aluno, relacionar-se com os pais dos alunos, organizar o trabalho de classe, contar com materiais suficientes e adequados para ensinar e lidar com problemas individuais dos estudantes (p.21-22, tradução nossa).

Entendemos que esses desafios não se extinguem com o tempo, ou seja, as angústias e as satisfações estão presentes nas diferentes fases da carreira do professor, ainda que mudem as maneiras de encarar a carreira ao longo do tempo. Mas, apesar das dificuldades encontradas pelos professores iniciantes serem também sentidas pelos professores mais experientes, os iniciantes “experimentam os problemas com maiores doses de incertezas e estresse devido a possuírem menos referências e mecanismos para enfrentar estas situações” (VAILLANT, 2009, p.35, tradução nossa).

Visando auxiliar a compreensão dos processos pelos quais passam esses profissionais em cada momento da carreira, Huberman (1995) propôs um modelo para estruturar o ciclo de



vida profissional dos professores. O modelo, que está representado na Figura 1, não é linear, mas indica as tendências centrais, na caracterização e ordenação das fases.

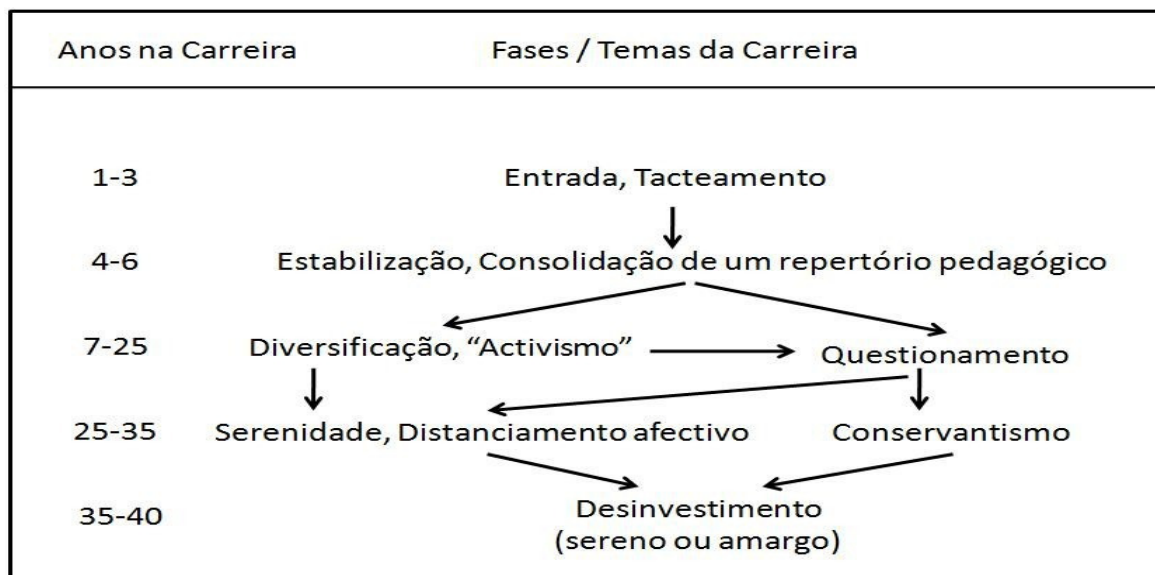


Figura 1: Representação esquemática das fases da carreira docente (HUBERMAN, 1995, p.47).

As duas primeiras fases, a de Entrada e de Estabilização, correspondem ao início da docência (seis primeiros anos de carreira) e apresentam características bem singulares que apresentaremos a seguir.

A *fase de Entrada* é uma das mais críticas pelas quais que o professor passa, sendo marcada por “tensões e aprendizagem intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante a qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal” (MARCELO GARCÍA 1991, p.9, tradução nossa). Para Tardif (2000) é nessa fase que

o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição (p.227-228).

Outra característica dessa *fase de Entrada* na docência, que nos pareceu potencialmente frutífera para nossa investigação, também apresentada por Huberman (1995), é que nessa fase o professor passa por um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. O primeiro estágio (sobrevivência)

traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, com a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre ideias e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de fazer frente, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldade com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (p.39).

Essas ideias são corroboradas em um trabalho de análise de teses e dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, com a temática “professor iniciante”. Lima et al. (2007) afirmam que as dificuldades enfrentadas pelos professores no início da profissão podem ser resumidas nos seguintes pontos: a *solidão*, acarretada pela ausência de apoio institucional para enfrentar a falta de experiência, “o que se percebe são decisões políticas que levam a atribuir as ‘piores’ classes (assim consideradas pelas escolas aquelas com o maior número de ‘alunos-problema’) às professoras iniciantes” (p. 156); o *trato com os pais dos alunos* que é muitas vezes marcado por conflitos; a *dificuldade de aprendizagem dos alunos*, que não corresponde às expectativas dos professores iniciantes; e a *dificuldade de manutenção da disciplina dos alunos*, que muitas vezes leva esses professores a tomarem atitudes disciplinares contrárias aos referenciais teóricos em que acreditam.

Em outro trabalho, Colombo Junior (2009) pesquisou os conflitos enfrentados por dez recém formados em licenciatura em Física e licenciatura em Matemática pela Universidade de São Paulo (USP) durante o primeiro ano de exercício docente. Ele chegou a resultados similares aos apresentados por Lima et al. (2007). No entanto, o autor apontou outro conflito, relativo à inadequação do material didático, também mencionado por Sanchez et al. (2012), afirmando que esses professores (atuantes nas escolas estaduais paulistas) reclamam da proposta curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e concluindo que “é importante lembrar que o conflito para o professor iniciante pode representar uma discrepância entre suas crenças, daquilo que pode ser uma boa aula e o que é proposto pela escola” (COLOMBO JUNIOR, 2009, p.7).

Para Ponte et al. (2001) as dificuldades enfrentadas pelos professores (que se sobressaem no estágio de sobrevivência da fase de Entrada na carreira docente) podem ser organizadas em três grupos: as relativas aos alunos, as relativas a insuficiências no conhecimento profissional e as que dizem respeito às condições de trabalho. Os autores também destacam que esses problemas estão estreitamente relacionados e que “em vez de elaborar listas exaustivas de dificuldades e problemas, será talvez mais importante analisar a relação que eles têm entre si, para tentar descobrir a sua origem e o modo como podem ser

ultrapassados” (p.4).

Já o estágio de “descoberta” caracterizado por Huberman (1995, p.39) traduz-se pelo

entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por sentir-se colega num determinado corpo profissional.

Para Lima et al. (2007) o sentimento de “descoberta” gerado nos professores pesquisados, pode ser resumido em alguns aspectos como: a *possibilidade de aprender com os alunos; a aprendizagem com os pares (professores); o acolhimento dos alunos; papel de protagonista*, ou seja, “[...] podem fazer escolhas que, em maior ou menor grau e intensidade, são capazes de promover alterações na situação” (p.155). Ainda outro aspecto que parece sustentar os professores na profissão é a *formação acadêmica*. Em relação a esse aspecto, os autores comentam que “embora alguns estudos indiquem que as professoras iniciantes costumam desqualificar a formação inicial, não foi isso o que vimos nos depoimentos das participantes das pesquisas [...]” (p.151).

Entendemos que esses estágios de “sobrevivência” e “descoberta” são vividos simultaneamente pelo professor, sendo que o segundo estágio colabora para suportar o primeiro, embora possam existir perfis nos quais um desses componentes seja dominante.

Tendo caracterizado a *fase de Entrada* na docência, vamos tratar da *fase de Estabilização* que para Huberman (1995, p.40) é marcada “por uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial)”.

É na *fase de Estabilização* na carreira que, segundo Huberman (1995), o docente “passa a ser professor” seja aos seus próprios olhos ou dos outros, se sente parte de um corpo profissional. O professor, ao se afirmar perante os colegas e autoridades, se sente mais livre e confiante para atuar de sua maneira, movido por um sentimento de confiança e de “conforto”. Assim, passa a não se preocupar tanto consigo mesmo, mas sim com os objetivos didáticos, traçando “objetivos a médio prazo e se sentindo mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas, o professor passa a consolidar e aperfeiçoar o seu repertório de base no seio da turma” (HUBERMAN, 1995, p.40). Além disso, nessa fase os professores relativizam mais os insucessos dos alunos, pois já não se sentem pessoalmente responsáveis por tudo o que não é perfeito nas suas turmas.

Esse início da carreira profissional docente (*fase de Entrada e fase de Estabilização*) tem, portanto, características singulares e a compreensão dessas fases “é de interesse internacional, pois existem estudos realizados tanto na América, como na Europa e Oriente Médio” (SÁNCHEZ et al., 2012, p.24). Esses estudos em sua maioria procuram mapear quais

são as dificuldades enfrentadas pelos professores principiantes, mas há também aqueles que procuram explicar os processos de inserção do professor novato na cultura escolar e outros que visam avaliar os programas de inserção à docência.

Na perspectiva da Socialização do Professor, que enfoca a influência dos elementos sociais e culturais da profissão sobre os professores novatos, Jordell<sup>3</sup> (1987 *apud* MARCELO GARCÍA, 1991) propôs um modelo com quatro níveis de influência, como ilustra a Figura 2.

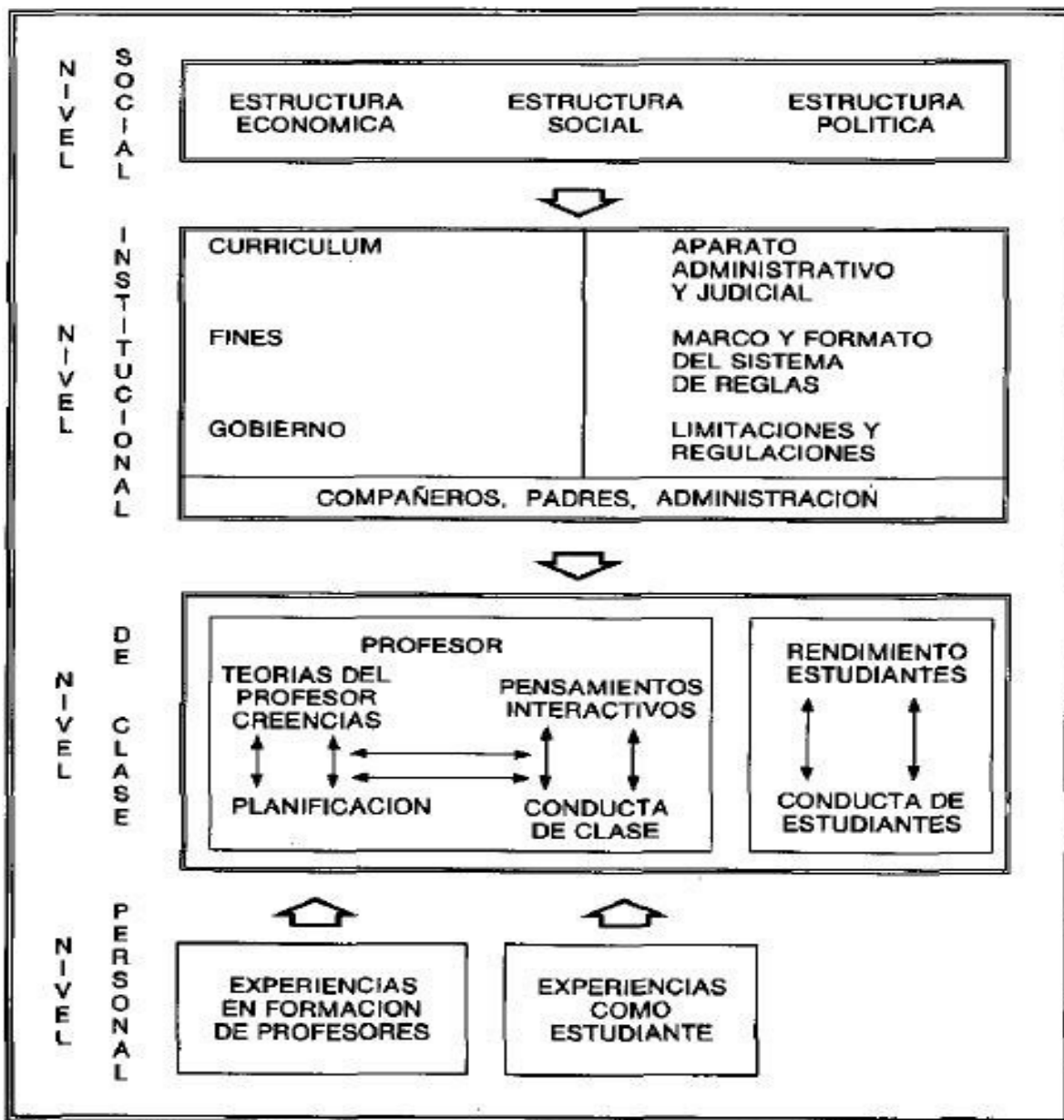


Figura 2: Representação esquemática dos níveis de influência no processo de socialização do professor iniciante (JORDELL, 1987 *apud* MARCELO GARCÍA, 1991).

<sup>3</sup> JORDELL, K. Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers. *Teaching and Teacher Education*, vol. 3, n.3, p.165-177, 1987.

No primeiro nível, chamado de *Nível Pessoal*, estão os aspectos ligados às experiências vividas pelo professor como estudante de nível básico e na universidade, durante a formação inicial. No *Nível de Aula* se enquadram os elementos do ambiente da sala de aula, como a interação entre o professor e alunos, a imprevisibilidade etc. Já no *Nível Institucional* estão às influências exercidas pelos outros professores, diretores, coordenadores, pais dos alunos e pelo currículo estabelecido. Por último, no quarto nível, *Nível Social*, se enquadram os aspectos econômicos, sociais e políticos da localidade da escola.

Pelo que vimos na literatura, parece que os elementos do Nível de Aula e os elementos do Nível Institucional são aqueles que mais influenciam o processo de socialização dos professores no início da docência, já que estão ligados diretamente à realidade da escola. Para Lima et al. (2007, p.141), o chamado “choque com a realidade” que sofre o professor em início de carreira ocorre porque o contato, que ocorre durante a formação inicial, “[...] com o campo profissional é exógeno, ou seja, eles ainda não são efetivamente profissionais”. A origem desse problema parece estar relacionada, sobretudo, ao fato da formação inicial estar muito distante da realidade escolar e do cotidiano da profissão e pela falta de iniciativas que possibilitem uma melhor transição de aluno a professor. As “aprendizagens desse tipo, relacionadas à socialização profissional dos sujeitos, não assumem espaço significativo no interior das instâncias formativas como a universidade” (SARTI, 2009 p.140). Desta forma, é necessário encontrar espaços que possibilitem aos futuros professores “[...] apreenderem a escola e as demais questões relativas ao ensino com base em um ponto de vista docente, integrado à cultura do grupo ao qual eles se propõem ingressar” (p.141).

Ao dar ênfase a essa questão, Azanha (2004) argumenta que

diferentemente de outras situações profissionais o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas nos cursos de formação de professores. O professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea (p. 373).

Nesse sentido, muitos autores (AZANHA, 2004; NÓVOA, 2009a; SARTI, 2012) defendem que a formação de professores deveria ocorrer com uma maior participação da escola de EB e a criação de programas de inserção à docência. Eles chamam a atenção para a necessidade de se buscar uma formação de professores com mais experiências práticas que possibilitem desenvolvimento de habilidades importantes para um exercício satisfatório da docência.

Seguindo essa tendência, a partir do final da década de 1990 no Brasil, o MEC criou

alguns documentos para nortear os cursos de formação docente no sentido de aproximá-los da escola de EB. Entre eles destaca-se o documento intitulado Referenciais Nacionais para a Formação de Professores que menciona o “[...] fato de que a interação completa dos conhecimentos só ocorre realmente na atuação do professor” (BRASIL, 2002, p.113), evidenciando a necessidade de criar espaços que permitam ao futuro professor vivenciar situações nas quais “[...] precise lançar mão de diferentes conhecimentos e experiências e que o aproximem da realidade na qual vai intervir” (p.113).

Nóvoa (2009a) sintetiza as dificuldades de parametrizar os cursos de formação de professores, afirmando que, em geral a formação inicial é realizada de forma “[...] muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais” (p. 203) e defende a criação de programas de formação de professores que aproximem o futuro professor da escola de EB, apresentando cinco propostas de trabalho que devem inspirar os programas de formação de professores:

- assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar;
- passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico;
- valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola;
- caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2009a, p. 203).

Acreditamos que programas de formação de professores com essas características podem ocorrer dentro dos próprios cursos de formação de professores, através, por exemplo, de estágios supervisionados bem estruturados, ou em espaços híbridos presentes tanto na universidade como nas escolas de EB. Zeichner (2010) chama esses espaços híbridos de “terceiro espaço”, os quais têm como função permitir a integração dos conhecimentos acadêmicos e práticos da profissão docente de maneira menos hierárquica.

Ampliando nosso estudo, encontramos que em alguns países foram criados programas de formação de professores que vão ao encontro dessa perspectiva de aproximar a formação inicial docente das escolas de EB. No próximo capítulo descrevemos alguns desses programas, especificamente os de inserção à docência que visam dar respaldo ao professor na fase inicial da carreira docente.

## 4 PROGRAMAS DE INSERÇÃO À DOCÊNCIA

Partimos do entendimento que os programas de inserção à docência visam auxiliar os professores novatos no processo de socialização docente, uma fase marcada por angústias e incertezas. Nesse capítulo buscamos descrever alguns desses programas em diferentes países.

### 4.1. *Programas de Inserção à Docência na Europa, EUA e América Latina*

A construção deste subcapítulo teve como base principal o trabalho de revisão feito por Marcelo García (2006) acerca dos programas de inserção à docência. Esse trabalho englobou programas de diferentes países e ressaltou que esses “ajudam os professores a se inserirem na realidade escolar de uma forma mais adequada e controlada” (p.15, tradução nossa), reduzindo a probabilidade de abandono da escola pelo professor principiante e melhorando a qualidade do ensino. Os programas de inserção profissional docente são heterogêneos, se diferenciando bastante quanto à duração e o conteúdo. Também se diferenciam nas interpretações do que se denomina como professor principiante, que podem ser divididas em dois grupos: os que consideram o período de inserção como incluso na formação inicial e aqueles que interpretam como professores principiantes aqueles que já possuem certificação, sendo considerados profissionais.

No primeiro caso, em que a inserção à docência está inclusa na fase final da formação inicial

os docentes são considerados “candidatos”, já que não estão plenamente qualificados para começar a sua carreira profissional. Os professores em formação são objetos de supervisão e de avaliação por diferentes pessoas em função dos países (diretor escolar, mentor, inspetor, professores da instituição de formação inicial). (MARCELO GARCÍA, 2006, p.17, tradução nossa).

Nestes casos os professores principiantes exercem a função docente por um período de tempo, de forma remunerada, sendo submetidos a várias avaliações, com finalidade de serem considerados profissionais qualificados.

Já os programas que consideram os professores principiantes como aqueles que já são certificados têm como objetivo principal auxiliar a superação dos problemas dos primeiros anos da docência.

Descrevendo os programas de inserção à docência na Europa, Marcelo García (2006)

destaca as iniciativas de cinco países: Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia, França e Suíça. Na Inglaterra, a partir de 1998, os professores principiantes, para obterem o Qualified Teacher Status devem participar de um programa de inserção à docência no período de um ano com redução de 10% da carga horária docente usual. Nesse programa os professores principiantes recebem supervisão e apoio para estabelecerem relação entre a formação inicial e o exercício profissional, desenvolvendo atividades centradas nas suas necessidades específicas. Entre essas atividades há o desenvolvimento ou elaboração de um portfólio, no qual o professor principiante documenta suas experiências iniciais na profissão. Existe a supervisão de um mentor ou do diretor da escola que observa, analisa e orienta a prática do professor principiante e a realização de avaliações.

Na Irlanda do Norte e na Escócia o período de inserção à docência é similar ao da Inglaterra. Nos programas desenvolvidos nesse país a função do tutor (mentor) tem grande destaque e pode ser resumida em:

- conhecer pessoalmente e profissionalmente o professor iniciante;
- criar um ambiente aberto, de apoio e desafio;
- gerir e coordenar o programa de inserção à docência da escola; preparar informações para os professores iniciantes sobre: finalidades escolares, missão, rotinas de gestão, procedimentos, características dos alunos, recursos, pessoal de apoio, atividades extracurriculares, contatos de pais;
- monitorar e avaliar o progresso dos professores iniciantes. (MARCELO GARCÍA, 2006, p.23, tradução nossa).

Já nos programas desenvolvidos na Escócia, destaca-se o fato dos professores novatos terem uma redução de 30% na carga docente usual para se dedicarem à formação continuada. Essas atividades são organizadas em conjunto com um mentor (assistente supervisor), que é um professor da escola com capacitação para exercer o cargo e com grande responsabilidade sobre o professor principiante.

A redução da carga horária de trabalho é ainda maior para o professor principiante nos programas de inserção à docência desenvolvidos na França, pois “os professores em seu primeiro ano de docência no ensino secundário só ensinam um terço das horas que um professor normal” (MARCELO GARCÍA, 2006, p.24, tradução nossa). Outra terceira parte do tempo é destinada para a realização de cursos no Instituto Universitário de Formação de Professores, para a participação em grupos de trabalho sobre a matéria que ensinam e para reuniões com os professores formadores do instituto. O restante do tempo é dedicado para a elaboração de um memorial final a ser apresentado para avaliação. “Cada professor



principiante tem designado um assessor pedagógico, nomeado pelo serviço de inspeção, que é um professor que normalmente ensina na mesma escola que o professor principiante” (MARCELO GARCÍA, 2006, p.24, tradução nossa). Este tem a função de introduzi-los às escolas, orientá-los na condução do ensino, propiciando apoio ao professor principiante. Depois da formação inicial, quando obtém o cargo docente, esses professores ainda passam por cursos de formação de três semanas no primeiro ano e de duas semanas no segundo ano da carreira.

O programa de inserção à docência na Suíça apresenta oferta diversificada dependente da região, mas com os mesmos objetivos acerca da inserção profissional. Dentre as atividades desenvolvidas nesses programas, evidencia-se a criação de grupos de práticas, compostos em média por seis professores principiantes da mesma disciplina ou nível ensino e por um professor orientador, nos quais se realizam observações de aulas, seguidas de reflexões sobre as práticas observadas. Também há atividades de orientação individual voluntária que são oferecidas a todos os professores, mas, sobretudo, aos professores principiantes. Além disso, em algumas regiões é obrigatória aos professores principiantes a participação em cursos de formação e a presença de mentores é muito comum junto aos professores novatos do ensino médio (lá chamado de secundário).

Analisando as características desses programas de inserção à docência percebemos que a figura do mentor aparece como um elemento importante de apoio aos professores iniciantes. Isso ficou ainda mais evidente analisando alguns programas de inserção à docência dos Estados Unidos. Esses programas são muito frequentes nesse país e “afetam em maior ou menor medida quase 80% dos professores principiantes” (MARCELO GARCÍA, 2006, p. 28, tradução nossa). Alguns programas americanos se destacam, sobretudo, pela valorização, seleção e preparação dos mentores. Em um deles o California Beginning Supportand Assessment Initiative os mentores se dedicam dois ou três anos à tarefa de mentoria aos professores principiantes em seus dois primeiros anos de docência. Esses mentores têm por responsabilidade acompanhar e orientar semanalmente as atividades de ensino dos professores novatos. Em outro programa, o Santa Cruz New Teacher Project,

os professores principiantes têm o mentor em sua aula ao menos duas horas por semana, para realizar demonstrações em classe, observar os principiantes ensinando, ajudar no desenvolvimento do currículo, assim como a gestão da aula. Em alguns distritos os mentores se dedicam o tempo completo a essa tarefa. Cada mentor atende no máximo 15 professores principiantes e depois de três anos voltam a ensinar” (MARCELO GARCÍA, 2006, p. 29, tradução nossa).

Concordamos com Marcelo Garcia (2006) que apesar de serem diversos os

programas de inserção à docência nos Estados Unidos e na Europa, há elementos comuns entre eles, como:

1. Orientação: esta é uma atividade introdutória que ocorre antes do início na escola, para que os novos professores conheçam algo sobre a escola, o currículo, a comunidade;
2. Mentor (professor da educação básica responsável por acompanhar o professor novato): este é talvez o fator mais importante nos programas de inserção, elemento muito presente devido ao seu baixo custo;
3. Ajuste nas condições de trabalho: geralmente o número de alunos é reduzido nas classes dos professores principiantes, as atividades extracurriculares são reduzidas, são fornecidos materiais e recursos, é proporcionado treinamento para os professores novatos;
4. Redução de carga didática para permitir que os professores principiantes possam realizar atividades de formação;
5. Desenvolvimento profissional: são realizadas atividades de formação que podem estar relacionadas com o ensino, com a gestão da sala de aula, com a disciplina e com o relacionamento com os pais dos alunos;
6. Colaboração com os pares: a troca de experiências ocorre em grupos de professores que planejam e analisam a prática docente. Esta colaboração é importante porque reduz a sensação de isolamento;
7. Valorização do professor: periodicamente os professores iniciantes são observados em suas práticas, para identificação de seus pontos fortes e fracos. (MARCELO GARCÍA, 2006, p.15, tradução e adaptação nossa).

Mas diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos e na Europa, são poucos os programas institucionalizados de inserção à docência na América Latina, conforme aponta Imbernón (2006) que “numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes” (p.44, tradução nossa). E nas iniciativas existentes, as características são, normalmente, bem diferentes daquelas que ressaltamos dos programas existentes na Europa e EUA.

No modelo de inserção à docência na América Latina é comum ser responsabilidade do professor principiante se inserir na profissão depois de sua formação e “a instituição de ensino estaria isenta de responsabilidade para orientar a indução ou socializar o professor no local de trabalho” (VAILLANT, 2009, p.37, tradução nossa). Nesses países “os professores principiantes recebem, no melhor dos casos, o apoio de um colega com mais experiência e quase nunca têm um acompanhamento durante seus primeiros anos de exercício profissional” (ibidem, p.40, tradução nossa). A autora ainda ressalta que apesar de existirem algumas iniciativas positivas, a instabilidade nos cargos dos Ministérios de Educação em países da América Latina dificulta a implantação de programas de formação docente que possibilitem mudanças educativas significativas. Essa situação pode ser reconhecida facilmente no caso do Brasil.

## 4.2. *Programas de Inserção à Docência no Brasil*

Apesar do consenso de que o início da docência é uma etapa da carreira bastante complicada, sendo fundamental a criação de programas de inserção à docência para auxiliar os professores novatos a enfrentarem o “choque com a realidade”, são poucas as iniciativas promovidas no Brasil, assim como também são escassos os estudos sobre o tema.

Em um dos poucos trabalhos disponíveis na literatura, André (2012) buscou localizar iniciativas que tiveram como objetivo favorecer a inserção docente no Brasil. Nesse estudo, a pesquisadora coordenou um estudo de campo em quinze Secretarias de Educação (cinco estaduais e dez municipais) que foram escolhidas tendo em vista:

1. a representatividade regional, ou seja, foi selecionada uma Secretaria Estadual de Educação de cada região do país, que não tivesse sido alvo de pesquisas similares;
2. relevância, inovação ou abrangência da proposta, ou seja, foram selecionados estados ou municípios que desenvolviam uma gestão distintiva no apoio ou valorização do trabalho docente;
3. inclusão de estados ou municípios que tivessem proposta curricular apoiada em sistema apostilado de ensino. A decisão de incluir Secretarias com propostas curriculares apoiadas em sistemas apostilados de ensino deveu-se ao interesse em verificar suas relações com a autonomia do docente (ANDRÉ, 2012, p. 119).

O estudo identificou a existência de muitas “ações formativas, sob a forma de cursos, seminários, discussões, no momento de ingresso na carreira, acoplados aos concursos públicos” (ANDRÉ, 2012, p.121). No entanto, em apenas duas Secretarias de Educação, ambas municipais (Sobral/CE e Campo Grande/MS), foram encontradas “não só ações, mas uma nítida política de acompanhamento aos professores que ingressam na carreira” (ibidem, p.121).

Em Sobral, no estado do Ceará, se encontrou a única iniciativa regulamentada em lei. Nesse município, a Secretária de Educação, depois de perceber as deficiências na formação dos professores, passou a exigir a participação, durante o estágio probatório com duração de três anos, em cursos oferecidos pela Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM); participação no Programa Olhares, que incentiva os professores a ampliarem seu universo cultural; participação no Encontro Nacional de Educadores de Sobral. Os professores são remunerados distintamente para participar dessas atividades de formação com acréscimo nos vencimentos mensais de 25% do salário base de 40 horas.

Já em Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, a inserção profissional docente ocorre seguindo alguns momentos:

- Primeiro momento: convocação de todos os professores iniciantes

para que saibam como funciona o sistema de ensino de Campo Grande e conheçam os documentos e políticas que nortearão sua vida profissional. Nesse momento recebem informações sobre a competência de cada setor da Secretaria e também da escola. No processo insere-se também o profissional que é contratado para ser coordenador pedagógico na rede. O profissional recebe formação em grupos separados dos demais, para que tenha uma atenção especial e clareza da responsabilidade de sua função como profissional responsável pela continuidade da formação realizada pela Secretaria.

- Segundo momento: encontro com os professores para diagnosticar suas dificuldades e organizar as formações.
- Terceiro momento: as formações acontecem de forma coletiva e principalmente in loco. O grupo responsável por determinada escola se desloca para esse local para desenvolver as ações formativas em atendimento às necessidades específicas da escola. Nesse momento é solicitada a presença do diretor adjunto e da equipe pedagógica para que possam dar continuidade à formação na escola. O objetivo é o de subsidiar a prática pedagógica dos professores, proporcionando condições de fundamentação teórico-metodológica, como forma de garantia da qualidade do ensino traduzida na aprendizagem dos alunos. São atendidos em especial aqueles que atuam na educação infantil, 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, por haver nesses anos a maior concentração de professores iniciantes. Os professores que atuam do 6º ao 9º ano também recebem o mesmo tratamento, porém o foco principal são os professores de Língua Portuguesa e Matemática.
- Quarto momento: acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, propondo alternativas que auxiliem o trabalho didático desses professores. Durante o acompanhamento são utilizados instrumentos diversos para a coleta de dados e informações sobre a organização do processo de alfabetização nas unidades escolares.
- Quinto momento: avaliação da aprendizagem dos alunos, principalmente do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental por meio de atividade diagnóstica. A avaliação do 3º ano foi inserida no ano de 2011, mais precisamente em abril e agosto. Os resultados das avaliações são um dos instrumentos de validação ou não do trabalho de formação que a Secretaria realiza com esses professores, seja dos anos iniciais ou dos anos finais do ensino fundamental (ANDRÉ, 2012, p124).

Pela descrição das atividades realizadas nesse programa desenvolvido em Campo Grande, percebemos alguma semelhança com os programas europeus e americanos, porém, com um traço mais marcante de atividades coletivas e com menos presença de ações de tutoria (mentoria) individualizadas.

Além das iniciativas citadas, André (2012) identificou que no Brasil existem programas federais e estaduais que visam aproximar a formação inicial (universitária) da escola de educação básica, buscando melhorar a formação dos professores e dar suporte à

inserção no magistério. Entre os programas estaduais se encontra o Programa Bolsa Alfabetização, criado em 2007 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), em conjunto com o Projeto Ler e Escrever. Por meio desse Programa são concedidas bolsas a alunos de Pedagogia e alunos de cursos de Letras para auxiliarem professores de alfabetização no processo de recuperação da aprendizagem de alunos do 2º ano do EF ou de outras classes do primeiro ciclo do EF, sob a orientação de docentes da universidade. Gatti (2012) realizando um estudo comparativo entre as atividades propostas pelo Programa de Bolsa de Alfabetização e os estágios de cursos de Pedagogia, concluí que o Programa tem acrescentado experiências significativas na formação dos bolsistas. Porém, indica a necessidade de maior diálogo entre os professores da EB e os orientadores das universidades que participam do Programa.

- O projeto, ao fornecer uma bolsa remunerada a esse aluno, institucionalizou a função do aluno bolsista; teve uma jornada a cumprir, uma tarefa a ser realizada. Com isso, conseguiu acompanhar processos mais longos de aprendizagem, fato este constatado tanto nos depoimentos dos próprios bolsistas quanto nos depoimentos da equipe escolar;
- Já o aluno que realizou o seu estágio convencional, por não ocupar uma função definida na sala de aula da escola pública, não teve o tempo suficiente para acompanhar a construção de conceitos pelos alunos; [...]
- A pesquisa comprovou a validade do Programa Bolsa. Todavia deixa clara a necessidade da construção de um real – e efetivo – espaço de interlocução entre a Educação Básica e a universidade;
- O Programa Bolsa Alfabetização objetiva diminuir as lacunas entre a formação docente que acontece na universidade e aquela que se dá na escola. No entanto, ainda se verificou que os professores regentes e os professores da universidade não estão conseguindo “efetivamente” dialogar (GATTI, 2012, p.72, grifo nosso).

Outro programa promovido pela SEESP, como um programa de inserção à docência, foi o Programa Residência Educacional. Este programa, que iniciou em 2013 e durou apenas pouco mais de um ano, foi inspirado na residência médica, apesar dos “professores” residentes ainda não terem concluído o curso de formação inicial, como ocorre com os residentes em medicina. Nele os bolsistas recebiam bolsas para realizar atividades em escolas de EB sob a orientação da gestão escolar e de professores. Havia também a orientação de um professor da IES, na qual o bolsista estava matriculado, que orientava a elaboração, avaliava e aprovava o plano de atividade do residente. No final de cada semestre os residentes deveriam entregar relatório das atividades desenvolvidas à unidade escolar (SÃO PAULO, 2013).

O fim do Programa Residência Educacional do estado de São Paulo em 2014 e a possibilidade de termos um Programa de Residência Educacional Federal aprovado ainda esse

ano é um exemplo de descontinuidade das políticas de formação de professores.

O referido programa federal, apresentado no Projeto de Lei 6/2014, foi aprovado pela Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal em abril de 2016 e seguiu para apreciação da Câmara dos Deputados, sendo que a última tramitação ocorreu em 16 de maio de 2016, quando voltou para Comissão de Educação e aguarda parecer da relatora do projeto, a deputada Keiko Ota.

Se aprovada a proposta, que significa uma mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente, os licenciados que tenham concluído o curso de licenciatura a menos de três anos poderão fazer a residência educacional sob a coordenação de docentes das IES e supervisão de professores das escolas de EB. No projeto está previsto a concessão de bolsas custeadas pelo governo federal, por meio da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), aos participantes do programa (BRASIL, 2014b).

A CAPES atualmente coordena um programa inserção à docência, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que pressupõe uma parceria entre universidades e escolas de EB, com a intenção de favorecer a formação dos futuros docentes. Os sujeitos de nossa pesquisa são bolsistas desse programa, sobre o qual discorreremos no próximo subcapítulo.

### **4.3 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID**

Criado em 2007 pela CAPES, o PIBID visa melhorar a formação docente, buscando auxiliar a superação do distanciamento entre universidade e escola de EB, tendo como objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013, p.31).

Como vemos, o PIBID busca aproximar o licenciando do contexto das escolas públicas sob a orientação de professores da universidade e da escola de EB. Para isso, os licenciandos bolsistas planejam atividades didáticas com a orientação de professores da universidade (Coordenadores de Área) e de professores da escola (Professores Supervisores) que também acompanham a atuação dos bolsistas no desenvolvimento dessas atividades em suas aulas.

Nessa linha, a formação ganha um componente não mais pautado apenas na instrumentação para docência e, sim, na orientação reflexivo-crítica do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo, pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação (BRASIL, 2013, p. 30).

Com o PIBID busca-se não só a melhor formação dos futuros professores, mas também impactar todos os envolvidos no processo, estabelecendo uma “crise” de paradigma nos formadores de professores (professores das escolas e IES), “de modo a fazer com que sua própria prática seja questionada, ressignificada e compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar” (BRASIL, 2013, p. 30).

A organização geral do PIBID e a relação que estabelece entre cada IES e a escola de EB pode ser descrita na Figura 3:

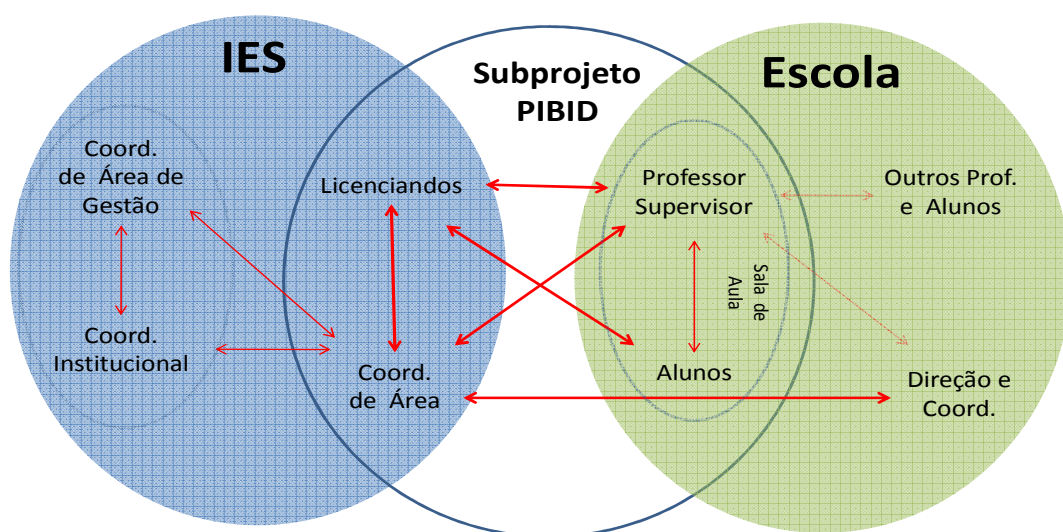


Figura 3: Organização do PIBID

O Coordenador Institucional, gestor de um projeto PIBID em uma IES, tem como atribuições: acompanhar as atividades previstas no projeto; dialogar com a rede pública de ensino; selecionar coordenadores de área; designar a função do coordenador de área de gestão de processos educacionais; cadastrar e atualizar a relação de participantes para o pagamento da bolsa; usar os recursos solicitados para o projeto; e prestar contas regularmente.

O coordenador de Área é o responsável pelo subprojeto PIBID da IES, ou seja, é um professor da universidade que orienta as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (ID) na(s) escola(s) parceira(s). Ele também tem a atribuição de selecionar os bolsistas ID, a escola parceira de EB e o professor supervisor que irá orientar e viabilizar as atividades dos licenciandos na escola. Além disso, deve apresentar relatórios periódicos sobre o subprojeto (CAPES, 2014).

Até 2013 podiam inscrever seus projetos institucionais no Programa com um ou mais subprojetos definidos pelos cursos de licenciaturas envolvidos as IES públicas, comunitárias, confessionais e filantrópicas e “privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC” (BRASIL, 2013, p.32). A partir de 2013 as IES com fins lucrativos com licenciandos do PROUNI passaram a poder participar do Programa, visto que esses alunos também “desenvolvem sua formação com o financiamento público, na mesma medida que os alunos que estudam em IES estaduais, federais e municipais” (p.32).

Em termos quantitativos a consolidação do PIBID em seus primeiros anos de existência pode ser percebida pelo aumento do número de bolsas, de IES cadastradas e de escolas de EB participante. Em 2009, ano em que realmente as atividades do PIBID se iniciaram nas escolas, foram oferecidas 3.088 bolsas, foram credenciadas 43 IES e 266 escolas de EB. Em 2013 esses números saltaram para 49.321 bolsas concedidas, 195 IES e 4.160 escolas públicas de EB participantes (BRASIL, 2013).

Com esse crescimento o investimento no Programa aumentou de forma substancial em seus primeiros anos existência, como podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 2: Evolução dos recursos executados no PIBID

<b>Ano</b>	<b>Executado</b>
2009	20.041.950,00
2010	80.398.941,22
2011	138.597.928,92
2012	219.084.614,74
2013	287.900.596,63
<b>Total</b>	<b>746.024.031,51</b>

(BRASIL, 2013, p.34)



Com esse crescimento e investimento, o PIBID alcançou uma grande abrangência como política de formação de professores, estando presente em todas as regiões do país. A figura 4 mostra a localização dos diversos subprojetos PIBID.

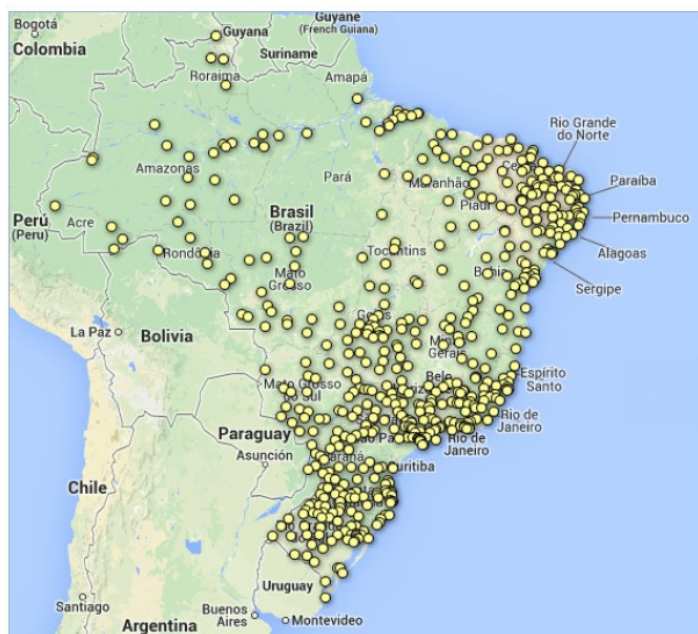


Figura 4: Abrangência do PIBID – 2013/14 (BRASIL, 2013, p.47)

A partir de 2014, o crescimento do PIBID diminuiu por conta da crise econômica no Brasil. Desde então a CAPES tem realizado cortes no orçamento do Programa, diminuindo o número de bolsistas e propondo modificações em sua estrutura, o que afetaria sua qualidade na formação de professores.

Diante desse quadro, em 2013 foi criado o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (FORPIBID) que tem como objetivo agir como interlocutor entre os Projetos PIBID, a CAPES e demais órgãos responsáveis.

Como todos sabemos, desde 2014, a crise econômica vem afetando o PIBID e o PIBID Diversidade. Os problemas tiveram início com o atraso de bolsas, o não repasse da verba de custeio, o anúncio de corte de pelo menos 50%, o fechamento do sistema para inclusões de novos bolsistas, o aviso de desligamento de bolsistas que completavam 24 meses e a proposta de novo edital com redesenho do Programa. Chegamos em 2016 com a perspectiva de extinção dos projetos institucionais aprovados pelo Edital 061 e 066/2013, com encerramento dos subprojetos das licenciaturas e reorganização do Programa em torno de um único eixo temático, com concentração em única etapa da Educação Básica, entre outras mudanças. Ou seja, corríamos o risco de redução drástica de bolsas e de mudança

radical de enfoque do PIBID - da formação do professor para o atendimento às escolas de baixo IDEB (FORPIBID, p.1, 2016)

O FORPIBID tem buscado dar visibilidade aos resultados positivos do PIBID, mobilizando diversos setores ligados à educação contra os cortes e reestruturação do Programa. Foram realizados abaixo-assinados e moções, reuniões e audiências com órgãos públicos, divulgação em jornais e redes sociais. No entanto, mesmo diante das diversas manifestações contra as mudanças no PIBID e o diálogo estabelecido com os órgãos responsáveis, a CAPES lançou a Portaria N°46, de 11 de abril de 2016, que aprovava um novo regulamento para o Programa, modificando-o substancialmente.

O novo regulamento recebeu inúmeras críticas de educadores e instituições ligadas à educação. Foram publicadas notas de repúdio, criticando, sobretudo a desconsideração das reuniões realizadas entre o FORPIBID e os órgãos responsáveis. Diante desse quadro, a CAPES no dia 15 de junho revogou a Portaria 46, recuando as medidas de alteração do PIBID. Porém, a CAPES não deixou claro quais serão as novas diretrizes para continuação do Programa e como realizará sua reestruturação.

Este crescimento inicial, a abrangência alcançada e a mobilização de diferentes setores da educação em favor da manutenção e expansão da estrutura do PIBID, evidenciam que esse programa se constitui como uma importante política de formação de professores em nosso país, sendo necessários estudos que avaliem se seus objetivos estão sendo alcançados. Nesse sentido, a CAPES encomendou uma avaliação externa do PIBID, na qual

por meio de projeto firmado entre o MEC e a Unesco, foram convidadas duas reconhecidas especialistas em formação de docentes: a Profª. Drª. Bernardete A. Gatti e a Profª. Drª. Marli E. D. A. André. Coube a elas definir uma metodologia de trabalho que alcançasse o surpreendente número de cerca de 38.000 participantes (à época, o Pibid estava com 45.000 bolsistas) que responderam a múltiplas questões sobre o programa, refletindo sobre seus fundamentos, seu desenvolvimento, sua gestão, suas perspectivas e seus impactos e desdobramentos no cotidiano da formação, seja nas instituições formadoras, seja nas escolas públicas onde acontece a prática dos bolsistas de iniciação. (GATTI et al., 2014, p.6).

Essa pesquisa também analisou as publicações sobre o PIBID registradas no Banco de Teses e Dissertações e artigos cadastrados no sistema Scielo da área de humanas do ano de 2012. Esse levantamento indicou

que já há um número razoável de pesquisas sobre o programa Pibid, principalmente se for considerado que se restringiu à produção de um único ano. A maioria dos estudos, no entanto, são estudos de caso de caráter local, com foco qualitativo. Mas, considerados em seu conjunto, podem oferecer uma visão mais larga sobre os efeitos do Pibid para a formação inicial de docentes para a educação básica, e para as próprias IES e escolas.

As pesquisas enfatizaram, de forma geral, os aspectos positivos do programa e mostraram ações compartilhadas e os movimentos das instituições e dos sujeitos na direção da formação qualificada dos professores. Ressalta-se a conveniência de prosseguir nesse levantamento, aumentando as fontes de revisão e aprofundando as análises dos estudos disponíveis. (GATTI et al., 2014, p.17)

Gatti et al. (2014) destacam que o PIBID é valorizado por todos os participantes que responderam os questionários da pesquisa, sendo um programa “de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores” (p. 103). Os autores apontam várias contribuições do Programa para: os cursos de licenciatura; os estudantes bolsistas; os professores supervisores da escola; os professores das IES; as escolas e seus alunos; a relação IES e escola pública. As sugestões dadas em geral indicam manutenção, ampliação, melhor organização e disponibilização de recursos do Programa. Em relação às críticas ao PIBID, Gatti et al. (2014) evidenciam que apenas traduzem situações específicas de contexto das IES.

Em relação à manutenção na docência, Gatti et al. (2014) ressaltam o impacto do PIBID na diminuição da evasão nos cursos de licenciatura envolvidos, seja pela valorização dos cursos nas IES, pelo auxílio da bolsa ou pela melhoria do rendimento nos seus cursos. No entanto, os autores não abordam quais os impactos do PIBID para os futuros professores enfrentarem as dificuldades do início da carreira docente. Desta forma, pretendemos com essa pesquisa contribuir para o entendimento acerca das contribuições e limites do PIBID para permanência na licenciatura e como suporte para o início da docência.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO

Para conhecermos as contribuições e limites do PIBID para ampliação da permanência dos alunos nos cursos de licenciatura e qual suporte tem fornecido para enfrentamento das dificuldades características do início da docência, decidimos realizar uma investigação com características de estudo de caso, ou seja, considerando nosso objeto de estudo como único, “uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.21).

O caso escolhido para o estudo foi de um subprojeto PIBID de Física (que chamaremos de Subprojeto) de uma universidade federal do estado de São Paulo (que chamaremos de *Universidade Federal*), que iniciou suas atividades em agosto de 2012 e as encerrou em dezembro de 2013. Os sujeitos dessa pesquisa são cinco bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto, todos de um curso de Licenciatura em Ciências (LC). O Subprojeto era constituído também por um coordenador de área e um professor supervisor de uma escola estadual de Ensino Médio (escola parceira) situada em uma cidade da região metropolitana de São Paulo.

Dois desses bolsistas já eram professores enquanto foram bolsistas do PIBID. Eles terminaram o curso de LC e continuaram a atuar como professores. Outros dois deixaram o curso logo após o encerramento das atividades do Subprojeto para cursarem outros cursos em outras IES. E um deles passou a ser bolsista em outro subprojeto PIBID.

Partimos da consideração de que o estudo de caso é composto de três fases: “primeira aberta ou explanatória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira constituindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório” (ibidem, p.21).

Na primeira fase, que desenvolvemos nos três últimos meses de 2013, nos concentramos em acompanhar as diversas atividades desenvolvidas no Subprojeto para conhecer seus integrantes e a rotina do grupo. Para isso realizamos observações na universidade e na escola parceira. Ou seja, acompanhamos reuniões dos integrantes do grupo (algumas foram gravadas em vídeo e, posteriormente, analisadas), encontros para a confecção de materiais didáticos e acompanhamos aulas dos bolsistas na escola parceira. Além disso, coletamos documentos que nortearam as atividades: os relatórios e materiais produzidos pelos sujeitos do Subprojeto. Nessa etapa de coleta de dados utilizamos uma abordagem do tipo

etnográfica, na qual o enfoque do trabalho de campo esteve na “vida cotidiana” dos sujeitos pertencentes ao subprojeto estudado, buscando “[...] a observação da interação social em situações ‘naturais’ [...]” (EZEPELETA; ROCKWELL, 1989, p.38).

As observações foram registradas em um caderno de notas e em seguida (dentro de vinte quatro horas) ampliadas, buscando o acréscimo de dúvidas, reflexões e resgate de memória dos acontecimentos. Desta forma, posteriormente, refletimos sobre os dados coletados para realizar “[...] um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo” que “sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos ‘evidentes’ das situações” (EZEPELETA, ROCKWELL, 1989, p.17).

Assim, seguimos uma abordagem qualitativa de coleta de dados, considerando as ideias de Bogdan e Biklen (1994), segundo as quais a fonte direta de dados é o ambiente natural, os dados são descritivos, ou seja, são palavras ou imagens, podendo incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais.

Estando mais interessados no processo do que simplesmente nos resultados ou produtos, primeiro analisamos os dados de forma indutiva, partindo de questões mais amplas, e à medida que novos dados foram recolhidos e analisados, a análise foi se tornando mais específica e localizada, buscando o significado vital do material. Desta forma, buscamos entender como os sujeitos construíram os significados e interpretaram as situações documentadas nos relatórios e espaços eletrônicos de comunicação (como um grupo no *facebook*).

Em uma segunda etapa da pesquisa, realizamos nova coleta de dados com realização de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES A, B e C). Essas entrevistas tinham objetivos comuns e particulares dependendo dos sujeitos. Em comum, buscamos informações sobre a trajetória escolar e acadêmica, e a respeito das experiências vividas por eles como bolsistas PIBID.

Em particular, no caso dos bolsistas que estavam atuando como professores, procuramos nas entrevistas informações sobre seus inícios de docência, buscando identificar quais foram as dificuldades vividas no início da carreira e como as enfrentaram.

Em relação aos outros três bolsistas, buscamos identificar quais os fatores foram importantes para a decisão de deixar ou não o curso de LC e como a experiência no PIBID influenciou nessa escolha.

Os dados coletados nessas duas fases da pesquisa foram organizados da seguinte

forma: buscamos primeiramente, de maneira descritiva, apresentar as atividades realizadas no Subprojeto, buscando revelar a dinâmica de trabalho do grupo. Para isso, utilizamos principalmente os dados disponíveis em um grupo fechado de uma rede social (*facebook*), no qual os integrantes desse subprojeto trocaram frequentemente informações a respeito das atividades desenvolvidas. Vale ressaltar que os nomes de todos os integrantes dos subprojetos foram alterados para preservar suas identidades.

Em seguida, diferentemente dos dados sobre o Subprojeto, buscamos apresentar os sujeitos de pesquisa de maneira mais interpretativa, realizando uma análise preliminar dos dados. Nessa descrição, nos ativemos aos elementos fundamentais de cada sujeito para buscar responder a questão de pesquisa. Ou seja, para os bolsistas que atuavam como professores, focamos nos dados relativos às suas inserções à docência. Já para os outros bolsistas, nos centramos nos elementos que influenciaram a decisão de deixar ou não o curso de LC.

Para realizar a terceira fase da pesquisa, que se constituiu da análise sistemática dos dados, buscamos, com base nos dados e nos referenciais teóricos aqui apresentados, estabelecer um conjunto de categorias que caracterizariam os estágios de *sobrevivência* e *descoberta* (característicos da Entrada na carreira docente). Além disso, dividimos em três subcapítulos a apresentação da análise dos dados.

No primeiro analisamos como o Subprojeto permitiu aos bolsistas vivenciarem elementos dos estágios de *sobrevivência* e *descoberta*, destacando o processo reflexivo, o trabalho coletivo e o suporte do grupo. No subcapítulo seguinte analisamos os motivos da evasão ou da permanência no curso de LC e como as atividades do PIBID interferiram nesse processo. Por último, discutimos os dados relativos aos bolsistas que atuavam como professores, elegendo como marco teórico a perspectiva da Socialização dos Professores, buscando identificar na vivência dos estágios de *sobrevivência* e *descoberta*, como os elementos dos níveis: pessoal, de classe, institucional e social (JORDELL, 1987, *apud* MARCELO GARCÍA, 1991), influenciaram o processo de socialização desses professores e como a experiência como bolsistas PIBID interferiu nessa socialização. Por fim, tentamos ampliar as conclusões que o estudo desse caso específico nos permitiu construir, considerando que existem características que são comuns entre os subprojetos do Programa.

## 6. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Dividimos este capítulo de apresentação dos dados em duas partes. Na primeira, descrevemos a dinâmica de trabalho e as atividades realizadas pelo grupo no Subprojeto. Em seguida, apresentamos dados mais específicos, relativos aos sujeitos da pesquisa.

### 6.1. *Subprojeto de Física do PIBID*

O subprojeto analisado estava vinculado a um curso de LC de uma universidade federal no estado de São Paulo, no qual os licenciandos poderiam optar por três modalidades distintas: Física, Química e Biologia. As atividades realizadas nesse subprojeto incluíram: discussões sobre referenciais teóricos que embasaram as propostas didáticas; observação da escola parceira da EB; reuniões semanais na universidade; discussões contínuas em página do grupo no *facebook*; desenvolvimento de sequências didáticas, prospecção e estudo de novos referenciais teóricos; regência em sala de aula; reflexão compartilhada sobre resultados e divulgação das ações em eventos científicos.<sup>4</sup>

Inicialmente o grupo era composto por cinco bolsistas de ID (José, Andréia, Amanda, Fabiano e Jorge), uma coordenadora de área (Tatiana) e um professor supervisor de Física da escola de EB (Gilberto). No segundo semestre de 2013 o grupo sofreu uma alteração. O bolsista Jorge teve que sair do subprojeto, sendo substituído pelo bolsista André após um processo seletivo. Um dos candidatos (Paulo) que participou desse processo seletivo, mas que não foi selecionado para a vaga, passou a participar das atividades do grupo de forma voluntária.

Podemos dizer que a história do subprojeto teve três fases distintas. A primeira ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2012, na qual foi desenvolvida uma série de atividades em conjunto com outro subprojeto da mesma universidade, vinculado à disciplina de Química, intitulado “Projeto Apollo”. Nesse projeto interdisciplinar as atividades foram planejadas e executadas pelas equipes dos dois subprojetos de forma integrada. Porém, essa fase não fez parte de nossa análise, pois não dispomos de dados relativos às atividades desenvolvidas nesse período no Subprojeto.

Na segunda fase o grupo decidiu coletivamente desenvolver um segundo Projeto

---

<sup>4</sup> Informações do relatório final de atividades do subprojeto.

Apollo (Projeto Apollo II), mas sem a parceria com o subprojeto de Química. Desta forma, passaram a elaborar a estrutura do novo projeto, aproveitando a experiência que tiveram no ano anterior. Foi nesse momento que criaram um grupo no *facebook* para trocarem informações e discutirem as atividades. Esse espaço no *facebook* e as reuniões semanais que o grupo fazia, foram muito importantes, pois permitiam que os bolsistas, a coordenadora e o professor supervisor trocassem mensagens frequentemente, indicando materiais para elaboração das atividades, informando sobre o que estava sendo discutido, organizando as idas às escolas, relatando as ocorrências, enfim, permitia que trabalhassem à distância.

No Projeto Apollo II os bolsistas elaboraram um convite aos professores das outras disciplinas da escola de EB, visto que a proposta visava um trabalho de caráter interdisciplinar. O convite foi elaborado por todos os bolsistas, mas principalmente pelo bolsista José. Depois de revisado pela coordenadora, José e o professor supervisor apresentaram a proposta aos demais professores da escola, obtendo boa aceitação.

Nesse convite foram apresentados os objetivos do projeto interdisciplinar, os conceitos a serem trabalhados e como cada disciplina poderia contribuir com o projeto, com sugestões de temas.

***Trechos do convite aos professores para participação no Projeto Apollo II - (Objetivos)***  
*Trabalhar conceitos da Física, da Química e da Biologia por meio de uma abordagem histórica e CTS (Ciências, Tecnologia e Sociedade), realizando atividades com multiabordagens. Discutir como fatores políticos e econômicos influenciam na construção da ciência e no desenvolvimento tecnológico. [...] A participação dos professores é de grande importância para a realização do projeto, abordando os assuntos em sala de aula. Por exemplo: Nas aulas de Biologia o/a professor(a) poderia falar sobre a água ser o principal constituinte das células humanas e estar presente em todos os processos fisiológicos e bioquímicos que ocorrem no corpo. [...] Em Química, há o trabalho realizado pelos grupos do PIBID de física e química no ano passado, com grande participação do prof. Leandro. Seria uma ótima oportunidade para tais conceitos sobre os combustíveis dos foguetes serem retomados nas aulas de química. [...] Agradecemos imensamente aos professores que tenham interesse em aderir ao projeto inter e multidisciplinar, comentando aspectos do projeto em suas respectivas aulas, nas salas de primeiro ano do ensino médio, que estão sob a responsabilidade do Prof. Gilberto de física, neste projeto.*

Depois de realizado o convite para os professores da escola parceira, os bolsistas elaboraram e aplicaram questionários a respeito dos temas que seriam abordados no Projeto, para levantarem os conhecimentos prévios dos alunos da escola. Nessa atividade foi permitida a utilização da internet para os alunos responderem as questões.

Como em outras ocasiões, a coordenadora Tatiana chamou a atenção dos



licenciandos para os limites e dificuldades do uso de determinados recursos, problematizando o planejamento realizado pelos bolsistas.

**Coordenadora Tatiana (grupo do facebook - 20 de março de 2013)** - *Como saber em que site eles buscarão? Como saber se não é pseudo-história? O que copiar as leis de Newton ou Kepler ajudará em nossa discussão?*

**Jorge** – *Então professora, realmente não pensamos sobre qual seria a fonte de busca deles. Observando e acompanhando-os nas pesquisas deu pra constatar um grande uso da Wikipédia e alguns blogs - quase sempre os primeiros que apareciam nos sites de busca. E sobre as perguntas acho que devemos avaliar qual o intuito delas [...].*

Para continuidade do desenvolvimento do Projeto, o grupo planejou uma série de regências. A primeira aula foi ministrada e assistida por várias integrantes do grupo, que relataram, como principal problema, não terem conseguido desenvolver na aula tudo o que havia sido planejado. O grupo passou, então, a replanejar as aulas seguintes, buscando fazer as adaptações necessárias.

A cada regência dos bolsistas a coordenadora pedia relatos no grupo do *facebook* das impressões pessoais e fazia comentários sobre a aplicação das atividades. Muitas dessas experiências apresentavam dificuldades comuns do cotidiano escolar, como a desmotivação e indisciplina dos alunos.

**Coordenadora Tatiana (grupo do facebook - 02 de abril de 2013)**–*Pessoal, parabéns pela primeira aula. Amanda e Fabiano me disseram que foi muito legal. Pena não ter dado tempo de finalizar a parte do Jorge.*

**Coordenadora Tatiana (grupo do facebook - 11 de abril de 2013)** - *Pessoal, pelo que pude concluir dos 3 relatos que ouvi, o aprendizado foi rico! Temos estudado e discutido metodologias, abordagens, recursos. Chegou a hora de inserirmos na discussão: motivação e disciplina. Nada como viver o desafio, para depois refletir sobre ele. Que o conteúdo era muito para um dia apenas, isso já sabíamos. Mas, na vida real, teremos que fazer isso de vez em quando, e o que isso demanda? Refletir sobre o que faltou para essa turma, e compensar nas próximas aulas. É como fazemos no dia a dia. Cada aula não precisa ser perfeita, mas vamos nos adaptando em um conjunto de aulas.*

As situações vividas pelos bolsistas na escola eram discutidas também nas reuniões semanais do grupo. A partir dos relatos dos bolsistas postados no *facebook*, a coordenadora fazia perguntas que problematizavam as situações vividas na escola. Por exemplo, diante dos problemas encontrados pelos bolsistas para usarem o *datashow* da escola, ela fez a seguinte problematização em uma das reuniões:

**Coordenadora Tatiana (reunião 04/11/2015)**- Todo mundo teve problema com o datashow. [...] Então, a primeira lição: tem que ter um “plano A” e um “plano B” sempre. Todo professor tem que levar para sala de aula uma lista de exercício, uma tarefa, tem que ter uma “carta na manga”. Depois, com o passar dos anos, a “carta na manga” surge na hora. Não é Gilberto? [...] Mas no começo a gente tem que ter uma “carta na manga” [...] O que a gente poderia fazer para ter um “plano B” no caso de uma aula muito pautada em imagens?

A partir disso, os bolsistas passaram a sugerir atividades para o “plano B” caso viessem a ter algum problema com recursos de mídia. A cada sugestão a coordenadora fazia um comentário ou questionamento para que os bolsistas refletissem sobre os limites e desvantagens do que estavam propondo. Para isso, Tatiana utilizava exemplos das atividades que os bolsistas estavam desenvolvendo. Nesses momentos eles discutiam várias situações reais, sendo que as experiências dos bolsistas André e José, enquanto professores, eram importantes, pois traziam questões muitas vezes não cogitadas pelos outros bolsistas.

**Fabiano** – O filme nada mais é que um monte de imagem sendo jogada rapidamente em um uma sequência de tempo. E se você pegar as imagens chaves desse processo, colocar em uma sequência e preparar algumas folhas? Como se fosse um quadrinho.

**José** – Quem vai imprimir as folhas?

**Amanda** – Se fosse ficar na frente mostrando e depois passar pra eles, vai virar uma bagunça. **Fabiano** – Eu não pensei assim. Pensei em fazer um quadrinho e colocar vários quadros em uma mesma folha.

**José** – O problema é quem vai imprimir tudo isso.

**Coordenadora Tatiana**– Fabiano entrou nessa questão que já tínhamos falado. Dependendo da escola, você tem a facilidade de imprimir.

**José** – É mais fácil você conscientizar a coordenadora a imprimir um texto do que um monte de figuras.

**Coordenadora Tatiana**– [...] Mas “hoje vou dar aula em cinco salas”, são duzentos alunos. A escola tem condições de xerocar duzentas cópias? Isso se for de uma página.

As discussões sobre as dificuldades que poderiam encontrar na escola levaram a trocas importantes de conhecimentos no grupo. Por exemplo, a discussão sobre os imprevistos e falta de materiais na escola, além de propiciar trocas sobre o uso de vários recursos como textos, mídias e experimentos, permitiu que debatessem sobre o uso de mídias sociais como *facebook* e *blogs*.

**Coordenadora Tatiana (reunião 04/11/2015)** – Se você está em uma educação à distância a plataforma pode ser explorada de uma determinada maneira. Ela tem os recursos que você pode explorar. [...] Pode ser um apoio para sua aula presencial. Não precisa usar só para EAD. Você disponibiliza os recursos que você ia usar em aula. O ideal é não privar o aluno daquilo. [...]

**José** - Destes recursos que eu estou utilizando é o blog. [...] Qualquer animação eu já coloco

lá. E falo para os alunos que entrem no blog.

**Coordenadora Tatiana** – Eles acessam? Você tem esse controle?

**José** – Alguns acessam.

**Coordenadora Tatiana** – No facebook dá para ver quem viu.

**José** – No facebook tem que adicionar. Qualquer coisa, eu levo no celular. [...] Acho que é uma ferramenta boa. Apesar de haver uma controvérsia na Educação, porque os professores não gostam muito. [...] O tempo que você tem que ficar se dedicando.

**Coordenadora Tatiana** – Então a tendência é esse apoio extra sala.

**José** – No Estado, no interior, cada um tem um tablet em sala de aula. O professor vai fazendo isso aqui e vai aparecendo para o aluno.

No final dessas discussões, a coordenadora fazia uma síntese do que discutiram, evidenciando os pontos principais.

**Coordenadora Tatiana (reunião 04/11/2015)**- [...] Nós discutimos três coisas: lousa, texto e experimento. A característica de cada um nós já sabemos. Não pode dar um texto que é adequado para o terceiro ano para uma turma do primeiro (do EM), menos ainda para uma turma do fundamental. E também saber o limite do experimento. Cuidado para não passar uma visão meramente empírica da ciência. Isso é importante, pois nem tudo se reduz ao experimento. [...] O quarto recurso é esse apoio extra sala que pode ser blog, facebook e uma plataforma. Mas sempre lembrando de ter bom senso. Não pode fazer um curso só com recursos tecnológicos. Tem que ter o momento de ir na lousa.

Após as regências, os bolsistas passaram a trabalhar na elaboração de um instrumento para a avaliação final do Projeto Apollo II. Eles elaboraram uma prova escrita que entrou na composição da nota dos alunos naquele bimestre, juntamente com as notas das outras atividades realizadas no projeto.

Para elaboração dessa prova cada bolsista propôs uma questão que foi discutida pelo grupo. As questões eram postadas no grupo do *facebook* para que todos pudessem opinar e dar sugestões ao colega.

**Fabiano (grupo do facebook – 11 de abril de 2013)** - Como visto no texto "Um lugar ao Sol", a humanidade passou por diversas mudanças em sua forma de enxergar a sua posição no Universo. De que forma a Ciência contribui para essas mudanças? A visão atual será sempre aceita ou pode sofrer modificações também? Justifique a sua resposta.

**Coordenadora Tatiana** - A primeira questão está vaga para o contexto educacional, série e idade. [...] É algo do tipo para a primeira pergunta: "Cite alguns fatores que podem contribuir para tais mudanças." e mantenha o resto.

O resultado da avaliação feita com os alunos foi discutido e analisado pelo grupo nas reuniões. Com isso os bolsistas perceberam a necessidade de rever algumas abordagens, de definir novos critérios para avaliação, de complementar as atividades, de modo que a

avaliação teve um caráter diagnóstico, como era o plano do grupo.

**Fabiano (grupo do facebook - 10 de junho de 2013)** - Bem, nós fizemos a leitura de todas as respostas à avaliação (turmas A e B). Detectamos algumas concepções de ciência - a saber, ciência linear, progressista, "acabada", conflito Religião versus Ciência, etc. A pauta foi definir possíveis critérios para correção, e estratégias futuras. Creio, por exemplo, que o uso de Linha do Tempo seja um bom recurso, pois notamos equívocos históricos gritantes em muitas respostas. [...] Do ponto de vista pessoal, penso em retomar a discussão dos modelos cosmológicos em minha apresentação particular, pois verifiquei um entendimento incipiente do contexto dos mesmos.

O Projeto Apollo II foi finalizado, porém a análise crítica que os pibidianos fizeram do mesmo (apresentada na forma de relatórios), serviu de ponto de partida para a última fase das atividades desenvolvidas no subprojeto.

**Relatório Projeto Apollo - Amanda**- Em relação a minha prática, me senti mais segura para ministrar uma aula e também para falar sobre assuntos ligados a política e economia [...]. Poderíamos ter iniciado nossas atividades, tanto no primeiro projeto como no segundo, com apenas uma aula. [...] Assim como no projeto anterior, concentramos muitos conteúdos em poucas aulas, o que acabou tornando as aulas muito cansativas. Apesar de buscarmos novas estratégias para a sala de aula, de atrairmos a atenção dos alunos e que participassem de forma efetiva, não conseguimos fugir do modelo tradicional de aula expositiva (não eram em todos os momentos onde ocorria realmente uma aula expositiva dialogada). No projeto anterior, fomos displicentes em relação à avaliação e novamente nos descuidamos deixando um intervalo longo entre a última atividade e a avaliação.

Na terceira fase do Subprojeto, os pibidianos aplicaram atividades ligadas à cosmologia, hidrostática e dinâmica. Diferentemente das duas primeiras fases do subprojeto, nesta os bolsistas realizaram regências individuais. Mas, embora as regências fossem individuais, a coordenadora cobrava que as aulas fossem bem planejadas e com participação de todos. Vários momentos das reuniões foram destinados à reflexão coletiva sobre as atividades que seriam desenvolvidas por cada um dos bolsistas.

Desta forma, os bolsistas frequentemente trocavam informações e sugestões para suas atividades de ensino. Por exemplo, José ao faltar em uma das reuniões do grupo postou como estava planejando sua aula.

**José (grupo do facebook – 29 de agosto 2013)** - Pessoal, peço desculpas por não comparecer na reunião de segunda feira, estava muito ruim e fui parar no hospital [...]. Quanto ao nosso projeto eu mudei algumas coisas ou quase tudo de última hora, como são 3 aulas resolvi fazer diferente: 1º aula - Força Peso e Plano inclinado - com apresentação de slides e prática com pista de hot wheels. 2ª aula - Polias - também com apresentação e uma prática com roldanas de varal de teto (são baratinhas e da pra fazer vários modelos de polias) e

*garrafinhas pet com água. 3ª aula - HFC - relacionando Paranapiacaba com o plano inclinado e polias. Creio que ficará melhor assim.*

**Coordenadora Tatiana** - *A mudança parece boa, mas sem você na reunião não temos como debater. Envie as aulas, vamos comentando até você chegar.*

Depois que José postou seu plano de aula com mais detalhes, os colegas passaram a lhe sugerir fontes e recursos que poderiam complementar sua aula.

**Amanda (grupo do facebook – 3 de setembro de 2013)** - *José, esse é o trecho do programa Matéria de Capa exibido no dia 11/08 na TV Cultura.*

Essa troca propiciou que as dificuldades relacionadas ao planejamento das regências fossem discutidas não só com foco nas questões particulares de cada atividade, mas também em questões mais amplas como o planejamento anual de um professor e o currículo de Física para o Ensino Médio.

**Coordenadora Tatiana (reunião 04/11/2015)** – *Pessoal, agora a pergunta que eu vou fazer para o Fabiano vale para todo mundo. Em função dos objetivos pedagógicos da proposta. Qual a tua meta? [...]*

**Coordenadora Tatiana** – *Isso é importante. No caderninho (material didático que segue a proposta curricular do estado de São Paulo) o que é a nossa obrigação em relação ao que a sociedade espera?*

**Coordenadora Tatiana** – *Fabiano, o que é importante, a gente tem uma coisa mínima para cumprir quando vai para sala de aula que eles não podem ficar defasados. É muito difícil essa discussão, entra currículo, entram os valores que permeiam o grupo que propõe o currículo, o governo que estabelece o currículo. Isso não é neutro, existe um interesse e uma visão de mundo, de ciência e de política. [...] Então, nosso desafio é: “nossa isso é importante, mas eu não quero que eles saiam com essa visão burra de ciência, neutra, etc”. Eu tenho que colocar alguma coisa a mais para problematizar isso. Mas aquele conteúdo mínimo eu não posso negar a ele, pois depois ele não vai ter igualdade de condições, no Enem, na faculdade, entendeu?*

**Gilberto** – *Um ano letivo não contempla todo o currículo [...].*

**Coordenadora Tatiana** – *Com certeza, então o professor vai ter que escolher.*

**Gilberto** – *Alguma coisa você vai ter que sacrificar.*

**Coordenadora Tatiana** – *Sempre eu fazia isso, não tem como. Mas a ideia é, já que eu vou entrar em um tema, qual é o coração desse tema? O que eu posso deixar de lado? Eu nunca consegui chegar aos finais dos livros. Nunca eu consegui dar tudo. Então você vai fazendo escolhas, às vezes você acerta, outra erra. Então, é uma reflexão. [...]*

Os bolsistas não ajudavam apenas no planejamento das atividades dos colegas, eles tinham a tarefa de anotar o que ocorria nas aulas e depois dividir suas impressões no grupo do *facebook* e nas reuniões, assim como o bolsista regente também fazia.

A primeira a aplicar a atividade na escola foi a bolsista Andréia. Sua regência foi sobre as Leis de Newton. Antes da regência, o professor Gilberto (supervisor) a ajudou com a impressão do material e como estava bastante ansiosa para regência, a coordenadora buscou tranquilizá-la e motivá-la para a atividade.

**Coordenadora Tatiana (grupo do facebook – 06 de agosto de 2013)**- Andréia, fiz pequeníssimas modificações. Vá confiante, demonstre segurança, tudo vai dar certo.

**Andréia** - Estou confiante, estou estudando para dar tudo certo. Obrigada professora!

**Coordenadora Tatiana** - Você vai se sentir muito bem quando der aula de um assunto que aprendeu sozinha! Todo o esforço valerá à pena! Depois conta tudo! Fabiano, anota tudo!

**Andréia** - Vai ser um desafio, mas de ontem para hoje acho que aprendi mais do que na época de escola! Pode deixar que depois posto no facebook!

**Coordenadora Tatiana** - Com certeza!!! Boa sorte Andréia, estou na torcida!

Depois das regências, como era comum entre os licenciandos, Andréia postou no grupo do *facebook* suas impressões sobre as aulas, relatando algumas das dificuldades que enfrentou, a importância da ajuda de um colega e sua satisfação pela participação e interesse dos alunos.

**Andréia (grupo do facebook - 7 de agosto de 2013)** - Olá pessoal, hoje foi a 1ª aula sobre Newton na escola com o 1ºA. Cheguei lá com tudo preparado, mas me deparei com um problema técnico no computador da sala de vídeo (faltava um cabo), ou seja, não consegui usar o slide que preparei, então fiz a aula na sala de aula mesmo e não foi possível focar tanto na bibliografia do Newton (falei uma coisa ou outra), então foi uma aula de Física na lousa mesmo, expliquei todos os conceitos e Leis de Newton para eles, com a maravilhosa ajuda do Fabiano! Foi ótima a aula, mesmo com os problemas.

**Supervisor Gilberto** - Parabéns Andréia, é na escola que se aprende a dar aula.

Mesmo André, que se inseriu no grupo tardiamente e começou suas atividades no subprojeto apenas realizando observações das atividades dos colegas, logo estava auxiliando no desenvolvimento das mesmas.

**André (grupo do facebook - 11 de outubro de 2013)** - [...] O primeiro dia que acompanhei o Fabiano, foi um pouco tumultuado, pois as tecnologias não ajudaram muito, e o tempo foi encurtando enquanto tentávamos contornar a situação. Por fim, decidimos que uma conversa com os alunos sobre o tema, seria uma boa alternativa, e acredito que foi. Ao introduzir o que apresentaria nas próximas aulas, o Fabiano conseguiu despertar o interesse dos alunos que o sabatinaram com diversas questões muito interessantes, sobre e além do tema. Que foram todas respondidas aparentemente de forma muito satisfatória. [...] A meu ver, as aulas foram muito boas mesmo, e só tenho a parabenizar tanto o José quanto o Fabiano (e todo o grupo de apoio). Pude aprender muito, tanto em separação de conteúdo e preparação de material, quanto em postura e jeito de interagir com os alunos, estão realmente de parabéns!

Nas regências era comum o professor supervisor Gilberto fazer intervenções pontuais, no sentido de auxiliar os bolsistas. Por exemplo, quando percebia dificuldades na organização da sala, na manutenção da disciplina e condução das atividades. Isso ocorria de forma discreta e sem interferir no conteúdo das atividades dos licenciandos.

***Observação na Escola Parceira - 29/10/2013*** - Algumas alunas estavam conversando, então o professor Gilberto ficou as observando, buscando chamar a atenção sem verbalizar, mas como não conseguiu fazer com que elas parassem foi até onde estavam, de forma discreta, pediu para prestarem atenção. [...] Nesse momento Gilberto pediu discretamente que duas alunas guardassem o celular. [...] Em seguida, a bolsista pediu para que um aluno começasse a ler o texto. Alguns alunos começaram a fazer algumas brincadeiras, Amanda só observou e o professor Gilberto foi até esses alunos e pediu para eles prestassem atenção.

A participação de Gilberto nas reuniões também era muito discreta. Quando se manifestava oralmente, suas frases eram curtas e bastante diretas, como podemos conferir nos trechos de diálogos que foram apresentados anteriormente. Dessa forma, percebemos que a troca de experiências era muito mais intensa entre a coordenadora e os bolsistas, e entre os bolsistas, do que entre Gilberto e os bolsistas.

Uma exceção foi observada no ambiente da escola. Enquanto os bolsistas aguardavam para fazer uma regência, conversavam com o professor supervisor sobre materiais e recursos para ensinar Física.

***Observação na Escola Parceira- 25/10/2013*** - Depois conversaram sobre temas gerais, muitos deles ligados à escola e o ensino de Física. Em uma dessas conversas o professor comentou sobre um programa que mostra a dimensão de diversos objetos, desde o micro como do macrocosmo. Amanda demonstrava interesse. [...] O professor acessou a internet e nos mostrou o programa. Por volta das 11 horas o bolsista André chegou à escola e foi até a sala. Ele mostrou alguns ludiões feitos por um professor da USP. [...] Além dos ludiões, André mostrou um aparato que simula um macaco hidráulico produzido por ele. [...] Amanda gostou bastante do programa e dos aparatos apresentados pelo professor e pelo colega.

Não era incomum que os bolsistas tivessem que aguardar na escola para realizarem as atividades planejadas. Muitas vezes passavam a tarde ou a manhã inteira na escola, esperando as aulas em que iriam realizar as regências. Os bolsistas não costumavam ficar na sala dos professores nos períodos entre as atividades que realizavam nas salas de aula. Mas em uma ocasião em que utilizaram a sala dos professores para corrigir algumas avaliações, os bolsistas André e Amanda tiveram um contato maior com outros professores da escola que ainda não os conheciam.

**Observação na Escola Parceira - 01/11/2013** [...] Uma professora entrou na sala e sentou em um sofá próximo aos bolsistas. Em seguida, perguntou quem eram. Amanda respondeu, dizendo que eram bolsistas do PIBID. Depois a professora perguntou se eles estavam se decepcionando e perguntou se realmente queriam ser professor. André disse que sim que já era professor e Amanda também confirmou a escolha. [...] Os bolsistas comentaram que a escola parceira parece ser um lugar bom para dar aula. Ela confirmou, mas disse que algumas turmas são difíceis usando expressões do tipo: “a 7<sup>a</sup>C é um inferninho ao quadrado e a 8<sup>a</sup>B é a quarta”. Depois disse que tem que colocar esses alunos para escrever, indicando que assim eles param de fazer bagunça. Também comentou que a escola ali é legal e que há piores, passando a citar as que considerava ruins para dar aula.

Depois que todas as regências planejadas foram concluídas, o grupo passou a aplicar atividades para avaliação (que eram planejadas coletivamente). Durante as avaliações os alunos tinham a liberdade de perguntar e questionar os bolsistas sobre os conteúdos estudados. Assim, as avaliações tinham caráter de estudo, no qual os bolsistas buscavam ajudar os alunos a refletirem sobre as questões, mas sem dar as respostas a eles. Os alunos participavam muito nesses momentos, exigindo muita atenção dos licenciandos que se desdobravam entre os grupos.

As avaliações eram corrigidas pelos próprios bolsistas, algumas vezes imediatamente após a aplicação. Eles discutiam muito sobre critérios adotados para a correção das avaliações, pois em geral seguiam maneiras distintas para corrigirem as questões.

**Observação na Escola Parceira - 01/11/2013** - Eles (André e Amanda) seguiram maneiras diferentes de corrigir as questões e discutiram bastante sobre os critérios para considerar uma questão certa, meio certa ou errada. Amanda lia todas as respostas dos alunos e depois voltava a cada uma indicando se estava correta ou não. Já André ao mesmo tempo em que lia pela primeira vez as respostas ia indicando a correção. As respostas das que tinham alternativas foram as mais discutidas pelos dois bolsistas. A controvérsia estava no fato de muitos alunos colocarem apenas a alternativa que achavam correta sem demonstrarem como chegaram ao resultado. Para o André esses deveriam receber meio certo nessas questões, mas para Amanda a questão deveria ser zerada. Como cada um deles teve uma questão desse tipo, cada um optou, em sua correção, por um critério diferente. Esta discussão ocorreu em vários momentos enquanto eles corrigiam e esperavam a próxima aula, porém, no final não chegaram a um consenso.

Após a correção das avaliações dos alunos, Amanda e André discutiram o desempenho de cada turma, buscando entender a diferença dos resultados e os critérios de avaliação adotados por cada um dos bolsistas.

A coordenadora também levou os bolsistas a refletirem se a avaliação estava de acordo com o que tinham trabalhado com os alunos durante as regências.



**Coordenadora Tatiana – (reunião 31/10/2015)** - Agora, por exemplo, Amanda, você chegou a trabalhar algum exercício deste tipo em aula? Que eu me lembre não.

**Amanda**- Exercício não. Eu mostrei só.

**Coordenadora Tatiana** - Então, vocês acham que a gente podia esperar que eles se saíssem bem nesse? Em face do que nós demos à eles?

**Amanda** - Não! (risos) que era 1ª vez que eles faziam o exercício. [...] Porque eu mostrei e mostrei pra eles pressão hidrostática, depois pressão total e pressão absoluta. Mostrei o desenho, porque eu perguntei pra eles: “[...]. Então pensei, mas não foi suficiente, acho que devia ter feito um exercício com eles lá, na hora!

**Coordenadora Tatiana – (reunião 04/11/2015)** – Primeira conclusão. Erro nosso. Nosso porque essa avaliação ficou no (grupo do) face para discutir e ninguém viu. Nós cobramos matematização sem ter ensinado. Erro nosso. Ninguém mais na vida vai por coisa na prova que não ensinou. Certo?

Esse mau resultado das avaliações dos alunos causou frustrações aos bolsistas por perceberem que não conseguiram desenvolver as habilidades suficientes para os alunos resolverem algumas questões. Isso levou os bolsistas a refletirem sobre suas próprias aulas.

**José (reunião 04/11/2015)** – [...]. Mesmo explicando e falando não tinham noção. Isso foi dado na aula. Para matemática... foram poucas aulas para colocar problemas. Teve pouco tempo para passar como é que se faz e explicar direitinho. Esse o problema que vejo de exigir uma questão com a matemática. O problema que a sala que eu fiquei, a turma C, eu escrevi na lousa as fórmulas, mas eles “o que vamos fazer professor?”.

Depois da análise provocada pelo resultado das avaliações, os bolsistas passaram a planejar e aplicar devolutivas com o intuito de trabalharem novamente conceitos que não ficaram claros pelos alunos.

Em uma dessas devolutivas dadas pelos bolsistas Fabiano e José, os alunos estavam muito agitados. Em vários momentos tiveram que chamar a atenção dos alunos.

**Observação na Escola Parceira - 12/11/2013** - Em seguida, José perguntou se algum aluno tinha dúvida. Um deles que não estava prestando atenção, ficando a aula toda com um celular na mão, disse que sim em tom de deboche. O bolsista perguntou o que o aluno não havia entendido, este respondeu que não entendeu nada. Então José respondeu: “Newton nasceu de parto prematuro (...), olha se eu for contar tudo não dará tempo”. [...] Neste momento uma funcionária da escola bateu na porta e pediu que um aluno fosse à direção no final da aula e que o professor Gilberto a acompanhasse. Este fato deixou os alunos agitados. [...] Em seguida, Fabiano novamente chamou atenção dos alunos, pois estavam conversando muito: “sei que é a última aula (...), mas, por favor, é importante discutir (...)”. [...] O aluno que teria que ir a direção no final da aula pediu para ir naquele momento. Fabiano respondeu que “não, pois ela (funcionária) disse para ir depois da aula”. O aluno retrucou algo, então o bolsista argumentou que não tinha culpa, pois não era ele que mandava. [...]

*Nesse momento os alunos estavam bem menos agitados, mas um aluno estava conversando muito, fazendo alguns gestos como se dançasse. Então, José o chamou. [...] Em seguida, disse: “mostra pra mim que você sabe dançar, como plano inclinado, sobe e desce (...) agora você não quer dançar”. O aluno ficou envergonhado e voltou para o seu lugar e parou de conversar.*

***Fabiano (grupo do facebook – 12 de novembro de 2013) - Devolutiva - A sala (1º C) estava muito dispersa, talvez por conta de alguma intriga causada por um aluno, não sei dizer ao certo, mas o aluno em questão foi chamado até a direção, e ao retornar, pude ouvir ele dizer coisas do tipo: "Você não é um menino de fazer essas coisas", etc, debochando da pessoa que o interpelou. Na minha devolutiva, poucos alunos mostraram-se empenhados. Foi uma experiência cansativa [...] Quanto à aula do José, muito dinâmica, divertida. Conseguiu um controle um pouco melhor que o meu, mas ainda assim, eles continuavam distraídos.***

Outros bolsistas também passaram por situações em que tiveram que lidar com a indisciplina dos alunos, e cada um tinha uma maneira diferente de agir nessas ocasiões. Amanda, por exemplo, chamava a atenção dos alunos e se isso não resolvia, ela mantinha uma postura de silêncio diante da dispersão e excesso de conversa dos alunos durante as suas aulas, aguardando o restabelecimento de condições para continuar.

Mas apesar de em alguns momentos os bolsistas terem que enfrentar as dificuldades relacionadas ao comportamento dos alunos, a relação entre eles e os alunos era muito boa, o que resultava em muita satisfação aos bolsistas. Muitos alunos demonstravam enorme interesse pelas aulas dos licenciandos.

***Observação na Escola Parceira - 05/11/2013 - Depois disso, duas alunas entraram na sala, e uma delas com certo entusiasmo disse: “Amanda amor da minha vida”. Nós que estávamos ali rimos com a situação. E Amanda sorriu e retribuiu a recepção da aluna com entusiasmo.***

***Observação na Escola Parceira - 06/11/2013 - Fabiano iniciou a aula cumprimentando os alunos com um bom dia, o que foi respondido com muito entusiasmo. Depois, disse que iriam ver as questões com calma. Nesse momento os alunos estavam muito atentos ao que o bolsista dizia. Porém, um aluno começou a falar mais alto, atrapalhando o bolsista, mas outro aluno pediu para ele fazer silêncio para ouvirem o Fabiano.***

Finalizado o prazo de duração do subprojeto, fixado pelo edital em que se inseriu o projeto institucional, a coordenadora, apesar de demonstrar grande satisfação pelo trabalho que realizaram, optou por passar a coordenação a outro professor. Apenas o bolsista Fabiano passou a participar de outro subprojeto PIBID, vinculado ao curso de Licenciatura em Química. André e José, que já eram professores, se mantiveram na profissão e terminaram o curso de licenciatura em Ciências. Já Amanda e Andréia abandonaram o curso, buscando novas formações em outras IES.

## 6.2. *Sujeitos de Pesquisa*

Nesse subcapítulo apresentamos separadamente cada um dos cinco bolsistas do subprojeto PIBID que analisamos nesse trabalho. Para isso, utilizamos, principalmente, os dados obtidos por meio das entrevistas individuais.

Na apresentação de Amanda e Andréia buscamos evidenciar os motivos que as levaram a mudar de curso e IES. Em relação ao bolsista Fabiano, buscamos caracterizar os elementos que o mantiveram no curso de LC. Por último, apresentamos André e José, com foco em alguns elementos que caracterizaram seus processos de inserção à docência.

Ao mesmo tempo em que trazemos novos dados sobre os sujeitos da pesquisa, apresentamos algo da nossa interpretação preliminar sobre as formas como os bolsistas se relacionaram com o Subprojeto PIBID. Portanto, diferente do caráter descritivo do subcapítulo anterior, este tem um caráter mais interpretativo.

### 6.2.1 *Andréia*

Andréia ingressou no curso em LC no ano de 2012 e já nesse ano passou a ser bolsista do PIBID. Sua motivação para participar do Programa era poder ter contato com a sala de aula na educação básica. Ela participou de todo o período de atividades do subprojeto, ou seja, até dezembro de 2013.

No ano seguinte ao término das atividades do subprojeto PIBID, Andréia decidiu deixar o curso de LC para fazer o curso Ciências e Humanidades em outra IES, pois estava com dificuldades para ser aprovada nas disciplinas e não se sentia mais motivada a continuar nesse curso. Foi nesse novo contexto (nessa outra IES) em que a entrevistamos.

*Andréia (entrevista) - Quando eu vi que lá (Licenciatura em Ciências) eu não ia conseguir me formar, eu ia acabar reprovando muito e não ia nunca conseguir avançar, aí eu falei: “eu acho que não compensa, eu prefiro vir pra Universidade Federal que vai ser interdisciplinar, eu tento me manter na área de exatas, mas uma carga horária bem menor, então, é melhor eu vir pra cá e seguir em humanas porque eu acho que exatas não vai dar muito certo”.*

Para Andréia a sua dificuldade com as disciplinas de exatas, sobretudo em Física, estava relacionada não só a uma falta de aptidão, mas também a um ensino deficitário nessa disciplina durante o ensino básico.

**Andréia (entrevista)** - *Eu sempre estudei em escola pública. Como eu moro num bairro relativamente bom, as escolas lá são boas. Então mesmo o ensino sendo público, sempre foram boas as escolas., Sempre tive bons professores, sempre tive muito conteúdo de filosofia mesmo, às vezes eu falo com meus amigos não tiveram nada. Eu 'tipo' estudei tudo de filosofia, aprendi todos os filósofos. [...] Tirando Física, que sempre é complicado, de Física os professores não eram tão bons, mas de resto foi. Os de matemática eram muito bons, filosofia e história foram ótimos.*

Mesmo com essa dificuldade nas disciplinas de exatas, Andréia gostava muito de ciências, por isso optou em fazer o curso de LC. Tinha o objetivo de ser professora, por influência de sua irmã que havia acabado de se formar como pedagoga e que estava atuando como professora de educação básica. Porém, foi a influência do PIBID e, particularmente, da coordenadora do Subprojeto, que a sustentou mais tempo no curso de LC.

**Andréia (entrevista)** - *Foi por causa do PIBID que eu fiquei mais tempo na Universidade Federal, eu não queria deixar o PIBID, tanto que eu deixei a Universidade Federal quando o PIBID acabou, antes disso eu não deixaria. [...] Sempre vou lembrar da Universidade Federal como um lugar muito bom, um lugar que eu fiz o PIBID.*

Ela poderia ter continuado no PIBID, participando do novo subprojeto que seria formado, se mantendo no curso. Mas optou por não continuar, pois não seria a mesma coordenação do subprojeto.

**Andréia (entrevista)** - *Não, depois não! Por questão da coordenadora, porque não ia ser mais a Tatiana, aí já não me interessaria.*

Ela se sentia motivada em trabalhar com a coordenadora Tatiana não só pela perspectiva histórica da Ciência, que era marcante nas atividades desenvolvidas no subprojeto e que agradava muito Andréia, mas também pelo amparo que recebia para superar suas dificuldades.

**Andréia (entrevista)** - *Porque, eu acho ela extremamente inspiradora. A Tatiana é incrível! Ao mesmo tempo que ela entende de Física, também entende de humanas por causa da História da Ciência. Ela é uma pessoa que nas reuniões conseguia trazer textos. Então não era só uma aula de Física, era uma aula de Física com conteúdo também de humanas, e era discutido.*

Andréia percebia que a professora Tatiana acolhia suas dificuldades, não julgando-a como limitada mas buscando incentivá-la a superar o medo de dar aulas de Física.

**Andréia (entrevista)** - *Então ela falou pra eu ficar calma [...], que ia dar tudo certo, e a gente*

*ia conseguir levar junto se tivesse alguma dificuldade. Mas ela sabia que eu tinha essa dificuldade! [...] Porque eu nunca me imaginei dando aula de Física, então quando a Tatiana me propôs: “Dá as leis de Newton!”. Foi realmente um desafio muito grande, mas ela também acreditou em mim, ela falou: “Não, você vai! Você consegue!”. Então quando eu cheguei pra ela também, ela viu os resultados, [...] ela ficou super feliz com o que deu. Foi muito legal!*

O amparo também vinha do professor supervisor e dos colegas bolsistas, sobretudo do bolsista José que já lecionava. Andréia percebia que os mais experientes se preocupavam em partilhar as experiências que tinham adquirido com a docência, dando suporte para o planejamento e para organização das suas atividades na sala de aula.

**Andréia (entrevista)** - *Ele (supervisor Gilberto) era super tranquilo, super presente, dava liberdade pra gente trabalhar com os alunos. Tudo que a gente pedia em questão de reservar a sala, preparar xerox, essas coisas que a gente tava precisando, ele era bem solícito. Participava das reuniões com a gente, era bem tranquilo!*

**Andréia (entrevista)** - *[...] Todos eram muito cooperativos, então nunca teve problema nenhum. Nessa época eu trabalhei bastante com a Amanda, com o Fabiano e era super tranquilo. A gente sempre conversava, dividia as atividades, todo mundo fazia, revisava a atividade do outro. Era muito tranquilo! [...] José conseguia trazer a experiência dele pra sala de aula. Principalmente, porque ele falava o que funcionava e o que não funcionava ali.*

Esse suporte dos colegas foi fundamental para Andréia superar as dificuldades que encontrou na escola, pois logo nas primeiras regências que fez de forma individual, Andréia se deparou com a falta de recursos na escola parceira. Ela havia preparado material em slides, mas não pode usar o datashow que estava quebrado.

**Andréia (grupo do facebook - 7 de agosto de 2013)** - *Fiquei bem nervosa, porque fui para frente da sala só com minhas anotações e o que havia aprendido nesses dias. Mas enfrentei. Fui lá e comecei a explicar as Leis, dei exemplos. Trabalhei as fórmulas com eles, aí o Fabiano ajudou com exemplos! Quando vi que eles estavam participando e entendendo, foi muito legal, ainda mais porque eu que estava explicando um conceito das exatas. Agora acho que até estudar vai ser melhor! O Fabiano ajudou muito!! Anotei tudo que lembrei. Só não foi tirado fotos mesmo porque ninguém tinha máquina na hora! Foi bem legal!*

Com a superação das dificuldades, ela foi se tornando mais confiante e em outros momentos ela conseguiu lidar sozinha com os problemas que apareceram. Parece que passou a dar menos atenção às dificuldades e a valorizar mais o entusiasmo de ver os alunos participando de sua aula.

*Andréia – (grupo do facebook – 13 de agosto de 2013) – [...] Novamente por falta de recursos do projetor e também pela sala de vídeo estar sem cadeiras, a aula novamente ocorreu na sala de aula mesmo. Dessa vez toquei a aula sozinha mesmo, só eu e a sala. [...] Fico impressionada como os alunos são participativos e entendem bem os conceitos, além de perguntarem coisas bem interessantes.*

O contato com os alunos e a satisfação de vê-los entendendo os conceitos que ela abordou em suas regências é algo que a marcou bastante. Na entrevista esse foi um dos pontos que ela destacou como positivo na experiência que teve no PIBID.

*Andréia (entrevista) - Conseguir transmitir alguma informação pro aluno. Você conseguir ver que o aluno está aprendendo, que ele está fazendo perguntas pra você, que ele está prestando atenção, isso é incrível! [...] O que eu gostava é quando os alunos vinham perguntar. Às vezes adicionavam no facebook e perguntavam alguma coisa sobre o projeto. Quando demorava em dar aulas a eles, ficavam com saudades, era bem legal!*

O entusiasmo pela percepção de ter realizado uma boa regência e pela conclusão que os alunos haviam aprendido foi posteriormente abalado pela avaliação que ela e os colegas fizeram com os alunos. Isso levou a bolsista a refletir sobre o que poderia ter levado os alunos a terem dificuldades em responder as questões da avaliação.

Contudo, ainda que o entusiasmo com a aprendizagem dos alunos tenha diminuído, ela não perdeu a esperança de conseguir que aprendessem com novas atividades.

*Andréia (grupo facebook – 13 de setembro de 2013) - Olá pessoal, hoje aplicamos a avaliação no 1ºB. Fomos à escola eu e o André. Podemos perceber que os alunos tiveram bastante dificuldade com as questões, em especial com interpretação. Com as de Leis de Newton, eles confundiram bastante os conceitos e pelo que já corrigi a sala foi regular. Já nas questões do José, ninguém conseguiu responder a 1ª, eles só desenharam o problema. E a 2ª como era de alternativa, muitos acabaram colocando igual a do amigo. Segunda-feira levo para todos olharem as provas e o José corrigir as da parte dele. [...] Acredito que minha aula só com slides e na sala de vídeo dispersou um pouco os alunos, as outras salas devem ter um melhor desempenho. O 1ºB é uma sala mais agitada mesmo, mas acho que com a devolutiva poderemos melhorar isso.*

A possibilidade de conseguir ensinar e trabalhar na área de educação parece ainda mover Andréia em suas escolhas. Apesar de ter mudado de curso e de IES, quando o Subprojeto finalizou suas atividades, Andréia declarou que ainda pretende atuar na área de educação. Para isso, pretende se formar em Políticas Públicas e fazer Licenciatura em Filosofia. Além disso, planejava retornar a ser bolsista PIBID quando terminasse a iniciação científica que estava fazendo na nova IES.

### 6.2.2 *Amanda*

Durante o ensino básico, no qual estudou em escola pública, Amanda teve problemas com excesso de faltas nas aulas. Isso ocorreu principalmente no EF, por conta de problemas de saúde e também por desinteresse pelo estudo. No EM ela passou a se dedicar mais aos estudos. Nesse período alguns professores a marcaram muito pelo domínio do conhecimento específico das disciplinas que lecionavam, pela maneira de conduzirem as aulas e pelo rigor com que as conduziam.

*Amanda (entrevista) - Virei “nerdizinha” (risos) sentava lá na primeira carteira. Eu já gostava muito do ensino médio, porque eu adorava ciências e gostava das aulas de Biologia, Química, Física. Não sei o que aconteceu, mas eu acho o estilo, já era uma pessoa mais independente, já podia escolher, me preparar pra vida acadêmica. [...] Acho que me marcaram positivamente foram os (professores) de biologia e de química. Eles eram muito bons; as atividades que eles propunham na sala de aula, que a gente fazia, eram bem diferentes com relação às outras disciplinas e eles mostravam muito domínio com relação ao conteúdo e isso passava aquela segurança pro aluno! Eles eram tipo aquele estereótipo que a gente tem do professor carrasco!*

Hoje ao fazer uma reflexão sobre o seu desinteresse pela escola no início do ensino básico, ela crê que isso ocorreu pelo ambiente não acolhedor da escola na qual estudou.

*Amanda (entrevista)- O ambiente parecia algo que você estava abandonada, lembra a questão do abandono. [...] E isso não é saudável pra ninguém! Não é confortável pra ninguém! E eu acho que por isso eu não gostava de ir pra escola.*

Amanda ingressou no curso em LC em 2010, motivada pelo gosto pela ciência, porém não estava muito certa sobre o curso que gostaria de fazer.

*Amanda (entrevista) - Como eu sempre gostei da área e quando eu fui olhar os cursos disponíveis das universidades eu sempre ia procurando na área de biológicas e exatas. Mas eu não tinha muito ideia do que eu queria fazer quando eu tava ainda no ensino médio, sabia que era alguma coisa na área! Eu fui olhando e fui lendo a grade curricular dos cursos, se tinha alguma coisa que me interessava e aí eu vi o curso da Universidade Federal! Eu gostei da proposta que era super ampla, com relação às áreas do conhecimento e tentava englobar todas as áreas e eu me interessei! Eu sempre tive muita admiração pelos professores, pela carreira, aí falei: bom acho que vou me encontrar nesse curso!*

Durante a graduação, ela fez iniciação científica com a orientação da professora Tatiana com temas ligados a História e Filosofia da Ciência, e parte do estágio

supervisionado, na qual afirma ter tido experiências pontuais de regência com poucos alunos. No segundo ano de graduação, Amanda passou a ser bolsista do PIBID, participando de todas as atividades do subprojeto até o final de 2013.

Durante o período como bolsista PIBID, Amanda aplicou muitas atividades na escola parceira. Em suas aulas quase sempre ele buscava dialogar bastante com os alunos, buscando instigar os alunos com muitas perguntas sobre os temas que estudavam e fazer com que participassem de forma ativa das aulas.

**Observação na Escola Parceira - 25/10/2013** - [...] Amanda pediu a ajuda de um voluntário (aluno) que deveria colocar os líquidos no recipiente sem misturá-los, obedecendo à densidade de cada um. Este deveria criar a coluna com a ajuda do resto da sala. Um aluno se apresentou e os outros começaram a sugerir a ordem de disposição dos líquidos. Muitos alunos participaram, mas alguns apenas ficaram observando. Em poucos minutos o aluno com o auxílio dos companheiros conseguiu montar a coluna com os líquidos corretamente. Amanda se mostrou satisfeita, pois foi à primeira turma que conseguiu o feito na primeira tentativa. Depois começou fazer uma série de perguntas, mantendo uma interação dialógica com os alunos: por que alguns líquidos ficam abaixo de outros? Os alunos responderam que era por causa da densidade. Ela então escreveu na lousa a palavra densidade e perguntou o que significa [...]. Depois a bolsista pegou a proveta e perguntou “qual o mais denso”? Perguntou aos alunos: as moléculas estão paradas no líquido? [...] “Quais as características de um fluido”? [...] “O que são fluídos”?

Para Amanda, seu sucesso na condução das atividades eram fruto de muita preparação e colaboração. As lembranças da experiência que teve como bolsista no PIBID revelam um trabalho intenso e coletivo que trazia muita satisfação para a bolsista, motivando-a para a realização das atividades na escola parceira.

**Amanda (entrevista)** - A coordenadora e o supervisor priorizavam muito a nossa preparação pra ir pra sala de aula [...] Criava atividades e levava pro grupo discutir. A gente fazia, claro, várias modificações, depois das várias críticas que a gente tinha que escutar. Então foi um longo processo até ir pra sala de aula. [...] Eu lembro que estava todo mundo muito ansioso já pra aplicar a proposta, mas eu acho que todo mundo saiu muito feliz na realização das propostas e das atividades. Acho que a escola nos acolheu, isso foi muito importante.

No relatório final da segunda fase do subprojeto, final do Projeto Apollo II, Amanda deixa evidente que a reflexão sobre as atividades realizadas, a análise crítica, era muito presente. Ela também expressou sua preocupação em planejar e conduzir as aulas de maneira “não tradicional”, não usando apenas a “lousa e giz”.



**Amanda (Relatório Projeto Apollo II)** - Assim como no projeto anterior, concentramos muitos conteúdos em poucas aulas, o que acabou tornando as aulas muito cansativas. Apesar de buscarmos novas estratégias para a sala de aula, de atrairmos a atenção dos alunos e que participassem de forma efetiva, não conseguimos fugir do modelo tradicional de aula expositiva (não eram em todos os momentos onde ocorria realmente uma aula expositiva dialogada).

Esse desejo da bolsista de poder desenvolver atividades diferenciadas que pudessem motivar os alunos e facilitar o aprendizado foi sendo colocado em prática em suas regências. Para isso ela utilizava diversos recursos didáticos, como textos para discutir história da ciência, vídeos, simuladores e experimentos.

**Observação na Escola Parceira - 25/10/2013** - O vídeo retratava o mito de que Arquimedes ao entrar em uma banheira e perceber que parte da água saiu teve uma ideia de como descobrir se a coroa do rei era realmente de ouro puro, saindo nu pela rua, gritando “eureka”. Com o término do vídeo, a bolsista perguntou aos alunos: “o que vocês entenderam do vídeo”? Um aluno respondeu que Arquimedes mediu a densidade. Outra aluna descreveu o processo usado por Arquimedes quase que perfeitamente. Mas o foco da aula foi discutir o mito, se ocorreu ou não a história relatada no vídeo. Para isso, Amanda e o supervisor distribuíram algumas cópias de um texto “Arquimedes e a Coroa do Rei” de Roberto Andrade Martins (Historiador da Ciência). Em seguida, pediu para que os alunos se revezassem na leitura em voz alta. [...] Uma aluna continua a leitura e após ler a parte que o Roberto Martins comenta a lenda da coroa do rei, Amanda pediu para que fizesse uma pausa e perguntou: qual a opinião do autor? Um aluno responde que “ninguém sabe de nada”. Em seguida a bolsista perguntou: “quais as limitações físicas do experimento”? Um aluno responde que é a quantidade de água. [...] Depois, perguntou: o que mais o autor critica? [...] E pergunta: se a densidade é diferente o que acontece? Um aluno respondeu que mais líquido sai e outro que o mais pesado vai para o fundo. Depois da leitura e discussão do texto que trazia elementos que contestavam a história contada sobre Arquimedes, a bolsista apresentou um simulador que permitia mostrar os efeitos do empuxo em diferentes objetos. Por último, ela fez um experimento, no qual colocou dois ovos, um em copo com água e outro em copo água e sal. Antes de colocar perguntou: o que vocês achavam que vai acontecer?

Apesar de demonstrar desenvoltura e tranquilidade durante as atividades didáticas que aplicava na escola parceira, Amanda revela que muitas vezes se sentia ansiosa e nervosa com a situação de estar a frente da sala de aula. Além disso, ao término das regências a sensação que sentia era de alívio e de preocupação quanto à aprendizagem dos alunos.

**Amanda (entrevista)** - Nossa! A sensação no começo é bem estranha (risos), você sempre na posição de aluno e, de repente, um dia você muda. [...] Os primeiros cinco minutos eu ficava muito ansiosa antes. Eu ficava ensaiando, falando: “eu tenho que frisar isso, porque essa parte é mais complicada”! Ficava bem angustiada com a questão se os alunos iriam compreender ou não. [...] Era um alívio, falava: “bom consegui dar uma aula”! Mas também ficava a preocupação. Depois que a gente usava, fazia algumas atividades pra avaliar, eu ficava pensando: “bom, como é que eu vou avaliar o meu desempenho aqui? Será que os

*alunos realmente conseguiram aprender e tirar alguma coisa desse dia”? Acho que o que mais me angustiava depois da aula, eu me sentia mais leve de ter realizado uma atividade, mas ficava a preocupação com relação aos alunos.*

No ano seguinte ao término das atividades do subprojeto Amanda deixou o curso de LC para fazer um curso de Nutrição em outra IES. Um dos motivos apontados por ela foi a greve que atingiu os servidores das IES federais.

**Amanda (entrevista)** - *Eu já não estava mais satisfeita e teve o problema da greve. Vou deixar bem claro, que a greve teve grande influência nisso. [...] O curso não tava mais me agradando, em relação às aulas, já tava muito submotivada. Depois que voltou a greve então isso foi um dos principais motivos que me levaram a mudar de curso.*

Mas Amanda já estava desmotivada e pensava em mudar de curso e IES no segundo ano da graduação, um pouco antes de se tornar bolsista do PIBID. A experiência no PIBID e a iniciação científica foram atividades que a sustentaram por mais tempo no curso, porém os problemas na IES e outras questões de ordem pessoal foram mais fortes.

**Amanda (entrevista)** - *E o PIBID, eu acho que eu entrei mesmo falando: “vou participar. Talvez isso me mostre um outro lado. Talvez me incentive, me motive a continuar”!*

**Amanda (entrevista)** - *Se fosse pelo PIBID, eu teria continuado. Porque eu adorei participar do PIBID, mas também tinha a questão da IC (iniciação científica) e também priorizava muito, sempre fui apaixonada pelo tema e pela pesquisa. Mas aí se fosse pelo PIBID eu teria continuado, se eu analisasse só por esse ponto de vista, apesar da gente ter tido algumas dificuldades na hora de realizar algumas atividades, problema de estrutura física da escola, problema de tempo, um pouco de rebeldia dos alunos, mas também entendendo o contexto que eles estão. Acho tirando alguns probleminhas, que eu consegui contornar, eu continuaria. Mas aí pesaram outros fatores, fatores emocionais e pessoais que vão além dessa experiência.*

Estando no curso de Nutrição, no momento de realização da entrevista, Amanda vê sua passagem no curso de LC e como bolsista do PIBID como importantes para sua formação geral e para despertar uma visão crítica sobre avaliação.

**Amanda (entrevista)** - *Eu acho que eu trouxe de lá, trouxe da IC, trouxe do PIBID também, algumas coisas relacionadas a algumas atividades. Até as provas, às vezes, eu comento que é exigido coisas do aluno, mas que o professor não dá subsídio para o aluno, para depois cobrar aquilo. [...] Não! Não é avaliar o conhecimento do aluno; não é avaliar a atuação do professor, não é mesmo! É só pra constar um valor, só pra constar se você tem boa memória, na verdade. Então não existe uma análise crítica do que ocorreu durante o curso, durante as aulas.*

Apesar de hoje não fazer um curso de licenciatura, ela diz que ainda pensa em ser professora, seja seguindo a área acadêmica para ser professora de Ensino Superior ou trabalhando no EB.

**Amanda (entrevista)** - *Eu penso, muito pra frente, em ficar na área acadêmica, mas às vezes eu penso em voltar pra sala de aula. Porque eu não estava muito satisfeita com o curso, mas a sensação de estar na sala de aula era muito boa!*

### 6.2.3 **Fabiano**

Até o primeiro semestre de 2016 (momento em que encerramos a coleta de dados desta pesquisa), Fabiano ainda não havia concluído o curso de LC. Também não havia ingressado em nenhuma escola como professor. Ele continuava a ter experiências em sala de aula apenas como bolsista PIBID e no estágio supervisionado obrigatório.

Ele foi o único dos bolsistas do Subprojeto a continuar no PIBID, porém não optou por fazer parte do novo subprojeto de Física que foi formado, optou por participar do subprojeto de Química. Além disso, ele mudou de modalidade no curso de LC, indo da Física para Biologia.

**Fabiano (entrevista)** – *Biologia era minha 2ª opção, quando ainda no começo do curso, ainda havia uma discussão sobre a gente poder pegar duas habilitações [...]. Foi uma questão estratégica, porque eu percebi que eu preciso me formar e a questão da dificuldade com a matemática e também a questão com os professores das específicas [...] O desempenho que eu tive naquela disciplina (da Biologia) foi, na época, a melhor que eu tive em todas as disciplinas, eu nunca tinha tido aquele desempenho estando na física então foi uma percepção do tipo: “Eu gosto de física, mas eu sou muito bom com biologia, e gosto de biologia, então porque não investir em algo que eu sou bom?!” Foi uma escolha quase assim, na época: entre ser um professor de física medíocre, vamos dizer assim, e um bom professor de biologia. Eu optei por ser um bom professor de biologia.*

Desta forma, ao terminar o curso Fabiano terá participado de um subprojeto PIBID de Física e outro de Química, além de obter a LC com especialização em Biologia. Isso está de acordo com as expectativas de formação que ele almejava, pois dizia querer atuar, principalmente, como professor de Ciências no EF.

**Fabiano (entrevista)** - *A minha expectativa, meu projeto como professor da escola básica, dando certo, quero ser o professor de ciências que vai justamente integralizar, vai tocar em*

*conceitos de química, física e biologia. Eu não quero que minhas aulas de ciências sejam aulas de biologia. Eu quero que minhas aulas de ciências sejam aulas de ciências. Então eu vou introduzir questões de física e química na grade, claro que com os requisitos de cada série.*

Essa vontade de poder estudar e ensinar conceitos da Física, Química e Biologia, já existia antes mesmo dele ingressar no curso de LC. Inclusive essa foi uma das suas motivações para escolher este curso de graduação. Além disso, também era muito anterior à graduação o desejo de ser professor.

**Fabiano (entrevista)** - [...] desde a época da 6<sup>a</sup> ou 7<sup>a</sup> série por aí, eu já cogitava a hipótese de ser professor. Até porque, assim, eu sempre gostei muito de aprender coisas, e eu sempre gostei muito de ensinar essas coisas que eu aprendia.

Fabiano estudou em muitas escolas, pois sua família mudou várias vezes de cidade durante sua educação básica. Nessas escolas e também depois no ensino superior, Fabiano teve uma relação de mais proximidade com seus professores do que com os outros alunos. Mas o desejo de ser professor não veio por inspiração de um professor em específico.

**Fabiano (entrevista)** - É uma coisa interessante, eu não tenho um professor que eu possa dizer: “foi esse professor!”. Como eu era um aluno autodidata aprendia as coisas muito rapidamente. [...] Eu sempre estive mais próximo dos professores. Eu sempre me identifiquei sempre com os professores e o curioso é: isso não foi regra só no ensino básico, isso foi regra também no ensino superior. Mesmo na licenciatura, eu sempre estive muito mais próximo dos professores. Então, assim, talvez eu não tivesse numa posição tanto de aprendiz do conceito com os professores, mas eu sempre tive numa relação de aprendizado com a experiência de vida.

Apesar desse desejo de ser professor, Fabiano afirma que relutou para assumir essa posição, sobretudo para a família. O motivo da relutância foi o medo de ser julgado por ter escolhido uma profissão que não é valorizada pela sociedade.

**Fabiano (entrevista)** - Eu não tinha receio eu tinha problemas de assumir. É a questão do “assumir”, era aquela questão, eu acho que é o medo do “julgamento”, não dentro da sala de aula, mas “como a sociedade me vê por ser professor?”. Aí que eu tive que passar por um momento de transformação de parar e começar a defender a minha profissão, porque o que você mais escuta é, coisas do tipo: “mas é isso que você quer pra sua vida? Quer ficar nisso a vida toda? Não tinha nada melhor?” [...] Família! Amigos nem tanto, porque muitos amigos eu fiz na própria licenciatura, mas sempre tinha uma questão da família. [...] Eu ainda tinha aquela timidez, sabe, de admitir. Eu só admitia depois que a pessoa pressionava muito, eu virava e falava: Professor, professor de ciências. Mas bem baixinho, quase pra

*pessoa não escutar.*

A questão da desvalorização da carreira docente era um problema para a família de Fabiano, sobretudo, por conta da baixa remuneração do trabalho do professor. Sua família era bastante carente e Fabiano dependia de bolsa da universidade para se manter estudando. Ele chegou a cogitar a possibilidade de mudar de universidade como ocorreu com Amanda e Andréia, devido a falta de infraestrutura da IES, mas a falta de garantia de ter auxílio financeiro em outra IES fez com que permanecesse onde estava.

**Fabiano (entrevista)** - *O que eu posso dizer é que a minha permanência na Universidade Federal se deve a minha perseverança. [...] Em 2010 foi o ano mais impactante pra mim. Foi quando eu tinha acabado de entrar na primeira turma, a Universidade Federal já não tinha estrutura e o meu curso estava em formação naquela época. Eu estava numa situação sócio econômica muito drástica, às vezes, eu tinha que pedir carona [...] Mas eu sabia também o seguinte: eu sou um aluno vindo da periferia, venho de escola pública, do núcleo familiar “proximal” eu sou o primeiro a ingressar numa universidade. [...] Eu consegui essa vaga aqui, eu não podia me dar ao luxo de abrir mão dessa vaga. [...] Eu não tinha perspectiva de poder passar por todo um processo de seleção de novo, seria um processo muito mais traumático do que apenas persistir. E outra (coisa), logo em 2010 eu consegui o auxílio permanência, [...] se eu fosse arriscar qualquer outro curso, eu estaria me submetendo a situação de abrir mão da bolsa que eu já tinha, pra poder arriscar entrar numa outra vaga.*

Mas não foram só a bolsa e as dificuldades financeiras que fizeram com que Fabiano se mantivesse no curso. Ele afirmou que, com o tempo foi se sentindo cada vez mais integrado ao curso e se assumindo como professor em formação.

**Fabiano (entrevista)** - *Abrir mão da minha vaga ali, não era uma opção. E mesmo porque, como eu falei, com o passar do tempo eu fui me percebendo cada vez mais parte do curso. [...] Não parte da minha turma em si, mas parte do curso como uma coisa maior, eu fui me percebendo como um aluno da licenciatura mesmo.*

As atividades que realizou no estágio supervisionado e no PIBID foram importantes nos processos de se sentir parte de um curso e de se assumir enquanto futuro professor. Fabiano destaca que no PIBID pode estabelecer um vínculo maior com os alunos das escolas.

**Fabiano (entrevista)** - *O que eu observo muito no PIBID [...] permite você estabelecer um vínculo com os alunos que o estágio por si só não possibilita. Assim é certo que os alunos que passam pelo PIBID acabam tendo uma experiência diferenciada. Porque você estabelecendo um vínculo com os alunos, você estabelece uma ponte pra que o aluno esteja mais receptivo para o conhecimento que você está ali pra dialogar com eles, para a levantar com eles ali. E aí o ponto é: você acaba tendo uma questão, inclusive afetiva, muito importante.*

Os vínculos de amizade que estabeleceu com alguns colegas na graduação, sobretudo, com os colegas do subprojeto de Física e, em especial com Amanda e André, foram importantes no processo de afirmação na licenciatura. Porém, no final do curso ele se sentia mais só, mesmo participando de novos grupos, como o subprojeto de Química.

**Fabiano (entrevista)** - *Eu tinha a Amanda e o André, por exemplo, que eram meus companheiros de curso, então a gente tinha uma conexão muito forte. Durante um bom tempo eu tinha alguns grupos e, mesmo que eu não tivesse esses grupos, eu tinha sempre pelo menos um ou outro amigo muito mais próxima que eu conseguia me segurar. [...] O grupo é importante, aliás, [...] eu não tenho mais um grupo! Quer dizer, mesmo nos grupos que eu tinha, eu já não tinha um “pertencimento” pleno.*

**Fabiano (entrevista)** - *O medo de não ter um grupo em que eu me encaixe é o meu medo fundamental! Eu acho que ele é um dos meus medos mais primitivos, se não for o maior [...]. Eu me sinto desamparado no sentido de, justamente... Eu não me sinto parte de nenhum grupo efetivamente. Tem grupos que eu sei que estou ali, e me esforço pra estar ali, mas assim [...] eu não consegui estabelecer a mesma conexão em relação ao PIBID da Física, não foi a mesma conexão! Em alguns momentos eu cheguei a ter um pouco disso, mas nunca foi a mesma.*

Os vínculos criados no Subprojeto de Física tiveram início na relação anterior que havia construído com a coordenadora Tatiana. O apoio da professorada IES fez com que se referisse a ela como sua “mãe acadêmica”, mostrando claramente sua gratidão e admiração.

**Fabiano (entrevista)** - *A professora Tatiana é minha mãe acadêmica, é uma relação realmente maternal. É mais do que uma relação, é um vínculo que transpõe [...]. Eu já estava com um grupo extremamente familiar, vindo de outras situações com a professora que eu desde que eu conheci, eu já meio que me afiliei pra vida acadêmica, sabe? Iniciação científica, os trabalhos do grupo de história, o PIBID, os trabalhos do próprio curso, artigos, etc.*

No Subprojeto de Física, Fabiano era um dos mais ativos nas atividades propostas. Ele sempre comentava as atividades dos colegas, as quais observava e, até mesmo, auxiliava. Suas regências individuais tiveram como tema central o Geocentrismo x Heliocentrismo, utilizando uma abordagem histórica da ciência.

Não sabemos se ele manteve a postura ativa depois que o Subprojeto de Física se encerrou e migrou para o Subprojeto de Química. Além das suas informações sobre o sentimento de não pertencimento ao novo grupo, não obtivemos dados sobre sua participação nas atividades desse novo projeto.

#### 6.2.4 André

Pelo fato de sua família mudar de cidade diversas vezes, André passou por variadas escolas. No EF estudou em escolas públicas nas quais havia muitas trocas e faltas de professores, sobretudo professores de Matemática.

Já no Ensino Médio estudou em duas escolas privadas. Na primeira fez um ano de um curso técnico em Eletrônica. Nesse curso foi reprovado, pois tinha um grande déficit em Matemática e não conseguiu acompanhar o ritmo dos outros alunos. Na segunda escola, na qual finalizou o Ensino Médio, teve contato com alguns professores que o marcaram e o influenciaram na opção pelo curso superior de Biologia.

*André (entrevista) - Porque tinham professores de Biologia, minha área a Biologia, que ensinavam a mesma coisa de uma forma tão distinta que não fazia sentido para mim. Assim desenhava a célula, falava de mitocôndria, mas eu não sabia onde tinha uma célula, eu não sabia. Se alguém perguntasse onde tinha uma célula eu não ia saber. Era muita decoreba essas coisas. Aí com outro professor, eu fui vendo “nossa essa disciplina é legal” e fui gostando.*

Em 2010, ano seguinte ao término do Ensino Médio, iniciou o curso de LC na *Universidade Federal*. A escolha desse curso e universidade não se fez por conta do desejo de ser professor, mas sim pelo gosto pela ciência e pela proximidade entre a universidade e sua residência.

*André (entrevista) - Quando foi a época de prestar vários vestibulares eu pensava em Biologia, mas não na área de licenciatura [...] No SISU você vai mudando e tem algumas opções a partir da sua nota de corte. Você pode escolher diversas (universidades)... [escolhi] essa pela sua localidade, não iria precisar mudar para o interior, e também pelo tema de ciência que eu gostei muito.*

André começou a lecionar em 2011 quando estava no segundo ano da graduação. Ou seja, quando realizamos a entrevista, já atuava como professor há três anos. Ele iniciou sua atividade docente como professor eventual em uma escola estadual, na qual foi aluno e sua mãe era coordenadora. Lá lecionou muitas disciplinas em diferentes turmas durante um ano com, em média, trinta aulas semanais. Nessa escola André também teve a oportunidade de atuar em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que se mostrou uma experiência marcante para ele.

*André (entrevista) - Eu lembro que, o que marcou foi que comecei dando bastante aula à*

*noite. Era muito marcante você chegar para a EJA, sei lá com vinte e um ou vinte dois anos, dando aula para o pessoal da EJA. No começo gera “nossa esse é o professor”, ou às vezes mesmo para o EM, os caras do terceiro ano lá com a mesma faixa de idade, “ professor, você é bem novo”. Isso meio que marcou bastante, que foi legal. E no final das contas você tem o respeito na hora que você mostra que você está lá com certo propósito, e que está lá para ensinar e tal. O respeito é bem legal.*

Também em 2011 iniciou uma iniciação científica e passou a participar das atividades de pesquisa do grupo de estudos sobre História e Filosofia da Ciência coordenado pela professora Tatiana. Além disso, teve oportunidade de participar de congressos científicos, o que foi muito importante para sua formação.

**André (entrevista)** - *A participação em congressos voltados a educação foi fundamental. Você ter contato com discussões que normalmente o professor da escola, que faz vinte anos dando aula, acha que as pessoas que escrevem livros e escrevem artigos sobre educação não estão nessa realidade (da escola). E eu podendo ver o lado de como é dentro da escola e poder ter oportunidade de ver mesas redondas, palestra daquelas pessoas que estão falando sobre educação e ver que tem seus fundamentos. Foi muito importante.*

Em 2013, depois de dois meses de trabalho no Museu Catavento Cultural, começou a lecionar como professor titular e professor eventual em outra escola estadual. Na época da realização da entrevista, era nessa escola que André estava atuando como professor. A recepção de André nessa escola foi muito boa, porém, relata que não havia muitas pessoas que ele já conhecesse, como na escola anterior, e comenta que teve poucas recomendações e instruções na escola antes de assumir as turmas.

**André (entrevista)** - *[...] quando fui para lá, já não tinha essa regalia, não era filho de ninguém conhecido. Mas foi uma escola que gostei muito e gosto de trabalhar lá, me receberam super bem. [...] “Olha a partir de tal dia você é professor de tal turma”, de três turmas no caso. “Você é professor desses nonos anos”. Que eu me lembre, não teve nenhum preparo e como eu estava dando aula eu já sabia do caderninho (Proposta Curricular do Estado de São Paulo), conhecia o currículo, essas coisas. Isso eu vi também na graduação, a gente estuda bastante em Práticas.*

Além da falta de instruções/preparação sobre as turmas, André relata que no início alguns professores mais experientes o incentivaram a abandonar a docência. Com o tempo, ao verem sua dedicação, esses professores passaram a estimulá-lo a seguir na profissão.

**André (entrevista)** - *(...) têm aqueles que falam “menino ainda está no tempo de você mudar, vai fazer outra faculdade, ser professor não dá futuro”. Isso desde o estágio que eu fiz. Em outras escolas, dizem: não vem para esse mundo não. Mas no final das contas, quando eles*



*veem que eu estou lá com propósito mesmo de trabalhar, de ensinar alguma coisa, eles veem que não sou aquele professor que está lá para brincar, passar e ir embora, eles veem a seriedade do trabalho, aí conversam mais”. [...] Aí que, às vezes, fazem aqueles comentários: “olha esse é um daqueles que sobreviveu, que está ficando.*

Ao ingressar no PIBID, no segundo semestre de 2013, André encontrou outra dinâmica de trabalho, diferente da qual tinha na escola que lecionava, pois no Subprojeto ele pode realizar trabalhos mais coletivos e trocar mais conhecimentos práticos e teóricos. Nesse espaço pode refletir sobre sua prática docente e receber orientações para melhorá-la.

*André (entrevista) - Daí eu entrando no projeto, o que motivou foi o fato de eu poder apresentar e discutir. A discussão foi muito importante para minha prática. Porque dando aula, você já dando aula, você não tem esse momento de reflexão. Então no PIBID foi o momento que eu podia estar com meus colegas de graduação e com a orientação do professor sobre a prática que eu já estava fazendo, o que eu podia aprimorar.*

Quando o Subprojeto de Física se encerrou, André permaneceu no curso de LC, mas decidiu não participar do novo projeto institucional do PIBID. Assim, continuou fazendo a graduação e lecionando em uma escola estadual no ano de 2014.

No primeiro semestre de 2015, André não conseguiu assumir aulas como professor eventual nas escolas estaduais de São Paulo, por conta do cumprimento da “duzentena” que serve para evitar o vínculo empregatício dos professores temporários<sup>5</sup>. Ele voltou a atuar em escolas estaduais no segundo semestre do mesmo ano. Porém, no ano seguinte, após o término do curso em LC, deixou de ser professor na rede estadual, passando a atuar na rede municipal de Barueri. Além disso, André declarou que pretende fazer um mestrado profissional na mesma IES em que fez o curso em LC.

### **6.2.5 José**

O professor José participou desde o início até o fim das atividades do Subprojeto. Da mesma forma que o professor André, ele atuou como professor enquanto era bolsista, porém, além de atuar em uma escola pública, teve breve passagem por uma escola privada.

Sua trajetória escolar teve algumas paralisações e retomadas. Iniciou seus estudos em

---

<sup>5</sup> Os professores temporários depois de dois anos de trabalho são obrigados a ficar duzentos dias sem assumir aulas na rede estadual de São Paulo.

uma escola adventista e na sexta série do EF teve uma reprovação que o levou a deixar essa escola, passando a estudar em uma escola pública. Já no EM estudou em uma escola particular que oferecia cursos técnicos, onde iniciou o curso de Técnico em Administração. Porém, quando seu pai faleceu e ele, que já trabalhava, passou a trabalhar mais para ajudar a família, abandonando a escola.

Apesar das dificuldades que teve no EB, alguns professores marcaram a trajetória escolar de José.

**José (entrevista)** - *Tive no fundamental uma professora de Inglês muito boa. Um professor de religião, Francisco, também muito interessante, tinha um estudo sobre a evolução do homem e, é engraçado, porque ele é adventista. Isso me marcou também, mas no Ensino Médio eu tive um professor, Ademir, de Administração, um cara fantástico.*

José declara que seguir a carreira docente para se espelhar nos bons professores que teve é como um sonho de infância. Ao mesmo tempo, declara que desejava cursar Arquitetura e Urbanismo, mas não acreditava que poderia se inserir no mercado do trabalho depois de formado, por conta da sua idade. O incentivo da esposa para fazer um curso de licenciatura parecer ter sido fundamental para sua decisão pela carreira docente.

**José (entrevista)** - *Eu sempre gostei de Arquitetura e Urbanismo, era meu desejo. Mas eu pensei bem “nessa idade o que eu vou fazer? Vou me formar com quarenta anos. Eu não conheço o mercado, mas imagino que para entrar no mercado deve ser difícil. Então como professor seria mais fácil, pois faço um concurso. E minha esposa é professora e diretora, então ela me falou “olha professor às vezes é mais fácil para você entrar e ter uma renda mais estável”. (...) Me incentivou bastante a ser professor. Mas é um sonho, desde criancinha, não sei se o pessoal tem, sabe, de se espelhar em algum professor. Então só reacendeu.*

José voltou a estudar somente vinte anos depois do abandono dos estudos. No entanto, ele não voltou a frequentar uma escola de EB. Ele conseguiu a certificação do Ensino Básico através do Exame Nacional para Certificação Competências de Jovens e Adultos (ENCEEJA).

Como no caso dos outros bolsistas, José utilizou a nota que obteve no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o ingresso na universidade através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Ele tentou vagas em outras licenciaturas de outras instituições e, apesar dessa indefinição e de nunca ter tido contato com Física, ele afirma ter gostado do curso de LC desde o início.

**José (entrevista)** - *Então eu pensei em História. Fui ver na UNISA, em vários lugares e sempre esperando minha nota aqui sair, mas não saía, então fui ver História da Arte. Então eu escolhi Ciências, é uma matéria interessante que eu gosto também de saber um pouco. Mas quando eu cheguei aqui e vi, por que eu nunca tive contato com a Física eu disse “é aqui que eu vou ficar”, eu me encontrei.*

Quando estava no terceiro ano da graduação em 2012, mesmo ano em que ingressou no PIBID, José começou a atuar como professor de Ciências em uma escola estadual em duas turmas dos anos finais do EF. Mas já no primeiro mês de trabalho, outra professora de Ciências passou a ser coordenadora na escola, deixando as suas turmas para ele. Desta forma, José passou a ter trinta horas de aula por semana.

Nessa escola, que está localizada na periferia de uma cidade da região metropolitana de São Paulo, havia alguns conflitos entre os alunos que eram de comunidades rivais. Apesar disso, ele diz que não teve grandes problemas com violência na escola e que foi muito bem recebido por todos, criando bons vínculos de trabalho.

**José (entrevista)** - *A escola que eu peguei [...] os alunos são bem difíceis, são de duas comunidades rivais que frequentam a mesma escola. Mas a coordenadoria e a própria professora de Ciências me receberam muito bem. Eu tenho saudade daquela escola, eles me tratavam super bem. Coisa de um mês a gente já estava lá super entrosado. Fizemos alguns projetos juntos.*

Os professores o receberam muito bem, dando suporte e orientação sobre as turmas, sobretudo nas reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Mas com o tempo ele foi criando sua própria percepção das turmas.

**José (entrevista)** - *Sim, no planejamento é uma coisa mais geral, mas quando a gente vai para a HTPC sempre eles falam “tem alunos assim, tem turma que é mais difícil de lidar, outras que são fáceis” já indicam os alunos que são um pouco mais problemáticos. Então passaram “toma cuidado com esse aqui, esse é assim, esse você tem que tratar assim”. E no desenvolver do trabalho eu fui vendo quem que era, quem não era. Quem precisava de uma conversa, quem não precisava.*

Além disso, ele foi percebendo que o comportamento dos alunos variava de acordo com os professores. Assim, ele passou a confiar mais nas recomendações de alguns professores com os quais tinha mais afinidades.

**José (entrevista)** - *É claro, tinham os professores que falavam “essa sala não dá para dar*

*aula”. Ele já não tinha o entrosamento com a sala. Mas a maioria sim. Tinha uns três ou quatro professores que tínhamos o mesmo pensamento, a mesma forma de lidar. E era “batata”, eles falavam “a sala está assim hoje”, e você chegava lá.*

Apesar de ser novo na escola e na profissão, José buscou usar propostas de aula diversificadas, levando os alunos para fora das salas de aula. Isso causou incômodo em alguns professores, mas com o tempo foram aceitando sua forma de atuar. Essa forma de atuar, segundo ele, foi espontânea, pois não se lembrava de ter visto outro professor em sua educação básica usando essas estratégias.

Já no ano seguinte, em 2014, José deixou a escola em que lecionava e passou a atuar em uma escola privada. Ele relata que percebeu grandes diferenças em relação à escola estadual na qual atou. Além de se sentir menos livre para atuar da forma que gostaria, ficando restrito ao sistema apostilado utilizado, a relação com os outros professores era distante.

**José (entrevista)** - *É um pouco diferente. Diferente no qual sentindo? Não que no estado seja..., mas no Estado você tem um pouco mais de liberdade, como você vai dar a matéria, como vai fazer. Eu percebi que na particular você é mais engessado nisso, você tem que seguir aquela cartilha. Era uma apostila X, tem que seguir aquela aula, tem que fazer desse jeito. Você não tem essa flexibilidade de fazer um projeto, é mais difícil, não tem a cooperação de outras pessoas. É mais você. [...] Eu achei um pouco mais seco (a relação com os outros professores), diferente, cada um por si, uma coisa mais ambiciosa. Parece que você não está no mesmo barco, você só está para reclamar dos alunos. No Estado, parece que está todo mundo no mesmo barco, “vamos fazer isso, vamos fazer aquilo”, “hoje o aluno está assim, faz isso que vou fazer na minha aula também e vamos ver se ele melhora”, “tem como você dar isso aqui na sua aula?”. Na particular eu não vi isso, era cada um por si e se virá.*

Já o comportamento dos alunos não era muito diferente da primeira escola em que atuou, mas considera que eram mais preparados para participarem das aulas de Ciências.

**José (entrevista)** - *Os alunos, a bagunça, é a mesma, a conversa é a mesma, mas eles são mais preparados para a matéria. Diferente do Estado que não tem esse preparo todo. [...] Já conhecem um pouco, dominam um pouco e sabem o que você está falando. Se passo um conceito eles pegam mais fácil. Coisa que no Estado é mais difícil. Por um lado facilita o serviço, mas você não amplia a cabeça deles, não dá, se você fica só no conceito, só naquela questão da matemática e do conceito. Parece que se você trazer uma coisa nova, até eles acham que é ruim.*

Essa experiência na segunda escola foi breve, pois o professor José ficou doente, sendo internado durante vários dias. Depois de se recuperar, ele não voltou a trabalhar nessa escola privada. Em 2016, José concluiu o curso de LC e, no momento da entrevista,

continuava atuando como professor em escolas da rede estadual de São Paulo. Ele havia sido aprovado no último concurso para professor da rede estadual que ocorreu em 2013, porém ainda não havia sido chamado a assumir a vaga como professor efetivo.

Nesse capítulo apresentamos os dados da pesquisa, realizando uma primeira aproximação de análise. No próximo apresentamos a análise dados de forma mais sistemática.

## 7. ANÁLISE DOS DADOS

Dividimos esse capítulo de análise em três partes.

Na primeira parte buscamos analisar como elementos dos estágios de *sobrevivência e descoberta*, que são característicos da fase de Entrada na carreira docente, foram vivenciados e problematizados pelos bolsistas por meio das atividades desenvolvidas no Subprojeto.

Na sequência analisamos as contribuições dessas atividades para o processo de entrada na docência de José e André, buscando entender como se deu o processo de socialização profissional desses professores novatos e quais foram as contribuições do PIBID nesse processo.

Na terceira parte discutimos a influência da participação no Programa para permanência dos bolsistas no curso de Licenciatura em Ciências, procurando particularmente por elementos que contribuíram para evasão de Amanda e Andréia da IES e para a troca de curso realizada por Fabiano.

Partimos da ideia de que para diminuir os impactos do início da docência é importante que os futuros professores vivenciem de forma antecipada elementos dos estágios de *sobrevivência e descoberta* característicos do começo da carreira docente (HURBERMAN, 2000), com espaço e suporte que permitam problematizar as situações vividas na escola durante a inserção à docência. Dessa forma, a formação inicial poderá assumir “uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (NÓVOA, 2009a, p.203).

Acreditamos que essa antecipação poderia ser promovida pelos estágios supervisionados (e acontece em alguns casos), porém, sabemos que a maior parte dos estágios envolve predominantemente atividades de observação e, em alguns casos, não há nem mesmo uma reflexão posterior sobre as ações pedagógicas observadas.

Frequentemente os estagiários passam curtos períodos de tempo nas escolas, insuficientes para o estabelecimento de vínculos com o professor supervisor do estágio (que acaba assumindo uma função mais burocrática do que formativa) e com os estudantes (que, muitas vezes, nem chegam a identificar no estagiário a figura de um futuro professor).

Parece ser esse o caso do estágio desenvolvido no âmbito do curso que abrigou o subprojeto PIBID em análise. Alguns dos bolsistas, ao compararem o espaço formativo criado por meio do PIBID com o espaço formativo criado por meio dos estágios, apontam que esse último não permitiu um crescimento significativo.

Amanda, que fez o estágio supervisionado sob orientação da professora Tatiana,

disse que esse permitiu apenas experiências pontuais de regência. Outro bolsista destacou que uma das diferenças é ao tempo prolongado de permanência do pibidiano na escola parceira, dizendo que o PIBID “*permite você estabelecer um vínculo com os alunos que o estágio por si só não possibilita*”.

Assim partimos do pressuposto de que o PIBID é um programa que apresenta uma estrutura para acompanhamento e suporte para o sujeito que inicia a profissão, com algumas semelhanças e diferenças em relação aos outros programas dessa natureza que são desenvolvidos pelo mundo, principalmente na Europa e Estados Unidos. A principal diferença em relação a esses programas está no fato de o bolsista no PIBID ainda não ser professor. Ele vai passar pelo Programa como aluno de graduação e quando termina o curso de formação inicial não pode mais participar. E a principal semelhança é a presença da tutoria que no PIBID se apresenta nas figuras do coordenador de área e do professor supervisor da escola de EB.

A tutoria representa a possibilidade de trocas entre os professores mais experientes e os professores em formação e pode permitir aprendizados significativos para ambos. Na experiência que analisamos, principalmente no que se refere às trocas entre os bolsistas e a professora Tatiana (e em menor intensidade com o professor Gilberto), esse aprendizado ficou bastante evidente.

A coordenadora Tatiana, além amparar e motivar os bolsistas, realizou de forma efetiva a orientação e organização do trabalho do grupo. Ela conseguiu organizar as atividades de maneira que os alunos pudessem realizar um trabalho coletivo, participando também da gestão do grupo e vivendo os elementos característicos do início da docência de forma reflexiva.

Nas reuniões semanais do grupo, a partir dos relatos dos bolsistas, Tatiana problematizava as vivências do cotidiano escolar. Essas discussões muitas vezes extrapolavam o contexto da escola parceira, levando os bolsistas a refletirem sobre questões mais amplas, como ocorreu nas reuniões nas quais discutiram *sobre as dificuldades em avaliar os alunos ou sobre materiais/recursos a serem utilizados nas escolas*.

**Coordenadora Tatiana (reunião – 04/11/2013) - [...]** *Nós discutimos três coisas: lousa, texto e experimento. A característica de cada um nós já sabemos. Não pode dar um texto adequado para o terceiro ano para o primeiro, menos ainda pra o fundamental. E também saber o limite do experimento. Cuidado para não passar uma visão meramente empírica da ciência. Isso é importante, pois nem tudo se reduz ao experimento. [...] O quarto recurso é esse apoio extra sala que pode ser blog, facebook e uma plataforma. Mas sempre lembrando de ter bom senso, nenhum recurso tem tudo, tem uma coisa só ou outra. Não pode fazer um curso só com*

*recursos tecnológicos. Tem que ter o momento de ir na lousa.*

Embora sob determinado aspecto possamos entender o subprojeto como muito dependente das ações da coordenadora, essa configuração parece alinhada com o que Nóvoa recomenda para os programas de formação de professores, pois para esse autor é fundamental realizar a formação “baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009a, p.203)

Sarti (2009) também evidencia a importância da interação entre as diferentes gerações de professores que possibilite a socialização profissional dos sujeitos, permitindo trocas fundamentais para a formação de ambos. Porém, vale ressaltar que nem sempre essa experiência é positiva, pois anos de experiência como professor não correspondem necessariamente à satisfação profissional e perfil para assumir a responsabilidade pela formação de novos professores.

O bolsista Fabiano viveu uma experiência bastante satisfatória na relação com o professor Gilberto, mas não encontrou o mesmo com a professora supervisora do outro subprojeto do qual participou.

***Fabiano (entrevista)*** - Atualmente [no subprojeto de Química], por exemplo, que eu observo muito é que, a professora que a gente tem contato, ela não tem essa visão de que: “eu tenho a aprender com vocês”, ela pode até falar isso! Mas assim, a gente sabe que não é o que está acontecendo, porque na concepção dela ela já sabe o que tem que saber. Então a gente não consegue criar essa ponte de troca, é mais uma relação de hierarquia, não uma relação cooperativa. A gente não tem esse diálogo que a gente tinha com o professor Gilberto. [...] Inúmeras vezes eu observei essa professora gritando com os alunos, ela retirando alunos à força da sala de aula, por exemplo. Ela mal pisou na sala de aula e já mandava o aluno sair, o aluno não tinha nem feito nada! Ela não dava segundas chances!

Percebemos, então, que a qualidade dessa experiência no PIBID depende significativamente das ações coordenadas pelo docente da IES e pelo docente da escola de EB que dão suporte à iniciação à docência dos licenciandos.

No caso em questão, percebemos uma colaboração muito rica da coordenadora de área (professora Tatiana) e mais discreta do supervisor (professor Gilberto), mas ainda assim capazes de construir canais de trocas de experiências e contribuir para a melhoria da formação dos futuros professores. A fala de Fabiano (avaliando a relação com a professora supervisora em outro subprojeto do PIBID), deixa claro que o Programa não consegue garantir que isso ocorra sempre.



Poderíamos nos aprofundar naquilo que “falta”, estudando os critérios e processos para escolha dos professores coordenadores e supervisores previstos pelo Programa, mas optamos nesse trabalho por focalizar aquilo que subprojeto selecionado potencialmente pôde propiciar aos futuros professores em formação. Assim, analisamos em que medida as atividades desenvolvidas no Subprojeto permitiram aos licenciados vivenciarem de forma antecipada, refletirem e problematizarem os elementos característicos do início da docência.

### **7.1 *Antecipando a vivência de elementos dos estágios de sobrevivência e de descoberta***

Conforme, apresentamos, diversos autores (Huberman, 2000; Ponte et al., 2001; Lima et al., 2007; Colombo Junior, 2009; Sánchez et al., 2012) tratam das características do início da carreira docente, apontando os elementos que sustentam o professor e os elementos desafiadores, que podem se tornar obstáculos intransponíveis a ponto de gerar o abandono da carreira.

Para realizar a análise buscamos inicialmente estabelecer um conjunto de categorias que caracterizariam os estágios de *sobrevivência e descoberta da fase de Entrada na docência*. São categorias empíricas, no sentido que emergiram dos dados, mas que sintetizam de alguma forma o que encontramos na literatura.

Para cada categoria construímos um conjunto de indicadores que, de forma mais concreta poderíamos identificar nos dados, ou seja, um conjunto de indicadores que poderiam ser identificados nas falas dos sujeitos, nas ações desenvolvidas por eles e nas interpretações daquilo que ocorreu no âmbito do Subprojeto.

TABELA 3: Indicadores do Estágio de Sobrevivência

<b>ESTÁGIO DE SOBREVIVÊNCIA</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>
<b><i>Falta de amparo institucional</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificuldades geradas pela falta de informações, instruções e amparo dos da coordenação e direção da escola</li> <li>▪ Dificuldades geradas pela desorganização escolar</li> <li>▪ Dificuldades criadas pelo estabelecimento de vínculos de trabalho precários</li> <li>▪ Dificuldades geradas por conta de serem atribuídos aos novatos contextos educacionais mais difíceis e complexos</li> </ul>
<b><i>Dificuldade de aprendizagem dos alunos</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificuldade em lidar com as diferenças de aptidões e falta de conhecimento prévio necessário dos alunos</li> <li>▪ Sentimento de frustração e preocupação pelo não aprendizado dos alunos</li> </ul>
<b><i>Indisciplina dos alunos</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificuldades em lidar com as atitudes dos alunos que atrapalham as atividades</li> <li>▪ Dificuldades em gerir conflitos com e entre os alunos</li> <li>▪ Dificuldade em conseguir atenção necessária dos alunos</li> </ul>
<b><i>Avaliar os alunos</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificuldades de construir instrumentos de avaliação</li> <li>▪ Dificuldades para definir critérios para correção/avaliação de atividades</li> <li>▪ Dificuldade em utilizar as avaliações como instrumentos de aprendizagem</li> </ul>
<b><i>Planejar e organizar o trabalho de classe</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificuldades de estabelecer parâmetros para o planejamento das aulas</li> <li>▪ Dificuldades de organizar a sala de aula</li> <li>▪ Dificuldade em cumprir com o planejamento das aulas</li> </ul>
<b><i>Falta de materiais</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ausência de recursos necessários para realizar as atividades didáticas</li> <li>▪ Quantidade insuficiente de recursos existentes</li> <li>▪ Indisponibilidade do recurso por danificação ou incompletude de peças</li> </ul>
<b><i>Desestímulo profissional</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desvalorização da profissão por colegas</li> <li>▪ Desvalorização da profissão docente por outros profissionais da educação</li> <li>▪ Desvalorização da profissão docente pelos pais dos alunos ou outros membros da comunidade escolar</li> </ul>

As sete categorias com os indicadores que caracterizam o *estágio de sobrevivência* estão apresentada na Tabela 3 acima e as cinco categorias (com seus indicadores) que caracterizam o *estágio de descoberta* estão apresentadas na tabela a seguir.

TABELA 4: Indicadores do Estágio de Descoberta

<b>ESTÁGIO DE DESCOBERTA</b>	
<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>
<i>Boa relação com os alunos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Satisfação pela boa relação estabelecida com os alunos</li> <li>▪ Satisfação pela manifestação de simpatia dos alunos</li> <li>▪ Satisfação pela demonstração de interesse dos alunos pela aula</li> </ul>
<i>Papel de protagonista</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Satisfação por estar à frente de sala de aula, auxiliando os alunos na aprendizagem</li> <li>▪ Satisfação pela oportunidade de motivar os alunos a aprenderem e se desenvolverem</li> </ul>
<i>A aprendizagem com os pares</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Satisfação em aprender com os colegas, ao realizar trocas de conhecimentos práticos e teóricos</li> </ul>
<i>Amparo dos Colegas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Segurança gerada pelo auxílio e motivação dos colegas</li> <li>▪ Estímulos dos colegas para realização das atividades</li> <li>▪ Reconhecimento dos colegas do trabalho realizado</li> </ul>
<i>Entusiasmo Inicial</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Satisfação por alcançar objetivos almejados</li> <li>▪ Satisfação por superar limites e dificuldades</li> <li>▪ Satisfação pelo aprendizado dos alunos</li> </ul>

Retomando as fases do subprojeto, lembramos que nas duas primeiras o grupo desenvolveu dois projetos interdisciplinares (Projetos Apollo). Como sabemos muito pouco

sobre o que ocorreu durante o desenvolvimento do Projeto Apollo I, nossa análise envolverá apenas as atividades desenvolvidas a partir do Projeto Apollo II e aquelas desenvolvidas na terceira fase do Subprojeto, na qual os bolsistas desenvolveram atividades de maneira individual, porém sem perderem a característica colaborativa do grupo. Esse duplo movimento é interessante, pois, como indica Morgado (2005, p. 85) “as tentativas de construção de uma postura autônoma necessitam tanto de solidão (reflexão individual) como de colaboração (comunicação e contraste)”.

O caso de Andréia parece exemplificar bem como a reflexão individual sobre suas dificuldades e sobre suas ações, aliada ao suporte obtido nas atividades realizadas em colaboração com os colegas e com os professores, permitiu a ela superar os obstáculos que encontrou (*dificuldades para planejar as aulas, falta de materiais*, imprevistos etc.) e se deslocar da posição da queixa (imersão no *estágio de sobrevivência*) para a valorização da aprendizagem dos alunos (*entusiasmo inicial* característico do *estágio de descoberta*).

O *amparo dos colegas* foi particularmente importante para Andréia, que era a bolsista que mais demonstrava insegurança em realizar a regência de maneira individual, pois tinha muita dificuldade com os conceitos de Física. Mas com incentivo do grupo, principalmente da coordenadora Tatiana e do professor supervisor, conseguiu se motivar e realizar a regência de maneira que se sentiu satisfeita. Para isso contou também com a presença de um colega do grupo durante a aula, ou seja, ela não estava sozinha.

**Coordenadora Tatiana (grupo do facebook – 06 de agosto de 2013) - Andréia, fiz pequeníssimas modificações. Vá confiante, demonstre segurança, tudo vai dar certo. [...] Você vai se sentir muito bem quando der aula de um assunto que aprendeu sozinha! Todo o esforço valerá à pena! Depois conta tudo! Fabiano, anota tudo!**

A presença de Fabiano na aula significou um ponto de apoio para Andréia e é um exemplo de como os bolsistas se envolveram nas atividades uns dos outros, o que permitiu até mesmo que se substituíssem nas regências, pois estavam cientes do planejamento que cada colega estava realizando. Isso favorecia a *aprendizagem com os pares*, o que foi importante para trocas de conhecimentos entre os bolsistas, como André aponta na fala abaixo.

**André (entrevista) - A gente conversando entre nós “olha eu estou a fim de mostrar tal experimento”, daí “nossa vai ser legal”. Tinha essa troca. Era uma troca bem rica. [...] No caso nós nos entusiasmamos, ficamos entusiasmados com a possibilidade de acrescentar na prática do outro e ficava muito grato quando o outro opinava. Então essa discussão, falava**

*“nossa isso aqui eles vão adorar”. Então meio que era assim que a gente tentava ver como despertar o interesse, fazendo essas trocas.*

Essa troca de conhecimentos no grupo foi muito intensa, permitindo que aprendessem mais sobre os conceitos abordados nas aulas e em relação às estratégias didáticas. Porém, isso não evitava que tivessem que lidar com as dificuldades em **planejar e organizar o trabalho de classe**, visto que muitas vezes as regências não saíam como planejavam, levando a reflexões do que poderiam melhorar.

***Fabiano (grupo do facebook - 12 de outubro de 2013) - Na terça feira, apliquei a primeira aula de Heliocentrismo, que se mostrou bem tranquila, embora, como pode ser observado na versão disponibilizada anteriormente, esta apresentação ficou extensa, com muita informação, tornando-a um tanto densa. Trabalhar com tais slides acabou se transformando numa verdadeira “natação em mar aberto”. [...] Tanto quanto na outra aula, percebi que o uso do vídeo não seria possível, e enfoquei na discussão surgida.***

O depoimento de Fabiano no grupo do facebook parece evidenciar que a criação de espaços de trocas de experiências (que no caso eram as reuniões e o grupo no facebook), estimulou a partilha (e certo alívio) das angústias e o desenvolvimento da capacidade de colaboração e nos parece fundamental para diminuição do **isolamento** que é uma característica marcante da profissão, e que tem sido favorecida pela estrutura das escolas, com salas de aulas individuais, ausência de espaços coletivos e currículos disciplinares isolados (MORGADO 2005).

O isolamento foi uma das grandes preocupações revelada por Fabiano na entrevista, e ele se mostrou um dos licenciandos mais colaborativos do grupo, sendo citado nominalmente pelos colegas quanto a essa característica.

No caso do professor iniciante, esse isolamento pode ser traduzido em **falta de acolhimento, falta de amparo dos colegas e dos gestores da escola**, que foi o que José viveu em uma escola em que havia atuado. Talvez por isso foi aquele que mais se envolveu na elaboração do convite para os professores da escola parceira do PIBID para colaboração no Projeto Apollo II, que parece ter sido uma das poucas oportunidades que os licenciandos tiveram de interagir com os demais professores da escola parceira.

Em outras poucas experiências de ampliação da interação dos bolsistas de ID com os professores da escola parceira, percebemos uma característica bastante comum em relatos de estagiários em escola de EB, o **desestímulo profissional** vindo dos professores mais

experientes. André passou por uma situação desse tipo no PIBID, junto com Amanda, quando corrigiam atividades na sala dos professores, e também passou por isso sozinho ao ingressar em uma escola como professor. Certamente, o aprendizado com uma experiência colaborou para o enfrentamento da outra.

Essa situação de desvalorização da docência expressa por alguns professores, parece contrastar com a satisfação e respeito com a profissão expressa pela coordenadora Tatiana que, a todo o momento, *incentivava os bolsistas* a não desistirem da escolha pela licenciatura. Também vale ressaltar que havia um respeito ao trabalho do professor supervisor, de forma que as atividades realizadas foram inseridas junto com ele, não como atividades pontuais e desconectadas da rotina das turmas, mas sim, como parte integrante do planejamento do professor supervisor, ou seja, dedicando “uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico” (NÓVOA, 2009a, p.203).

Outro aspecto que nos parece importante é que os bolsistas tiveram tempo e espaço para refletirem e avaliarem as atividades de maneira orientada pela coordenadora Tatiana e pelo professor Gilberto. Isso possibilitou aos licenciandos a condução de atividades didáticas com começo, meio e fim. Ou seja, eles planejaram, aplicaram, avaliaram e realizaram devolutivas para os estudantes, nas quais buscaram retrabalhar os conceitos não aprendidos que foram detectados nas avaliações.

*Avaliar os alunos* tornou-se assim não apenas um momento de angústia, que foi particularmente revelado por Andréia ao se deparar com *dificuldades de aprendizagem dos estudantes*, mas uma experiência de aprendizado efetivo, porque tiveram oportunidade de *construir e de testar os instrumentos de avaliação* que utilizaram, transformando a avaliação em uma atividade de diagnóstico e também de ponto de partida para o planejamento de outras atividades.

Essa possibilidade de experimentar e refletir sobre o processo de avaliação parece ter sido muito significativa na formação desses licenciandos, o que se conecta com a afirmação de Lima et al. (2007), que as dificuldades de aprendizagem dos alunos, evidenciadas na avaliação, e a *indisciplina* são os problemas mais comuns enfrentadas pelos professores novatos.

Fabiano era o que mais demonstrava preocupação com a indisciplina dos alunos. Em seus relatos sobre suas regências e as dos colegas, era comum ele fazer menção ao

comportamento dos alunos.

**Fabiano (grupo do facebook – 12 de novembro de 2013)** - *Na minha devolutiva, poucos alunos mostraram-se empenhados. Foi uma experiência cansativa [...] Quanto à aula do José, muito dinâmica, divertida. Conseguiu um controle um pouco melhor que o meu, mas ainda assim, eles continuavam distraídos.*

O professor supervisor dava o amparo necessário para os bolsistas em relação a esse elemento do estágio de *sobrevivência*. Apesar de ser pouco participativo nas discussões das reuniões e no grupo do *facebook*, ele fornecia todo apoio necessário aos bolsistas nas regências, abrindo espaço para atuação deles e ajudando na organização dos materiais necessários. Essas intervenções eram bem discretas e pontuais, deixando os bolsistas à vontade com as turmas.

**Fabiano (entrevista)** - *Ele (Gilberto) era uma pessoa, como eu estou te falando, ele deixava a sala de aula em nossas mãos e só fazia intervenções quando achava realmente e estritamente necessário. Então ele não deixava, ele não abalava a nossa autoridade que a gente tinha temporariamente ali com os alunos, só quando (eu falei) só quando era extremamente necessário. [...] O professor Gilberto tinha a postura de que ele tinha a aprender conosco, enquanto a gente também tinha a aprender com ele, era uma relação de troca, era uma relação de que nós sabíamos o seguinte: “Nós temos a aprender com a experiência dele como professor da escola básica que estava há anos ali lecionando”. [...] Ele conhece a logística da escola, a logística das salas, então a gente acabava aprendendo como lidar com aquelas salas, como lidar com todas aquelas diversas situações educacionais.*

Também foi importante para superarem a dificuldade com a **indisciplina dos alunos** a busca coletiva de atividades didáticas que pudessem motivar os alunos, pois viam uma relação entre a indisciplina dos alunos e a **desatenção/falta de motivação deles nas aulas**. Esse trabalho em equipe teve bons resultados, aumentando o interesse dos alunos pelas aulas. Isso, segundo André, trouxe muita motivação para o grupo, pois os bolsistas perceberam o envolvimento nas atividades até dos alunos que tinham mau comportamento em sala de aula.

**André (entrevista)** - *Alguns (bolsistas) ficavam (aflitos com a indisciplina dos alunos) mesmo, falavam “aqueles meninos lá não param de conversar, eu preparei a aula e os caras não param de conversar alto e não querem prestar atenção”. Não sei também, às vezes chega com aquela perspectiva do perfil do aluno vai ficar sentadinho e quietinho. Mas no final das contas eles ficam felizes porque superavam essas barreiras. A felicidade que tínhamos nas conversas: “aqueles cara estavam tão bagunceiros, mas na hora que eu fiz o experimento todo mundo prestou atenção”.*

Mas, se por um lado o relacionamento com os alunos da EB trouxe dificuldades

(como lidar com a dificuldade de aprendizagem ou com a indisciplina), também permitiu aos licenciandos se depararem com situações motivadoras relacionadas à *boa relação com os alunos* e a oportunidade de assumirem o *papel de protagonista* na formação dos alunos.

**Andréia (entrevista)** - *Conseguir transmitir alguma informação para o aluno, você conseguir ver que o aluno está aprendendo, que ele está fazendo perguntas para a você, que ele está prestando atenção, isso é incrível! [...] O que eu gostava é quando os alunos vinham perguntar. Às vezes adicionavam no facebook e perguntavam alguma coisa sobre o projeto.*

**Fabiano (grupo facebook – 12 de outubro de 2013)** - *No outro âmbito, devo dizer que estou bem realizado, apesar do doce cansaço do dever cumprido. Aliás, é bem gratificante ser procurado no fim de cada aula para responder dúvidas/curiosidades e receber elogios dos alunos.*

Essa proximidade com os alunos da escola parece ter aumentado com o passar do tempo e seduzido até mesmo aqueles que não seguiram no curso.

**Amanda (entrevista)** - *Eu penso, muito pra frente, em ficar na área acadêmica, mas às vezes eu penso em voltar pra sala de aula. Porque eu não estava muito satisfeita com o curso, mas a sensação de estar na sala de aula era muito boa!*

Nesse sentido, os dados indicam que as atividades propiciadas pelo subprojeto PIBID analisado, em certa medida, foram ao encontro das orientações mais modernas que orientam que a formação dos professores deve se dar por meio da reflexão e problematização daquilo que ocorre dentro da escola de EB.

Na análise que fizemos até aqui procuramos evidenciar como elementos de sustentação e dificuldades que são presentes na atividade docente apareceram como objetos de reflexão e reelaboração das atividades do Subprojeto. Acreditamos que o trato com os alunos canalizou as maiores angústias: Como conduzir a aula? Como avaliar? Como lidar com a indisciplina?, e canalizou também as principais satisfações: estabelecer uma relação de respeito e confiança com alguns alunos e estar na posição de professor para uma determinada turma (protagonismo).

Também nos parece bastante evidente que a reflexão das vivências foi sustentada de forma satisfatória pelos professores envolvidos no Subprojeto. Claramente o papel da coordenadora foi o mais determinante nesse processo de sustentação, mas também, o supervisor e até mesmo os dois bolsistas que já eram professores contribuíram significativamente para isso.



No subcapítulo seguinte analisamos como esses bolsistas se relacionaram com os demais sujeitos do Subprojeto, buscando entender quais contribuições a participação no Programa lhes trouxe em relação ao início da carreira.

## **7.2. *Início de Docência***

As trajetórias escolares dos dois bolsistas PIBID que já atuavam como professores foram marcadas por alguns problemas durante a EB. André passou por várias escolas durante o EF, teve algumas reprovações e grande déficit nos conhecimentos de matemática. José, além de ter também sido reprovado em uma série do EF, fazendo-o mudar de uma escola privada para uma escola pública após a morte de seu pai, deixou de frequentar a escola no primeiro ano do EM para trabalhar. Ele somente retornou a uma sala de aula como aluno já no ensino superior, vinte anos depois. Essa situação era comum nesse curso de licenciatura em Ciência, no qual faziam parte.

Segundo Jacomini e Rosalen (2012), ao realizar o levantamento do perfil dos alunos desse curso, afirma que

59% dos alunos do noturno e 41% do vespertino declararam ter passado algum tempo sem estudar. Sobre a prática de atividade remunerada, a investigação mostrou que há diferença entre os alunos dos dois períodos: 86% dos alunos do vespertino disseram não exercer atividade remunerada contra apenas 13% do noturno. Aproximadamente metade da totalidade dos alunos exerce alguma atividade profissional, e pode-se afirmar que o grupo do noturno é composto majoritariamente por alunos trabalhadores (p.442).

Além disso, a escolha do curso de LC ocorreu de maneira incerta para os dois, pois não tinham como primeira opção a carreira docente. José escolheu ser professor pela facilidade de inserção no mercado de trabalho e pelo incentivo de sua esposa que já era professora. André fez sua escolha pelo gosto por ciências, sobretudo pela influência positiva de um professor de Biologia que teve na EB, e também pela disponibilidade de um curso próximo ao local em que vive.

Esses fatos corroboram os resultados encontrados por Jacomini e Rosalen (2012), que por exemplo, mostram que poucos alunos desse curso tinham como primeira opção a LC.

É interessante observar que, para quase metade dos alunos o curso de CL<sup>6</sup>, não era a primeira escolha, mas uma opção diante da nota obtida no Enem (46%). Somente 22% dos alunos escolheram o curso em busca de realização profissional. Mesmo somando este contingente aos que declaram já trabalhar na área (3%), o número de alunos que escolheu um curso de formação de professores em comparação aqueles que foram escolhidos pela sua classificação no Enem é bem menor. Poucos alunos disseram ter escolhido o curso de CL porque veem a profissão de professor como algo promissor (p.443).

Não obstante a carreira docente não ser a primeira opção, os dois dizem terem se identificado com o curso de graduação que realizaram, elogiando a formação de ensino superior que tiveram, destacando disciplinas que cursaram, sobretudo aquelas relacionadas à prática docente.

**José (entrevista)**– *A faculdade e o PIBID. Tudo o que fiz fora da sala de aula, sem estar dando aula colabora, porque quanto mais você vai conhecendo, vai aprendendo, vai vendo as maneiras de atuar, novas estratégias e você pensa: “como posso trabalhar isso”, já esquematiza um jeito de dar aula e de lidar com a situação. [...] Teoria do Conhecimento que a gente discutia muito como era a sala de aula, em Filosofia, na própria disciplina de Práticas discutia muito isso, Práticas em Ensino de Ciências que era todo mundo junto, discutia. Ela sempre trazia muito esses exemplos. Eu acho que isso favoreceu bastante na minha formação.*

**André (entrevista)** – *Acho que foi na graduação mesmo, nas aulas de práticas. Lá era muito legal que você tinha que pensar. [...] Como você faz um experimento para tal coisa? [...] Isso aí a gente foi treinando e de repente parece que já foi meio que absorvido e isso está na prática sem a gente perceber.[...] Teve discussões na aula de práticas de ciências que eram isso: “avaliação, qual é o jeito de avaliar, existe uma avaliação”? Nas discussões fui percebendo que a multiabordagem [...]. Isso veio muito nas discussões que eu tive em Práticas.*

Isso corrobora a pesquisa de Lima et al. (2007), que também indica que, apesar das críticas, a formação inicial “figurou como uma poderosa fonte de descoberta ” (p.151) para os professores

Durante a graduação os dois atuaram como professores em escolas de EB, vivenciando experiências docentes antes mesmo do ingresso no Subprojeto. Nessa *Fase de Entrada* na profissão eles vivenciaram alguns dos elementos dos estágios de *sobrevivência* e *descoberta* (HUBERMAN, 1995) de formas e intensidades distintas.

André mesmo conhecendo o ambiente de trabalho, bem como algumas pessoas que

---

<sup>6</sup> A Sigla CL utilizada pelos autores se refere ao curso de Licenciatura em Ciências, para o qual, utilizamos nesse trabalho a sigla LC.

ali trabalhavam, teve que lidar com a *falta de amparo institucional*.

**André (entrevista)** – *A dinâmica é aquela. Você chega, ainda mais quando você é eventual, “olha faltou professor de história entra lá”. Então, não tem aquele preparo. Não comentam o perfil dos alunos. É uma coisa que você está meio que solto. Nos primeiros dias eles até falam “olha faltou o professor de história toma aqui o material que você pode dar”. Mas passou a primeira semana já tem que ser mais autônomo.*

**André (entrevista)** - *Então você chega lá e “olha a partir de tal dia você é professor de tal turma”, de três turmas no caso. Você é professor desses nonos anos. Que eu me lembre não teve nenhum preparo e como eu estava dando aula eu já sabia do caderninho, conhecia o currículo, essas coisas.*

Na segunda escola, na qual lecionou não foi diferente, teve poucas instruções, mas já se sentia mais seguro devido à experiência que teve na primeira escola como eventual. Mas a situação de professor eventual ainda dificultava o planejamento das suas aulas, pois como substituíva os professores ausentes de diversas disciplinas, não podia sempre prever em qual turma iria trabalhar e nem quais conteúdos iria lecionar.

Essa situação é comum aos professores novatos que acabam por atuar em piores condições, assumindo aulas em escolas e turmas com maiores problemas, e em condições de trabalho mais precárias. Segundo estudo de 2014 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) “cerca de um quarto dos docentes das escolas públicas com regência de classe mantêm com o poder público contratos temporários ou são terceirizados” (BRASIL, 2014c, p.9).

Nessas condições o professor eventual não possui vínculo empregatício, o que não lhe garante direitos trabalhistas fundamentais.

Eles trabalham constantemente sob a pressão de não saberem se estarão empregados, no próximo mês ou mesmo no próximo dia. Convivem com o receio de adoecerem. Sujeitam-se a essa condição sem terem a garantia de qualquer salário. São trabalhadores autônomos, diaristas. Precisam a cada dia sair e garantir parte do seu salário (ZANARDI, 2009, p.10)

Apesar de não se tornar professor concursado, a situação melhorou para André quando passou a assumir aulas de um professor de matemática que estava de licença na primeira escola, podendo assumir algumas turmas como professor permanente. Apesar de ainda ser um professor eventual, nessa nova situação pode planejar melhor as aulas, assumindo realmente a responsabilidade como professor diante de suas turmas, e estabelecer uma relação mais próxima com os alunos.

**André (entrevista)** – No comecinho [o trabalho era] para dar aula como eventual principalmente para a EJA e às vezes para o Ensino Fundamental. Normalmente eu já sabia que tinha um professor de matemática de licença, aí você já consegue se programar um pouco, você já sabe a disciplina no geral que ia faltar. Então no começo eles têm aquele livro didático deles, então eu acompanhava aquele livro, pegava algumas atividades, sempre fui acompanhando aqueles livros. Depois de um tempo, também eu vi que de repente estava no EM e já era outro livro. Então eu preparava outras atividades, que eles chamam de atividades curingas, que você pode utilizar em vários lugares: frações, potência e essas coisas. Então eram atividades que eu preparava que dava para uma aula que eu poderia utilizar no Ensino Fundamental e Ensino Médio, nada maçante.

Além dessa falta de amparo, André teve que lidar com o **desestímulo profissional** por parte de alguns professores que o desestimulavam a seguir na profissão.

**André (entrevista)** – [...] têm aqueles que falam “menino ainda está no tempo de você mudar, vai fazer outra faculdade, ser professor não dá futuro”. Isso desde o estágio que eu fiz. Em outras escolas, dizem: não vem para esse mundo não.

José também havia lecionado em duas escolas, a primeira pública e a segunda privada. Apesar de ter passado pouco tempo nessa segunda escola, pode sentir grandes diferenças em relação à experiência anterior que tivera, na qual teve um grande **acolhimento dos seus pares**, ou seja, se sentiu parte de uma equipe docente muito unida e que o recebeu muito bem.

**José (entrevista)** - É um pouco diferente. [...] Eu achei um pouco mais seco (a relação com os outros professores), diferente, cada um por si, uma coisa mais ambiciosa, parece que você não está no mesmo barco, você só está para reclamar dos alunos. No Estado, parece que está todo mundo no mesmo barco, “vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, hoje o aluno está assim, faz isso que vou fazer na minha aula também e vamos ver se ele melhora”, “tem como você dar isso aqui na sua aula”. Na particular eu não vi isso, era cada um por si e se vira.

Outra diferença que ele encontrou nessa segunda escola em relação à primeira em que trabalhou foi a menor liberdade didática devido ao sistema apostilado utilizado na escola.

**José (entrevista)** – No Estado você tem um pouco mais de liberdade, como você vai dar a matéria, como vai fazer. Eu percebi que na particular você é mais engessado nisso, você tem que seguir aquela cartilha. Era uma apostila X, tem que seguir aquela aula, tem que fazer desse jeito, você não tem essa flexibilidade de fazer um projeto, é mais difícil, não tem a cooperação de outras pessoas.

Na escola pública José passou por outras dificuldades. Suas primeiras semanas como

professor foram muito difíceis, sobretudo em relação à **indisciplina dos alunos**, o que o levou a pensar em desistir da carreira. Mas com o tempo esses problemas diminuiram, pois ele foi aprendendo a lidar com as situações de indisciplina e a estabelecer uma boa relação com os alunos.

**José (entrevista)**- *A primeira vez que coloquei o pé na sala de aula eu pensei em desistir dessa carreira. Vou montar uma pastelaria ou uma lanchonete. [...] Na primeira semana você fala “não pode ser”, você não sabe como se lida com as pessoas e o que vai fazer. Às vezes você vê o cara conversando e quer dar bronca, mas pensa “não vou dar bronca vai que o cara está perguntando algo da matéria ou não”. Você às vezes não sabe o que está acontecendo. Eu achei muito difícil. A questão da bagunça e da indisciplina, mas quando você começa e pega o ritmo da turma, eles te conhecem também e sabem o jeito de você trabalhar.*

Nessa escola, José se preocupava muito com as **dificuldades de aprendizagem dos alunos** que ocorreriam por conta das deficiências na alfabetização.

**José (entrevista)**- *Indisciplina você conversa com os alunos. Às vezes você até brinca um pouco e debate algo com eles. Isso você até leva e consigo contornar, mas essa questão da aprendizagem é difícil. Um não sabe ler outro não sabe escrever. [...] O que me deixava um pouco mais aflito e preocupado era a questão da alfabetização, pois eu via criança na quinta série que não sabia ler nem escrever. [...] Ele vai passando e quando chega na sua “mão... e agora o que eu faço com ele, com um aluno desses? Você tenta, passa uma atividade diferenciada, mas para você acompanhar cem por cento, não tem como. Essa é a minha maior dificuldade em sala de aula hoje, é essa.*

Apesar de buscar auxiliar os alunos, ele não conseguia atender esses alunos de forma satisfatória pelo grande número de alunos na sala. E para sanar essas dificuldades de aprendizagem dos alunos, falta de motivação e indisciplina, buscava estabelecer uma boa relação de diálogo com os alunos.

**José (entrevista)** - *Você tinha quarenta e cinco alunos em sala, então tinha três alunos que eu identifiquei, porque eu sempre pedia para fazer uma redação. [...] Como você vai atingir ele completamente sem prejudicar os outros e sem prejudicar ele também. Você vai falar com trinta e deixar aqueles dois alunos para lá? A não ser que eu faça o que os outros fizeram e deixar ele para lá e nunca se importar com o problema dele. Tentar encaminhar para alguém e fazer um trabalho diferenciado com ele.*

**José (entrevista)** - *Eu sou bem flexível em sala de aula, tem dia que não dá para dar aula, eu falo “vamos fazer uma atividade diferente, vamos ler um texto, vamos discutir sobre alguma coisa”. Lógico que da matéria. Eles percebem que têm uma voz. Eu dou uma valorizada no que eles estão pensando e o que eles querem.*

Já André também diz que é um professor que busca estabelecer uma boa relação com seus alunos. Mesmo quando os estudantes estão agitados procura agir com tranquilidade, esperando que se acalmem, pois julga que a repressão do comportamento dos alunos pode gerar mais conflitos.

**André (entrevista)**- *Eu sinto que eu tenho que fazer o que, trazer essa energia para o conteúdo. Como eu vou fazer para eles utilizarem todo esse “gás” para coisa construtiva? E às vezes eu deixo extravasar um pouco que daqui a pouco ele volta à atenção. Tanto que isso muitas vezes acontece. Eu dou um tempinho, eles estão naquela euforia, daqui a pouquinho eles já são [...], “olha professor nós organizamos o grupo aqui, estamos com dúvida em tal coisa”. Então no final das contas se eu chegar e ficar repreendendo eu sinto que isso não vai ser muito construtivo, porque aí ele vai querer desafiar. É meio que do perfil dos alunos. Ainda mais a questão deles estarem em grupo, eles se comportam de uma maneira totalmente diferente. Então, quer fazer o outro dar risada. Eu tento ser bem calmo, às vezes eu dou risada junto, “legal, mas agora é hora da aula”.*

Foi nessa boa relação estabelecida com os alunos que André e José encontram os mais significativos elementos do estado de *descoberta*. Os dois evidenciam a motivação em assumirem o **papel de protagonistas** na formação dos alunos.

**André (entrevista)** - *A carreira docente tem vários aspectos, tem vários caminhos, eu não penso em sair não, é muito gratificante. [...] É uma coisa (falta de perspectiva futura dos alunos) que me aflige muito. Eu tento conversar, falo “olha o futuro não é sábado que vem, o futuro você pode traçar seu caminho”. E isso às vezes é muito difícil de despertar neles.*

**José (entrevista)** - *Ainda mais no Ensino Médio que é complicado, eles estão meio perdidos. Eles acham que são burros, “eu vou ser pedreiro ou vou ser aquilo”. Não desmerecendo, mas mostrar que eles têm outra vida aí fora para ser explorada. Então eu sempre tenho essa conversa com eles. E para o Ensino Fundamental, principalmente nono ano, que não sabe que ETEC é gratuita. Eles não têm essa noção, então eu sempre converso com eles, “você pode fazer isso e pode fazer aquilo”.*

Talvez pelo histórico de dificuldades enfrentadas no EB e pela influência dos professores que os marcaram muito, eles se mostram muito preocupados em despertar nos seus alunos novas perspectivas futuras e motivá-los a estudar.

**José (entrevista)** - *Eu só tive esse professor Ademir que tinha essa visão um pouco mais além. É o que eu tento passar para os alunos, o que eles podem fazer daqui para frente. Como referência mesmo daqui da faculdade. Alguns professores têm esse lado mais de humanas mais presente, mesmo sendo professores de Física e de Química, e trazem mais o aluno mais para você. Saber o que está pensando. Essa parte eu tive aqui na faculdade. Investigar o aluno, ver o que eles estão pensando, o que eles acham da matéria ou da vida e que esta*

*acontecendo. Então isso eu tive aqui na faculdade.*

**André (entrevista)** – “*Eu lembro no Ensino Médio eu tinha esses professores que tinham esse perfil. Explicavam com calma, o aluno está com dificuldade vamos tentar sanar as dúvidas e tudo mais. Então foi um exemplo mesmo que eu vi e para paciência também lidar com indisciplina que aparece na escola. A paciência é o que tem dado certo, o respeito que eles voltam*”.

Esse processo de inserção à docência e as marcas deixadas por suas trajetórias escolares parecem ter levado a significados distintos para esses sujeitos do espaço coletivo de trocas proporcionado pelo Subprojeto.

Podemos entender melhor esses significados quando analisamos as influências de cada Nível (Pessoal, de Classe, Institucional e Social) no processo socialização desses professores (JORDELL, 1987, *apud* MARCELO GARCÍA, 1991).

O *Nível de Classe* exerceu grande influência no processo de socialização docente dos dois professores. É desse nível que surgem os mais significativos elementos dos Estágios de *sobrevivência* e *descoberta*. É nessa relação que vivenciam grande parte das angústias e satisfações ligadas à prática docente, pois é na sala de aula, na interação com os alunos, que os professores colocam suas expectativas, anseios e desenvolvem suas práticas.

Os outros Níveis também possuem elementos que exerceram grande influência nos processos de socialização desses dois professores, porém de maneira distinta e com graus diferentes.

A socialização na profissão de José teve grande influência dos elementos do *Nível Pessoal* por conta das dificuldades no EB e o abandono da escola no EM. Ele voltou a estudar depois de um grande período de tempo em um ambiente no qual a maioria dos alunos eram mais novos. Isso pode ter lhe gerado certa insegurança. Com isso, a participação no Subprojeto o ajudou no processo de autoafirmação enquanto professor, pois nesse espaço ele pode assumir um papel de bolsista com mais experiências como professor, o que lhe dava um status diferente em relação aos outros bolsistas. Considerando que André entrou somente no final do Subprojeto e pela pouca participação do professor supervisor nas discussões do grupo do *facebook* e nas reuniões, José teve espaço para assumir um papel de referência entre os bolsistas, o que é fundamental no processo de socialização do professor, sendo uma das marcas da *fase de Estabilização*, na qual “o professor, ao se afirmar perante os colegas e autoridades, se sente mais livre e confiante para atuar de sua maneira, movido por um

sentimento de confiança e de “conforto” (HUBERMAN, 1995, p.40).

José compartilhava suas experiências com os colegas não só para expor e discutir suas angústias como professor em início de carreira, mas, também, sobretudo, para ensinar os colegas, levando sua experiência em sala de aula. Além disso, para ele foi fundamental poder ser avaliado pelos colegas.

**José (entrevista)** –(O PIBID) serviu para você avaliar o que está fazendo e o que pode melhorar. Acho que isso foi bem interessante. Como você dando sua aula ali ninguém vai falar nada para você, mas se seu colega falar “olha você errou aqui e precisa que melhorar sua fala”. [...] Toda vez que tínhamos, tanto no PIBID como em sala de aula, qualquer dialogo e qualquer debate sobre escola, eu sempre falava de minhas experiências, o que eu fazia. Isso foi importante para mim, falar como os alunos eram. Não sei se para eles (outros bolsistas) foi importante. Eu colocava “aconteceu isso comigo”, “nessa situação eu não soube o que fazer” e “já nessa outra eu soube o que fazer, eu usei isso, usei aquilo”. Lidar com a sala. Eu sempre expus a minha visão para eles.

Muitas vezes os colegas, por meio do grupo do Subprojeto no grupo do *facebook*, comentavam as regências de José de maneira muito positiva, elogiando suas atuações, o que o motivava muito.

**Fabiano (grupo facebook - 10 de setembro de 2013)** – Hoje, Amanda e eu fomos assistir às aulas do José. Primeiramente, quero parabenizar nosso estimado colega. Como sempre, tanto a qualidade de seu material (slides, vídeos) quanto a apresentação estavam excelentes. A segurança na sala da aula, e a forma como eles prestavam atenção, são sempre características marcantes em suas aulas, pelo que pude ser testemunha ocular. A ideia de trazer um esporte diferente e radical, juvenil para apresentar o tema, merece atenção.

Por outro lado, a socialização na profissão de André teve grande influência dos elementos do *Nível Institucional*, pois teve pouco amparo nas escolas em que atuou, tendo que lidar com a **falta de amparo institucional**. Isso refletiu nos significados que atribuiu ao Subprojeto. Para ele a oportunidade de ser bolsista em subprojeto do PIBID, de participar de um grupo, se mostra significativa no sentido de poder ter o **acolhimento dos pares** e o trabalho colaborativo que não teve nas escolas em que atuou. Isso se mostra quando faz referência à importância de participar do grupo e de acompanhar as aulas dos colegas, o que lhe permitiu verificar maneiras diferentes de atuar como professor.

**André (entrevista)** - O PIBID foi muito legal no aspecto de ver colegas com a mesma formação, geralmente com a mesma idade, mesma realidade que dentro da sala de aula era meio diferente. [...] Isso foi muito importante pelo fato que apreendi muito: “nossa eu nunca pensei em fazer isso e olha que dá certo”. Foi muito importante e muito legal.



**André (entrevista)** - *Você via formas que você não daria aula, você não conduziria, mas não no todo, aspectos que você cortaria, aspectos que você não fazia, mas que chamou a atenção e deu certo, que você aprende com aquilo. Então foi uma troca muito rica. Eu via, eu tento, é o meu perfil não tentar ficar chamando a atenção dos alunos e de ficar dando bronca. Mas no final das contas eu vi que isso é fundamental que eles acabam (...), às vezes eles meio que precisam dessa chamada de atenção.*

**André (entrevista)** - *Cada um apresentava o que queria. A gente conversando entre nós “olha eu estou a fim de mostrar tal experimento”, daí “nossa vai ser legal”. Tinha essa troca. Era uma troca bem rica. Ou então “nossa eu estou falando sobre a questão de densidade também, pressão da água” a um outro falou “eu tenho um experimento que fala sobre mergulho”. No caso nós nos entusiasmamos, ficamos entusiasmados com a possibilidade de acrescentar na prática do outro e ficava muito grato quando o outro opinava. Então essa discussão, falava “nossa isso aqui eles vão adorar”. Então meio que era assim que a gente tentava ver como despertar o interesse, fazendo essas trocas.*

O *Nível Social* se apresenta na socialização desses dois professores pelas características socioeconômicas dos locais onde as escolas que atuaram estavam inseridas. Pois duas das principais dificuldades que mais afligem José e André enquanto professores, a indisciplina e falta de motivação dos alunos, estão relacionados com baixas perspectivas futuras dos alunos.

Essa dificuldade com as baixas perspectivas futuras dos alunos também estava presente na escola parceira do Subprojeto. E como os colegas pibidianos do Subprojeto também se preocupavam com essa situação, eles buscaram de forma coletiva meios de superarem essa dificuldade, motivando os alunos através de atividades didáticas diferenciadas.

**José (entrevista)**- *Lá (na escola parceira) o problema de indisciplina que tínhamos era questão de conversa. O pessoal às vezes não se interessava por aquilo que você estava fazendo. Mas ia “vamos tentar surpreender com uma atividade diferenciada”. Não é uma ação mais uma dura, mas “vamos tentar diferenciar e chamar eles”. Nós tivemos algumas conversas dessas lá no PIBID.*

Esse trabalho coletivo trouxe aprendizagens a José e André, influenciando na maneira como atuavam como professor. José, apesar de manter a postura de quem “ensinava” os colegas, revela que percebe mudanças importantes em sua prática como professor em sala de aula, sobretudo em relação ao planejamento das aulas.

**José (entrevista)** – *Acho que não, as mudanças que vejo é que sou mais seguro nas coisas*

*que faço e um preparo melhor para dar aula. Uma coisa que eu fazia, pegava o caderninho, às vezes nem preparava a aula, o caderno é isso daqui e “vamos que vamos”. Hoje eu vejo que eu preparo uma aula um pouco melhor, que eu penso nas estratégias para atingir o aluno para avaliar. [...] Influenciou no jeito de preparar a aula e dar a aula, não ficar só na lousa, no giz, buscar um texto diferente, buscar uma maneira de fazer uma aula diferente, eu sempre trazia experiências para eles. Apesar que eu fazia experiência com todos. Isso que o PIBID proporcionou, essa diversidade de materiais para gente trabalhar em sala de aula.*

Para André, a mudança ocorreu na sua postura em relação à aprendizagem dos alunos, passando a se preocupar mais com os aspectos individuais de aluno.

**André (entrevista)** – *Eu me apropriei de algumas visões. Conversando com os colegas você vai vendo. Eu não tinha muito essa preocupação com perfil de cada um. Com o indivíduo, com cada aluno. Eu sempre fiz assim, vou fazer me preocupar com imagem e com texto, e não com cada aluno. E eu via que às vezes eles se apegavam a um aluno “x” e falavam “olha esse aluno aqui e tal”. E eu comecei a ter esse olhar também nas minhas aulas: “olha esse aluno tem uma dificuldade em tal coisa, como vou conseguir trabalhar isso nele?”. Então, ajudou nesse olhar, porque muitas vezes, talvez pelo fato do perfil de ser eventual, você chega na sala e já tem que sair rapidinho e ir para outra. Você tem que criar alguma coisa na hora, então não consegue ter esse olhar. E com a turma eu vi que eles ficavam refletindo sobre aspectos mais pessoais de alunos que eu não tinha.*

A passagem pelo Subprojeto foi importante para o início de carreira de José e André, pois permitiu que vivenciassem experiências de inserção à docência de maneira mais reflexiva se comparada às que tiveram nas escolas enquanto professores. No Subprojeto, diferente das escolas que atuavam, eles puderam partilhar suas angústias, puderam discutir e avaliar suas estratégias, ao mesmo tempo em que colaboravam, com a experiência já adquirida, para dar suporte às angústias dos colegas e ajudá-los no desenvolvimento das atividades que estavam produzindo. Parece-nos que a possibilidade de trabalhar de forma colaborativa foi a contribuição mais significativa que as atividades do Subprojeto trouxeram para esses bolsistas.

O papel do grupo foi importante também para os demais bolsistas, os vínculos criados parecem ter permitido sustentá-los no curso de LC enquanto o Subprojeto esteve ativo. Isso se torna evidente quando analisamos mais detalhadamente os casos de Andréia, Amanda e Fabiano.

### **7.3. Evasão e Permanência na Licenciatura**

Andréia e Amanda, depois do fim das atividades do Subprojeto, deixaram o curso de

Licenciatura em Ciência. Amanda, apesar de afirmar que se sentiu muito bem em sala de aula e que gostaria de voltar a lecionar, optou por um curso da área da saúde (biológicas). Andréia ainda pretende continuar atuando como professora, mas em disciplinas da área de humanas, e/ou trabalhar como gestora de políticas educacionais.

São vários os motivos apontados pelas pesquisas para evasão nos cursos de ensino superior. Em uma pesquisa sobre evasão no curso de Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Barroso e Falcão (2004) dividem em três grandes grupos os motivos da evasão nesse curso:

a impossibilidade de manutenção do vínculo por questões socioeconômicas (evasão econômica), a percepção de uma escolha de curso inadequada aos interesses do estudante (evasão vocacional), e o abandono por inadequação ou fracasso na escolha e na permanência dentro do instituto (a evasão institucional) ( p.12).

Além desses fatores devemos considerar que as iniciativas de expansão universitária dos últimos anos possibilitaram o acesso ao ensino superior

de novos setores sociais e permitiram um considerável aumento da mobilidade dos estudantes entre as várias universidades do país. Por outro lado, ao acessar o ensino superior e ao deparar-se com os vários elementos de precarização da infraestrutura universitária, fruto de uma expansão com orçamentos reduzidos e/ou inadequados e da falta de planejamento, esse novo contingente social depara-se com a ampliação dos processos de *vulnerabilidade acadêmica* (RANGEL et al., 2015, p.2).

O termo *vulnerabilidade acadêmica*, segundo os autores, refere-se aos fatores que dificultam a permanência dos estudantes no ambiente acadêmico e favorecem a evasão.

Fabiano, apesar de não deixar o curso de LC, optou por mudar da modalidade de Física para Biologia, pelas dificuldades que teve com as disciplinas específicas de Física, o que de certa maneira poderia ter levado a uma *evasão vocacional* caso não tivesse essa possibilidade. Mesmo não se evadindo do curso, ele chegou a pensar em deixá-lo por conta dos problemas que a IES enfrentava, porém por conta de dificuldades econômicas não podia abrir mão da bolsa que recebia. Desta forma, para ele a *vulnerabilidade acadêmica* não se refletiu em *evasão econômica*, pois, apesar de a IES estar passando dificuldades ligadas a infraestrutura, lhe garantia bolsas de iniciação e permanência que permitiam sua manutenção econômica.

Também foi fundamental para manutenção de Fabiano no curso a participação em atividades coletivas que lhe fizeram se sentir parte de um grupo e de atividades docentes que

lhe possibilitaram firmar a escolha pela carreira docente.

**Fabiano (entrevista)** - *Eu acho que o PIBID ajuda numa questão justamente afirmativa no sentido de que tipo, você percebe que a situação da sala de aula, especialmente da escola pública, não é aquilo a gente tem no sentido comum, o senso comum advoga que os alunos da escola pública são alunos desinteressados, são alunos que eles vão judiar mesmo do professor, especialmente um professor que acabou de sair da licenciatura ou ainda está na fase do estágio e um professor que ainda não é linha dura e tudo mais, então assim o PIBID ajuda a desconstruir esses mitos, justamente porque é inevitável que o PIBID cria um vínculo.*

**Fabiano (grupo facebook – 12 de outubro de 2013)** *Quanto mais participo, mais sinto que a carreira docente tem muito a me oferecer. E mais certo estou de que onde muitos veem uma terra árida, improdutiva e há muito tempo morta; existe, sob uma camada de poeira inicial, o potencial para uma grande seara; que, bem arada, há de frutificar e muito.*

Como bolsista PIBID, Fabiano vivenciou dois momentos distintos. No subprojeto de Física, diferente do ocorreu no de Química, pode criar vínculos muito fortes com os colegas, o que o fez se sentir parte de um grupo. Isso lhe trouxe grandes elementos de sustentação em um momento em que precisava firmar sua escolha pela docência.

No caso específico de Amanda e Andréia, a mobilidade acadêmica contribuiu para que deixassem o curso de LC, pois na região na qual viviam havia grande oferta de cursos de ensino superior.

O abandono de Andréia se enquadra tanto na *evasão vocacional* como na *evasão institucional*, pela dificuldade que teve na LC, pois afirma que não conseguiria concluir esse curso. Outro fator importante que pode ter contribuído para a sua mudança é o fato de que passou a estudar em IES mais próxima do local onde reside. Além disso, optou por um curso com o qual tem maior identificação e se sente mais segura.

Já Amanda deixou a licenciatura, sobretudo, por questões relacionadas à *vulnerabilidade acadêmica*, pois estava insatisfeita com curso e a IES que estudava.

**Amanda (entrevista)** - *Eu já não estava mais satisfeita e teve o problema da greve. Vou deixar bem claro, que a esteve grande influência nisso. [...] O curso não estava mais me agradando, em relação às aulas, já estava muito submotivada. Depois que voltou a greve então isso foi um dos principais motivos que me levaram a mudar de curso.*

Como Amanda mudou de área, indo para um curso ligado à saúde, isso indicaria que tenha se evadido por questões vocacionais. Porém, ela demonstrava grande motivação nas aulas e desenvoltura didática, planejando e conduzindo muito bem as atividades na escola e se

relacionando muito bem com os alunos. No entanto, ela apresentava grande angústia em relação à *dificuldade de aprendizagem dos alunos*. Tanto no relatório final da segunda fase, como nos relatos das regências e nas reuniões, várias vezes ela menciona a preocupação em relação ao aprendizado dos alunos da escola.

**Amanda (entrevista)** - *Ficava bem angustiada com a questão se os alunos iriam compreender ou não. [...] Acho que o que mais me angustiava depois da aula, eu me sentia mais leve de ter realizado uma atividade, mas ficava a preocupação com relação aos alunos. [...] Era um alívio, falava: bom eu consegui dar uma aula! Mas também ficava a preocupação depois que a gente usava, fazia algumas atividades pra avaliar, eu ficava pensando: “bom, como é que eu vou avaliar o meu desempenho aqui? Será que os alunos realmente conseguiram aprender e tirar alguma coisa desse dia”?*

Nesse sentido, parece que o Subprojeto e as demais atividades da licenciatura não foram suficientes para que Amanda aliviasse a angústia que tinha sobre a *dificuldade de aprendizagem dos alunos*. Para Andréia a *dificuldade de aprendizagem dos alunos* não se constituiu como um problema tão significativo como para Amanda, suas preocupações estavam ligadas a conseguir planejar e aplicar as atividades didáticas em uma disciplina com a qual tinha pouca facilidade.

**Andréia (entrevista)** - *Porque eu nunca me imaginei dando aula de Física [...].*

Por outro lado, Andréia manifesta ter vivido e sentido mais os elementos do estágio de *descoberta* do que Amanda. Em vários momentos ela manifestou sua satisfação por estar conseguindo superar sua dificuldade com Física e de perceber que os alunos estavam aprendendo com ela.

**Andréia (entrevista)** - *Conseguir transmitir alguma informação para o aluno, você conseguir ver que o aluno está aprendendo, que ele está fazendo perguntas pra você, que ele está prestando atenção, isso é incrível!*

**Andréia (grupo do facebook - 7 de agosto de 2013)** - *Quando vi que eles estavam participando e entendendo foi muito legal, ainda mais porque eu que estava explicando um conceito das exatas. Agora acho que até estudar vai ser melhor! O Fabiano ajudou muito!!! Foi bem legal!*

Essa satisfação de Andréia, apesar de não ter evidências concretas sobre a aprendizagem ou não dos alunos, serviu como elemento de afirmação para sua escolha pela profissão docente. Mesmo quando manifestou alguma frustração pelo mau rendimento dos

alunos afirmava estar satisfeita com trabalho realizado.

Provavelmente Amanda, antes de deixar a LC, estava em processo mais adiantado de socialização na carreira docente do que Andréia. Suas aulas são mais bem planejadas, estruturadas e demonstrava mais segurança nas regências. Sua preocupação já não é só em dar conta do conteúdo, como era o caso de Andréia, mas de fazer os alunos realmente aprenderem. Porém, ainda lhe faltava relativizar mais os insucessos dos alunos, não se responsabilizando tanto com os processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Esse processo de relativizar o insucesso dos alunos já ocorria com André e José que atuavam como professores. As angústias e frustrações relacionadas ao estágio de *sobrevivência* vividos no Subprojeto não parecem ter afetado tanto os dois bolsistas que já eram professores.

Para finalizar nossa análise, buscamos indicar sinteticamente os elementos dos estágios de *sobrevivência* e *descoberta* que foram mais presentes nas experiências vividas pelos bolsistas no Subprojeto. Para os dois estágios, de *sobrevivência* e *descoberta*, percebe-se que os bolsistas valorizam muito os elementos relacionados à relação com os alunos. Entre os indicadores do estágio de sobrevivência podemos destacar a dificuldade de aprendizagem, a indisciplina e a dificuldade em avaliar os alunos. E em relação ao estágio de *descoberta* as experiências em sala de aula propiciaram a satisfação pela boa relação estabelecida com os alunos e a possibilidade de assumirem o papel de protagonista.

Vale destacar que para o estágio de *sobrevivência* a falta de materiais e amparo institucional, o desestímulo profissional e a dificuldade em planejar e organizar o trabalho de classe não impactaram tanto os bolsistas. Isso ocorreu porque o grupo forneceu suporte que minimizou a influência desses elementos no processo de socialização docente. Esse suporte se evidencia pelos elementos relacionados ao trabalho coletivo, como o aprendizado com os pares e o amparo dos colegas. Desta forma, podemos concluir que nesse Subprojeto as atividades realizadas na escola permitiram aos bolsistas a vivenciar fortemente experiências ligadas à sala de aula, sendo que o peso desses elementos esteve condicionado ao processo de socialização docente que cada um vivia. Já na IES os bolsistas, através do grupo, tiveram o respaldo necessário que se traduziu em amparo que minimizou as dificuldades enfrentadas na escola.

## 8. CONCLUSÕES

Nesse trabalho buscamos entender quais as contribuições e limites de um Subprojeto PIBID de Física para permanência dos bolsistas na licenciatura e como suporte para o início da docência.

Acreditamos que essa questão se justifica pela falta de professores no Brasil que ainda existe mesmo com a expansão do ensino superior por meio do REUNI e com ampliação do número de vagas nos cursos de licenciatura presenciais e a distância ocorrida nos últimos anos. Apesar desses investimentos, as vagas nos cursos de formação de professores não são totalmente preenchidas e o abandono da profissão docente continua significativo, ocorrendo principalmente no início da carreira.

O não preparo dos professores para lidarem com as dificuldades do início da carreira docente está relacionado ao fato de a formação docente ser muito distante da realidade escolar, ou seja, do cotidiano da profissão. Por isso, muitos países, sobretudo na Europa e América do Norte, criaram programas de inserção à docência que possibilitam um maior amparo ao professor novato. No entanto, no Brasil, como em outros países na América do Sul, são poucas as iniciativas nesse sentido.

O PIBID, apesar de não ser um programa para professores em início de carreira, pois atende a futuros professores, possui muitas das características dos programas de início da docência existentes em outros países. Desta forma, acreditamos ser importante a avaliação desse Programa não só no sentido da manutenção dos alunos nos cursos de formação de professores, mas também de seus impactos no suporte para o início da docência.

Para atingir nossos propósitos, centramos em um caso específico de subprojeto PIBID de Física de uma Universidade Federal de São Paulo (Subprojeto) que foi constituído de cinco bolsistas de iniciação à docência (sujeitos da pesquisa), uma coordenadora de área e um professor supervisor. Quando o Subprojeto encerrou suas atividades, dois bolsistas de iniciação à docência deixaram o curso de licenciatura, buscando outra formação superior. Um bolsista passou a participar de outro subprojeto PIBID e está concluindo a graduação em outra modalidade - Biologia. Os outros dois bolsistas, que já atuavam como professores em início de carreira, concluíram o curso de Licenciatura em Ciências.

A pesquisa teve duas fases de coleta de dados. A primeira fase, na qual utilizamos uma abordagem do tipo etnográfica, teve como objetivo conhecer as atividades desenvolvidas

no Subprojeto. Na segunda fase realizamos entrevistas semiestruturadas, nas quais buscamos informações sobre o início de docência junto aos bolsistas que atuavam como professores, e procuramos entender quais foram os fatores importantes para a decisão de deixar ou não o curso de Licenciatura em Ciências e como a experiência no PIBID influenciou nessa escolha, junto aos demais bolsistas.

Nossos dados permitiram concluir que a participação no Subprojeto impactou de maneira positiva na manutenção dos bolsistas na licenciatura e no suporte aos professores novatos.

Mesmo para as duas bolsistas que abandonaram o curso de Licenciatura em Ciências, por conta de fatores relacionados à *vulnerabilidade e mobilidade acadêmica*, a passagem pelo Subprojeto as manteve por mais tempo no curso. Além disso, uma delas, motivada pela experiência no Subprojeto, pretende ainda seguir a carreira docente, porém em outra área.

Para os bolsistas que estavam no início da carreira docente, o Subprojeto se constituiu como um espaço de compartilhamento de experiências que os ajudaram a enfrentar alguns desafios do início da docência. No entanto, percebe-se que esse suporte teve desdobramentos distintos para cada um deles, correspondendo às suas demandas particulares, tendo em vista o que mais os influenciava no processo de socialização docente.

Para José, que teve um processo de escolarização “incompleto”, por conta do abandono e das dificuldades que teve no EB, os fatores relacionados ao *Nível Pessoal tiveram grande impacto* na socialização docente. O espaço do Subprojeto teve importância no sentido de lhe permitir mais segurança em sua prática docente ao ter suas regências no subprojeto sendo avaliadas pelos colegas. Além disso, participar do Subprojeto permitiu a José se auto afirmar enquanto professor. Tendo em vista a pouca participação do professor supervisor nas discussões do grupo, ele assumiu um papel de referência no grupo, como o bolsista mais experiente. Já André, que teve uma socialização docente marcada, sobretudo, por grande influência do *Nível Institucional*, pela falta de amparo institucional nas escolas em que atuou, encontrou no Subprojeto o acolhimento de um grupo, que lhe deu segurança e se constituiu em um espaço de trocas e de alívio de angústias.

Algumas características desse Subprojeto foram fundamentais para que se constituísse como um espaço de formação rico, no qual os bolsistas puderam relatar, discutir, refletir e ressignificar as experiências que estavam vivendo na escola parceira ou enquanto professores novatos. Entre essas, destacamos a dedicação da coordenadora de área do Subprojeto e sua excelente relação com os bolsistas. Ela cumpriu um papel fundamental na



motivação e na criação de vínculos entre os bolsistas. Também soube dirigir as atividades do grupo de forma que os bolsistas puderam refletir e problematizar as situações vividas na escola parceira.

O professor supervisor, apesar de não contribuir tanto nas reflexões sobre as atividades didáticas, foi importante no suporte para a realização das atividades na escola. Ele permitiu espaço necessário aos bolsistas para que se sentissem responsáveis pelas turmas, interferindo de maneira bastante discreta nas aulas ministradas pelos pibidianos.

Vale ressaltar que os resultados aqui apresentados são relativos a uma experiência particular, na qual as características do grupo e das atividades realizadas foram determinantes. Isso fica evidente com as afirmações de Fabiano que evidenciam as diferenças entre os subprojetos PIBID de que participou. Porém, alguns aspectos são próprios da estrutura do PIBID e podem ser encontrados em outros subprojetos.

Alguns desses aspectos característicos do PIBID encontram ressonância nas recomendações de Nóvoa para reforço das dimensões coletivas e colaborativas no processo de formação docente (2009). Entre essas podemos evidenciar: a parceria entre universidade e escola que possibilita aos futuros professores vivenciarem alguns dos elementos que caracterizam o início da docência; a criação de grupos que favorecem o trabalho coletivo e o maior destaque do professor da EB na formação dos licenciandos. Em maior ou menor grau, encontramos evidências desses elementos na experiência que estudamos e, além disso, encontramos evidências de que o oferecimento de bolsas aumenta a permanência dos alunos no curso, diminuindo a evasão por motivos econômicos como já indicou Gatti et al. (2014) ao avaliar o Programa.

Desta forma, entendemos que o PIBID tem algumas características que podem favorecer o enfrentamento das dificuldades do início da docência e dar suporte à permanência na licenciatura, possibilitando uma inserção à docência com apoio de professores da universidade e da escola de educação básica, o que pode se traduzir em sustentação e suporte para alívio das angústias dessa fase.

No caso analisado, as experiências coletivas de planejamento, aplicação e avaliação de atividades didáticas foram realizadas sob boa orientação dos professores da IES e da escola parceira, permitindo aos bolsistas desenvolverem habilidades docentes importantes para prática do professor, o que lhes possibilitou mais confiança e segurança, visto que puderam trocar suas impressões e reflexões sobre a escola, a sala de aula, os alunos, o ensino, etc. No entanto, o caso analisado também evidenciou alguns limites no aporte ao enfrentamento das

dificuldades do início da docência e na manutenção na licenciatura.

Entre essas limitações está a pouca oportunidade de lidarem com alguns dos elementos importantes do *Nível Institucional* de influência na socialização dos professores, como a relação com os pais dos alunos, direção, coordenação e outros professores da escola. As atividades do Subprojeto, sobretudo, centraram-se na sala de aula, o que é fundamental, visto que é no *Nível de Classe* que os professores novatos encontram os mais significativos elementos dos estágios *sobrevivência* e *descoberta* que caracterizam o início da carreira docente. Além disso, no PIBID as experiências como professores são limitadas pelo número reduzido de regências possíveis, o que, por um lado, pode permitir um maior tempo de reflexão, e por outro lado, não possibilita a vivência completa da experiência de ser professor. Ou seja, permite somente a responsabilidade parcial com a aprendizagem dos alunos.

Apesar dessa limitação, podemos concluir, pelas avaliações realizadas até o momento sobre o Programa e pela análise de nossos dados, que o PIBID pode contribuir para a permanência dos alunos no curso (o que não significa que garanta a permanência, já que esta depende de múltiplos fatores como evidenciaram os casos de Amanda e Andréia) e propiciar um ambiente colaborativo e a vivência antecipada, de forma amparada, de alguns elementos que caracterizam o início da carreira docente, o que contribui para diminuição da evasão nessa fase da carreira

Ou seja, o que o PIBID pode proporcionar não é somente o tornar-se professor a partir das experiências vividas, através de um processo de socialização docente, mas é também a possibilidade de passar pelo início da carreira docente de forma mais tranquila. Isso ocorre porque os bolsistas vivem as frustrações e satisfações da docência não de forma solitária, mas sim com a possibilidade de discutir e refletir com os pares sobre o que está acontecendo. No entanto, vale ressaltar que o PIBID não resolverá o problema da evasão do magistério de professores novatos e da baixa procura pelos cursos de licenciatura, pois outros fatores ligados a desvalorização da carreira docente tornam essa profissão pouco atrativa. Desta forma, é necessário implementar políticas de valorização da profissão docente, como o aumento dos salários e a melhoria das condições de trabalho do professores.

Também é importante pensar na ampliação, que permita atender a um maior número de licenciandos, e mudanças, seja no próprio PIBID ou na criação de outros programas que possibilitem auxiliar os professores em início de carreira de maneira mais completa, permitindo que os professores novatos possam também receber o amparo necessário (particularmente de colegas mais experientes e da instituição, no oferecimento de condições

mais favoráveis de trabalho) nessa importante fase da carreira.

Uma medida recente que talvez possa ser direcionada nesse sentido, é o Projeto de Lei nº 6/2014 sobre a Residência Educacional, aprovado recentemente pelo senado federal, que aponta novas perspectivas para a criação de iniciativas específicas que auxiliem os professores novatos. A proposta, sendo implementada, modificará a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente, estabelecendo a residência educacional, com bolsa financiada pela CAPES, aos licenciados que tenham concluído o curso de licenciatura há menos de três anos. Desta forma, a medida pode levar a uma reestruturação na inserção à docência em nosso país, sendo necessária a criação de uma estrutura que aproxime as universidades formadoras das escolas, visto que está previsto que a residência educacional ocorrerá sob a coordenação de docentes das IES e supervisão de professores das escolas de EB.

Alertamos, no entanto, que a criação de um Programa de Residência Educacional não deve ocorrer com exclusão do PIBID (ou outros programas de formação de professores), visto que atuam em momentos distintos na formação docente. Acreditamos que uma iniciativa como o Programa de Residência Educacional deve ser planejada de forma alinhada ao PIBID, pois a estrutura e experiência já consolidadas por este, através da criação de vínculos entre as IES e as escolas de EB, poderiam servir de base para o seu desenvolvimento.

No entanto, diante da crise econômica que o país enfrenta atualmente e o direcionamento da atual política nacional que vem ocasionando cortes severos e reestruturações na educação do país, não estamos muito esperançosos quanto a avanços nas políticas de formação de professores.

Uma das reestruturações foi proposta pelo governo federal por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que estabelece uma reestruturação no EM. Dentre as várias mudanças previstas, uma se refere ao artigo 61 da LDB, estabelecendo que poderão atuar na educação básica quaisquer outros profissionais, mesmo que não possuam formação adequada de pedagogia ou licenciatura, através de um suposto “notório saber”. Isso se constitui, a nosso ver, como um ato de desvalorização da profissão docente, por não considerar as especificidades do saber docente, o que pode impactar ainda mais os programas de formação docente como o PIBID.

O PIBID já vem sofrendo com cortes de bolsas e tentativas de reestruturação que teriam como meta promover uma maior capilaridade do Programa, sobretudo buscando atender às escolas com piores resultados de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Se essas mudanças se efetivarem, significarão seguir a tendência de destinar os mais

difíceis contextos escolares aos professores novatos, criando um maior “choque com a realidade” nos bolsistas de iniciação à docência do PIBID. Não desconsideramos que é importante para os futuros professor vivenciar as dificuldades do início da docência de maneira amparada, porém a reestruturação proposta prevê um maior número de bolsistas por coordenador de área e professor supervisor, o que dificultará a orientação das atividades de forma a realizar a necessária reflexão e amparo das dificuldades encontradas na escola. Além disso, as tentativas de reestruturação modificam o foco da formação de professores para a assistência às escolas, diminuindo a autonomia dos subprojetos PIBID na escolha das escolas parceiras e professores supervisores, o que é fundamental para realização de um bom trabalho de formação docente.

Até o momento, no qual concluímos esse trabalho, a reestruturação do PIBID está suspensa pela revogação da Portaria Nº46, de 11 de abril de 2016 e a continuidade do Programa nos moldes em que se desenvolveu o Subprojeto analisado está garantida.

Esperamos que esse momento de ameaças de desconstrução de políticas importantes de valorização da profissão docente, como o PIBID, seja superado e que possamos avançar na melhoria da formação de professores e da educação em nosso país.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, P. S. F. *A expansão das licenciaturas e da Educação Superior em Goiás: privatização, interiorização e estadualização (1997 – 2006)*. 2008. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.42, n.145, p.112-129, jan./abr. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 18ª ed., 2012.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

BARROSO, M. F.; FALCÃO, E. B. M.. Evasão universitária: o caso do Instituto de Física da UFRJ. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física, IX, 2004, Jaboticatubas: SBF, 2004. *Anais...* Jaboticatubas, 2004. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/gra/agenda/co12-2.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

BERTIER, V. L. *CEFAM, um projeto controverso. Uma contribuição para o estudo da recuperação da qualidade docente*. 1997. 69f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: MEC, 2002. 177 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*. Brasília: MEC/SESU, 1996. p.152. Disponível em << [http://www.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/102/diplomacao.pdf](http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/102/diplomacao.pdf) >> Acesso em 16/04/2016.

BRASIL. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: CAPES, 2013, 129 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Meta 1 do Plano Nacional de Educação, 2014a. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei do Senado Nº6, de 2014*. Brasília: Congresso Nacional, 2014b, 6 p.

BRASIL. Instituto de Pesquisa de Economia Aplicada. *Subsídios e proposições preliminares para um debate sobre o magistério da educação básica no Brasil*. MP: 2014c. Disponível em: <[http //www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/radar/140508\\_radar32\\_cap3](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/radar/140508_radar32_cap3)>. Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. Programa Universidade para Todos. MEC: jan. 2015. Disponível em: [http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes\\_graficas/bolsistas\\_professores\\_da\\_educacao\\_basica.pdf](http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes_graficas/bolsistas_professores_da_educacao_basica.pdf). Acesso em 06 de fevereiro de 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

CAPES. PIBID – Programa de Bolsa de Inserção à Docência. Brasília: 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 10 dez. 2015.

COLOMBO, P. D. J. Professor no início da carreira: crenças e conflitos. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Física, 7, 2009, Florianópolis. *Atas...* Florianópolis: SBF, 2009. Disponível em: <[posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/207.pdf](http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/207.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

EZEPELETA, J; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. 2. ed. Tradução Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, p.17-44, dez. 1999.

FORPIBID. Fórum dos coordenadores institucionais do PIBID. Informe Forpibid nº07/2016. 2016. Disponível em: <http://www.uneb.br/pibid/files/2016/03/INFORME-FORPIBID-N%C2%BA-07.2016-.pdf>. Acesso em 06 de julho de 2016.

GATTI, B. A. et al. *Atratividade da carreira Docente no Brasil*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, out. 2009, 85 p. Relatório Preliminar.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas Docentes no Brasil: um estudo da arte*. Brasília: UNESCO, 2011, 300 p.

GATTI, B. *A experiência do programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo: a resignificação dos estágios no curso de Pedagogia*. Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Doutorado da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2012, 155 p.

GATTI, B. A formação inicial de professores para educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n.100, p.33-46, dez/jan/fev. 2014.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 41, set. 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, p.31-61, 1995.

IBAÑEZ R. A.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. *Escassez de Professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007, 27 p.

IMBERNÓN, F. La profesión docente desde El punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, n.340, p.19-86, maio/ago. 2006.

JACOMINI M. A.; ROSALEN, M. S. Políticas de formação de professores: perfil dos alunos do curso de Ciências - Licenciatura da Unifesp. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 435-454, mai/ago. 2012.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p. 65-88, mar. 2003.

LIMA, E. F.; Corsi A. M.; MARIANO, A. L. S.; MONTEIRO, H. M.; PIZZO, S. V.; ROCHA, G. A.; SILVEIRA, M. F. L. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação e Linguagem*, São Paulo, n.15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

KUSSUDA, S. R. *A escolha profissional de licenciados em física de uma universidade pública*. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciências)–Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista “Julho Mesquita Filho”, Bauru, 2012.

MARCELO GARCÍA, C. *Aprender a enseñar: Um estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E., 1991.

MARCELO GARCÍA, C. “Políticas de inserción a ladocencia”: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. In:Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros em la profesión docente: La experiência latinoamericana y el caso colombiano”. Bogotá, nov. 2006. *Atas...* Bogotá. nov. 2006.

MAYRING, P. *Introdução à pesquisa social qualitativa*. Weinheim: Beltz, 5ª ed., 2002.

MORGADO, J. C. *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora, 2005, 127p.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, MEC/Madri, n.350, p.203-218, set./dez. 2009a.

NÓVOA, A. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa Editora, 2009b, 95p.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

PINTO, M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 15, p. 03-12, jan./jun. 2014.

PONTE, J. P., GALVÃO, C., TRIGO-SANTOS, F., OLIVEIRA, H. O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, 10(1), 2001, p.31- 46.

RANGEL, F. O. et al. Evasão e vulnerabilidade acadêmica em um curso de formação de professores de ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Águas de Lindóia, IX, nov. 2013. *Atas...* Águas de Lindóia, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0284-1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SÁNCHEZ, N. H. M. (org). Alzando el vuelo: problemas y modelos de acompañamiento al docente novel. México, Monterrey. *Fundo Editorial de Nuevo León*, 2012, 176 p.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Documento de orientação básicas para o estágio supervisionado*. São Paulo: SEE, 2013,22 p.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 133-152, 2009.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, M. L. R. Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professo. In: Silva. E. R. et al. *Cognição, Afetividade e Linguagens*. Taubaté: Cabral, 2007, p. 235-259.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p.61-88, mai./jun./ago. 2000.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, dez. 2000, p.209-244.

VAILLANT, D. Políticas de inserção a la docência en América: La deuda pendiente. *Latin. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Granada/Espanha, v. 13, n. 1, p. 27-41, abr. 2009.

ZANARDI, G. S. Professor eventual e desprofissionalização da carreira docente. In: Simpósio Internacional: o Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, V, 2009, Uberlândia/MG, dez. 2009. *Anais...* Uberlândia/MG, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC41.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.



ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

## APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista André e José

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Informações sobre a atuação como professor:
  - Há quanto tempo você atua como professor?
  - Qual(is) escola(s) você leciona ou já lecionou?
  - Qual(is) disciplina(s) você leciona ?
2. Trajetória e motivações
  - Fale-me sobre sua trajetória escolar?
    - Como foi seu ensino básico? O que te marcou?
    - Quando decidiu o curso que queria fazer? O que lhe motivou a ser professor?
    - Você já terminou sua graduação?

### SOBREVIVÊNCIA

- Fale como foram os primeiros dias de trabalho na(s) escola(s)?
  - Como foi sua chegada na(s) escola(s)?
  - Como foi recebido?
  - O que lhe foi pedido pela direção e/ou coordenação?
  - Quais instruções lhe foram dadas?
- Como é sua relação com os outros professores?
  - Como os outros professores te receberam na escola? Como era sua relação com eles nos primeiros dias e meses como professor?
  - Com quais professores você mais se relaciona na escola? Por quê?
  - E hoje essa relação é diferente? Como os professores mais experientes te tratam? Respeitam sua opinião nas reuniões e conversas? Se não, isso te incomoda?
  - Vocês fazem trabalhos em conjunto de forma coletiva? Você procura fazer trabalhos coletivos com os outros professores?
  - Há professores jovens na escola como você? Como é sua relação com eles? Eles relatam dificuldades na carreira? Você também sente essas dificuldades?
- Como é sua relação com a coordenação, direção e funcionários da escola?
  - Você percebe diferença na forma da direção e funcionários se relacionarem com você em relação aos professores mais experientes e efetivos? Você acredita que todos os professores são recebidos e cobrados da mesma maneira?

- Dificuldades de aprendizagem dos alunos
  - Dificuldade em organizar o trabalho de classe
    - Me fale sobre suas primeiras aulas?
    - Como você organizava suas aulas?
    - Você utilizava alguma estratégia didática específica?
    - Você já tinha uma forma própria de dar aula?
    - Onde aprendeu essas estratégias?
    - Como o professor supervisor do PIBID buscava motivar os alunos?
    - No PIBID vocês discutiam estratégias de como motivar os alunos?
  - Dificuldade em avaliar o trabalho do aluno
    - Qual foi o rendimento dos alunos nas suas primeiras avaliações? Como você se sentiu?
    - E hoje como você avalia os alunos e suas aulas? Mudou a forma de avaliar?
    - Hoje como são os resultados das avaliações? Você se sente satisfeito com o rendimento dos alunos?
    - No PIBID você e os outros bolsistas realizaram atividades de avaliação das atividades aplicadas? Fale-me sobre elas?
    - Como o professor supervisor avaliava seus alunos? Você concordava com a maneira pela qual avaliava os alunos?
  - Dificuldade em manejar com problemas e diferenças individuais dos estudantes
    - Quais principais dificuldades seus alunos têm?
    - Como faz para lidar com essas dificuldades? Como faz para lidar com as diferenças de rendimento de aprendizagem dos alunos?
    - Onde aprendeu a fazer isso?
    - Como o professor supervisor do PIBID lidava com as dificuldades individuais dos alunos?
    - No PIBID vocês discutiam estratégias sobre como lidar com as dificuldades iniciais dos alunos?
- Dificuldade de manutenção da disciplina dos alunos
  - Como você vê sua relação com os alunos?
    - Durante a aula que assisti e gravei, os alunos estiveram muito agitados, eles sempre se comportam assim? E as outras turmas?
    - O que você sente quando os alunos estão muito agitados?
    - Tem alguma estratégia para lidar com o excesso de agitação dos alunos? Onde ou com quem aprendeu?
    - Mesmo com dificuldade em dar aula por conta da agitação dos alunos você se manteve tranquilo, o que te faz se comportar assim? Você sempre se comporta desta forma?

- Você conhece outros professores que agem assim? Esse(s) te inspira(m)?
  - O professor do PIBID tinha problemas com a indisciplina dos alunos? Como o professor supervisor do PIBID lidava com a indisciplina dos alunos? Quais estratégias ele usava para manter a sala atenta a aula? Você concorda com a forma com que ele lidava com essas situações?
  - Em algum momento no PIBID vocês discutiram sobre como lidar com a indisciplina dos alunos em aula?
- Trato com pais dos alunos
    - Em quais momentos você tem contato com os pais dos alunos?
    - Como são as reuniões de pais na(s) escola(s) que leciona?
    - Algum pai ou mãe de aluno já te cobrou por resultados de nota ou aprendizagem dos alunos? Como você lida com essas situações? Como se sentiu ou se sentiria?
    - Como era a relação do professor supervisor do PIBID com os pais dos alunos na escola parceira?
    - O professor supervisor tinha uma boa relação com pais dos alunos? Em algum momento falou sobre elas?
    - No PIBID em algum momento isso foi discutido?

## DESCOBERTA

1. Papel de protagonista
  - No PIBID você fez regências? Como foram?
  - Como foi dar aula em uma turma que não era sua? Como foi a atuação do professor supervisor nesse momento? Isso te ajudou?
  - E depois quando que se tornou professor, como foi ter sua própria turma? Qual a diferença?
2. O acolhimento dos alunos e a possibilidade de apreender com os alunos
  - Como foi a recepção dos alunos na escola?
  - Você procura ter uma relação próxima ou distante com os alunos? Por quê?
  - Você considera que algum aluno que é seu amigo?
  - Sua relação com os alunos sempre foi assim?
  - Os alunos já fizeram algo que lhe agradou muito? O que isso te significou como professor e como pessoa?
3. A aprendizagem com os pares (professores)
  - Os outros professores te auxiliam quando você precisa?

#### 4. Formação acadêmica

- Fale-me um pouco de como foi sua graduação? Participou de atividades extras além do PIBID? Qual importância delas em sua formação como professor e na sua forma de atuar hoje na escola?
  - Você fez estágio supervisionado? Como foi? Quais aspectos positivos e negativos dessa experiência?
  - Como você avalia sua formação acadêmica? Você julga que lhe preparou para o trabalho na escola?
  - O que foi mais importante para sua formação como docente? O que faltou para ter um preparo melhor para ser professor?
  - Você foi bolsista PIBID durante quanto tempo?
  - Quais foram suas motivações e expectativas para se tornar bolsista PIBID? Essas expectativas foram alcançadas?
  - Quais atividades você realizou como bolsista? Fale-me sobre elas?
  - Como era sua relação com os outros bolsistas? E com a coordenadora e professor supervisor? Você ainda tem contato com eles?
  - Você participou de atividades coletivas no PIBID? Quais e como foram? Como isso implica sua forma de trabalhar hoje na escola?
  - Quando você se tornou bolsista PIBID você já era professor? Há quanto tempo?
    - Como foi essa experiência de ser bolsista PIBID, mas já sendo professor? Alguma coisa mudou na sua prática como professor?
    - Você vê vantagem ou desvantagem em ser professor e bolsista PIBID ao mesmo tempo?
1. O que te motivou a ser professor ainda te motiva?
  2. A profissão docente é mesmo o que esperava?
  3. Como você hoje se sente em relação aos outros professores e em relação à coordenação/direção?
  4. Em algum momento pensou em deixar a profissão?
  5. Quais são suas principais preocupações hoje na escola? Por que não deixou a profissão? Como você lida com essas situações?
  6. Ter passado pelo PIBID ajudou a enfrentar essa dificuldade?

## APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Amanda e Andréia

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Introdução
  - a. O que você têm feito? Está cursando algum curso? Trabalhando?
2. Trajetória e motivações
  - a. Fale-me sobre sua trajetória escolar.
    - i. Como foi seu ensino básico? O que te marcou?
    - ii. Como ocorreu a escolha por fazer um curso de licenciatura? O que lhe motivou a ser professor?
    - iii. Como foi sua Graduação? Que projetos participou? Quais dificuldades teve?
    - iv. Você havia exercido alguma atividade como professor antes do PIBID?
3. Abandono da licenciatura
  - a. Como ocorreu a decisão de mudar de curso e carreira?
    - i. Quais foram os motivos?
    - ii. Quando começou a pensar em mudar de curso?
    - iii. Qual fator foi mais importante para essa decisão?
  - b. Algo te manteve mais tempo na licenciatura?
  - c. Como você vê essa escolha hoje? Acredita que foi positiva?
  - d. Você pensa em um dia voltar a carreira docente?
4. Participação no PIBID
  - a. Fale-me sobre sua participação no PIBID
    - i. O que te motivou a ser bolsista?
    - ii. Quais foram as atividades que desenvolveu? Foram aplicadas na escola? E como foi e como se sentiu?
    - iii. Como foi estar a frente de uma sala de aula?
    - iv. Como foi o contato com os alunos na escola?
    - v. O que você mais gostava nessas atividades? O que menos gostava?
    - vi. Algo te marcou muito na escola parceira? Como se sentiu?
  - b. Como era o convívio e trabalho com os colegas no PIBID? E com a coordenadora? E com o professor da escola?
  - c. Participar do PIBID influenciou na sua decisão de optar por abandonar a licenciatura?

## APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Fabiano

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Introdução
  - a. O que você têm feito? Está terminando o curso? Trabalhando?
2. Trajetória e motivações
  - a. Fale-me sobre sua trajetória escolar.
    - i. Como foi seu ensino básico? O que te marcou?
    - ii. Como ocorreu a escolha por fazer um curso de licenciatura? O que lhe motivou a ser professor?
    - iii. Como foi sua Graduação? Que projetos participou? Quais dificuldades teve?
3. Participação no PIBID
  - a. Fale-me sobre sua participação no PIBID de 2012 a 2013.
    - i. O que te motivou a ser bolsista?
    - ii. Como foi estar a frente de uma sala de aula?
    - iii. Como foi o contato com os alunos na escola?
    - iv. O que você mais gostava nessas atividades? O que menos gostava?
    - v. Algo te marcou muito na escola parceira? Como se sentiu?
  - b. Como foi atuar em outro subprojeto PIBID?
    - i. Quais foram às diferenças de trabalho?
    - ii. Os colegas já haviam sido bolsistas? Como foi ter mais experiência no Projeto?
    - iii. A escola era muito diferente do Padre Anchieta?
  - c. Como era o convívio e trabalho com os colegas nos dois grupos do PIBID? E com a coordenadora? E com o professor da escola?
4. O que pretende fazer após o término do curso?
  - a. Pretende atuar como professor de educação básica?
  - b. Em algum momento pensou em deixar a licenciatura?