**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ANA MARIA BROCHADO DE MENDONÇA CHAVES

**Impressões sobre o início da docência, seus contextos e a participação de licenciandas da
Pedagogia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
(PIBID/CAPES)**

São Paulo

2015

ANA MARIA BROCHADO DE MENDONÇA CHAVES

**Impressões sobre o início da docência, seus contextos e a participação de licenciandas da
Pedagogia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
(PIBID/CAPES)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação – Curso de Doutorado, para obtenção do título
de Doutora em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares.

Orientadora: Prof^a Dra. Helena Coharik Chamlian

São Paulo

2015

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.126 Chaves, Ana Maria Brochado de Mendonça
C521i Impressões sobre o início da docência, seus contextos e a participação de licenciandas da Pedagogia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) / Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves; orientação Helena Coharik Chamliam. São Paulo: s.n., 2015.
183 p.; tabs.; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Professores iniciantes 2. Formação de professores 3. Professores do ensino fundamental 4. Pedagogia 5. Educação I. Chamliam, Helena Coharik, orient.

IMPRESSÕES SOBRE O INÍCIO DA DOCÊNCIA, SEUS CONTEXTOS E A PARTICIPAÇÃO DE LICENCIANDAS DA PEDAGOGIA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID/CAPES)

Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profª Dra. Helena Coharik Chamlian (orientadora)

Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profª Dra. Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno

Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. João Augusto Gentilini

FCL/UNESP *Campus* de Araraquara

Assinatura: _____

Profª Dr. Francisco Rogério de Oliveira Bonatto

PUCMinas - *Campus* Poços de Caldas

Assinatura: _____

Profª Dra. Renata Christian de Oliveira Pamplin

UEMG / FaE / CBH / Poços de Caldas

Assinatura: _____

Para Santinha, Nei e Helena

Para Caio, Lúgia e Camila

Para minha orientadora, Prof^a Helena

Porque vocês foram, nos últimos anos, os meus anjos da guarda.

Para as alunas bolsistas da 1ª equipe PIBID, da UEMG/Poços

Porque vocês foram, durante 18 meses, minhas melhores companheiras.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof^a Dra. Helena Coharik Chamlian. Aceitou-me, sem me conhecer, para ser sua orientanda, e esteve sempre por perto. Acolheu-me, pacientemente, nas minhas maiores dificuldades. Sem o seu auxílio este trabalho não seria concluído.

À Prof^a Dra. Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno. Admiro-a como professora, sempre tão cuidadosa e tão atenta ao conhecimento acadêmico e aos sujeitos da sala de aula.

À Prof^a. Dra. Mônica Appezzato Pinazza. Com ela iniciei meus estudos no doutorado, e novos conhecimentos foram incorporados à minha prática docente. Muito obrigada.

Ao Prof. Dr. João Augusto Gentilini. Amigo desde a minha mais tenra existência, suas considerações por ocasião da qualificação da tese foram fundamentais para a redefinição da trajetória da pesquisa.

À Prof^a Dra. Fernanda Mendes Resende. Foi a melhor amiga que pude ter nas minhas inúmeras viagens para São Paulo (e noites passadas no CRUSP), além de todos os momentos difíceis que passei, no último ano.

Aos meus alunos/as da UEMG/Poços e da PUCMinas *Campus* Poços de Caldas. Porque proporcionaram um sentido maior ao doutorado.

Ao Marcelo de Souza Ribeiro, funcionário responsável pelo Serviço de Pós Graduação da Faculdade de Educação da USP. Sempre solícito, me ofereceu as soluções acadêmicas nos momentos mais complicados.

Aos meus irmãos Arthur, Zequinha e Sinhá. Que sempre me incentivaram nas conquistas profissionais e pessoais.

Ao Caio, meu sobrinho. Porque, quase psicólogo, com apenas um sorriso me faz sorrir.

À Camila de Abreu Reis, minha diletta amiga. Porque sua amizade me fortalece.

À Lígia, minha sobrinha. Porque seu cuidado me cura.

À minha mãe, Santinha. Ouvir a sua voz, diariamente, me confortou em inúmeros momentos.

Ao Nei, meu marido. Porque sem ele tudo seria somente cinza.

À Lelê, minha filha. Porque com ela tudo fica mais colorido. Sua alegria acalma meu coração.

Nós, professoras, somos mulheres numa sociedade ainda patriarcal. Somos mães, mas também filhas, netas e irmãs e ainda esposas ou “tias”, “rainhas do lar”, companheiras. Somos brancas, não brancas, quase brancas, embranquecidas numa sociedade vincada pelo racismo.

Aprendemos cantando que somos pobres ou ricas, de “ma-ré-de-si”, numa sociedade dilacerada pelas desigualdades, em que nossa condição de assalariadas, ainda que nos agregue a muitos outros trabalhadores, é vivida, mesmo entre nós, de modo desigual...

(Roseli Fontana)

RESUMO

CHAVES, Ana Maria Brochado de Mendonça. **Impressões sobre o início da docência, seus contextos e a participação de licenciandas da Pedagogia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES)**. 2015. 183 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Para inúmeros professores, o início da docência se revela como um momento de descobertas sobre o universo escolar a partir das vivências de novas realidades e inúmeros desafios. Para os professores iniciantes, a inserção na sala de aula e as primeiras relações estabelecidas com as crianças, professores e outros atores presentes na escola, trazem impressões que descortinam a complexidade do início da docência. Partindo dessas considerações, a pesquisa, de natureza qualitativa, teve como objetivo identificar as impressões sobre o início da docência e contextos vivenciados por 10 alunas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que se inseriram no cotidiano escolar de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas da rede municipal de ensino em Poços de Caldas (MG). Na revisão de literatura, foram estudados os assuntos: professores iniciantes e PIBID. Os estudos sobre os professores iniciantes, ainda escassos no Brasil, pautaram-se, principalmente, nos textos de Simon Veenman, Michael Huberman, Carlos Marcelo García e Maria Regina Guarnieri. No que se refere ao PIBID, são apresentadas informações sobre os dispositivos legais e a amplitude do programa, sendo detalhado o processo de implantação e desenvolvimento do subprojeto PIBID pelos sujeitos da pesquisa. A identificação das impressões sobre o início da docência e seus contextos, ocorreu a partir da realização de duas entrevistas com as alunas, e a análise das anotações de campo por elas registradas ao longo de seis meses, além de depoimentos escritos. A partir da análise desse material, entende-se que o PIBID deve ser considerado um importante programa de apoio e acompanhamento para estudantes que se propõem à docência, bem como propicia uma aproximação efetiva entre as escolas e a universidade. Em relação às impressões sobre o início da docência e os contextos apresentados pelas alunas, entende-se que elas vivenciaram momentos de encantos e desencantos, posicionando-se como professoras a partir das relações de afeto estabelecidas com as crianças. E, nesse momento inicial, suas principais referências foram as professoras que as acompanharam nas salas de aula, tanto professoras iniciantes quanto experientes, culminando na constituição de ações docentes pautadas, principalmente, como respostas às urgências das salas de aula.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Formação de professores. Iniciação à docência. Educação básica. PIBID.

ABSTRACT

CHAVES, Ana Maria Brochado de Mendonça. **Impressions about the beginning of teaching, its contexts and the participation of the graduated in Pedagogy in the institutional program of scholarships of initiation into teaching.** 2015. 184 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

For a number of teachers, beginning to teach reveals itself as a moment of discoveries about the school world, arising from the experience of new realities and countless challenges. For a beginner, entering the classroom and the first relationships with children, other teachers and actors present in the school bring impressions that reveal the complexity of early teaching. Based on these assumptions, my qualitative research had the purpose of identifying the impressions of early teaching and the context experienced by 10 of PIBID (Institutional Program of Scholarships for Early Teaching) female scholarship holders, who participated in the school's everyday life of classes in the early grades of elementary teaching in two municipal schools in the city of Poços de Caldas (MG). By reviewing the literature, the following topics were covered: beginner teachers and PIBID. The studies on beginner teachers, still scarce in Brazil, were based mainly on the texts by Simon Veenman, Carlos Marcelo Garcia, and Maria Regina Guarnieri. As far as PIBID is concerned, information such as the legal devices, the program's scope, and details about the process of implementing and developing the PIBID subproject by the individuals being researched are provided. The identification of the impressions of early teaching and its contexts took place by means of two interviews with the students, and the subsequent analysis of field notes that they took over a period of six months, in addition to written testimonials. Based on such materials, I understand that PIBID must be considered an important program to support and also that the follow-up of students who intend to be teachers must be done, as it provides an effective approach between schools and the university. In relation to the impressions of the early teaching and contexts presented by the female students, I understand that they have experienced moments of enchantment and disenchantment in early teaching, taking a standpoint as teachers based on the relationships of affection they were able to build with the children. At this early stage, their main references were the female teachers that did the follow-up their activities in the classrooms, both beginner and experienced teachers, culminating in the development of teaching actions taken mainly as responses to the urgent needs of a classroom.

Keywords: Beginning teachers. Teacher's training. Initial teacher education. Basic education. PIBID.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Currículo do Curso de Pedagogia da UEMG - Práticas Pedagógicas de Formação (PPF)	53
Tabela 2 – PIBID: Evolução dos recursos executados	62
Tabela 3 – PIBID: editais com total de bolsas aprovadas (2009-2012)	63
Tabela 4 – PIBID: nº de bolsas concedidas para o ano de 2014	63
Tabela 5 – PIBID: Percentual de Instituições por Região/ Instituições por Região 2013 .	64
Tabela 6 – PIBID: Nº de bolsistas por região e modalidade em 2013	64
Tabela 7 – Valor das bolsas concedidas por modalidade	67
Tabela 8 – Nº de cursos ofertados pela UEMG	70
Tabela 9 – Nº de alunos matriculados na UEMG (2012 e 2014)	71
Tabela 10 – UEMG: Números de subprojetos, escolas parceiras e bolsistas PIBID (2012 e 2014)	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses produzidas no Brasil (2001 - 2014) sobre o tema “professores iniciantes”	44
Quadro 2 – Evolução do nº de trabalhos apresentados nas edições I, II, III e IV do <i>Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia</i>	49
Quadro 3 – Países onde a participação em programas de inserção docente é requisito para a obtenção da certificação	55
Quadro 4 – Bolsistas PIBID, instituição, nº de horas de atividades e função	66
Quadro 5 – Portarias e decretos relativos ao PIBID (2007 – 2013)	68
Quadro 6 – Editais PIBID (2007 – 2013)	69
Quadro 7 – Ações e impressões sobre o processo de implantação do subprojeto PIBID da Licenciatura em Pedagogia da UEMG/Poços nas duas escolas parceiras	76
Quadro 8 – As ações desenvolvidas pela equipe PIBID da UEMG/Poços	85
Quadro 9 – Síntese do perfil das alunas bolsistas	107
Quadro 10 – Outras informações sobre as alunas bolsistas no ano de 2012, no início do PIBID	114
Quadro 11 – Impressões das alunas bolsistas sobre o PIBID (2013 e 2015)	141

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESU	Centro de Estudos Supletivos
DEB/CAPES	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
IBGE	Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEN/UEMG	Pró-Reitoria de Ensino da Universidade do Estado de Minas Gerais
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
PUCMinas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEME	Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas (MG)
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMG/Poços	Universidade do Estado de Minas Gerais, curso fora de sede em Poços de Caldas
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos (SP)
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros (MG)

SUMÁRIO

Apresentação.....	13
Capítulo 1 - Trajetórias da pesquisa.....	19
Capítulo 2 - Sobre professores iniciantes: apresentando e discutindo o tema.....	34
2.1 O início da docência: um período complexo.....	34
2.2 Trabalhos produzidos por autores brasileiros sobre o tema “Professores iniciantes”.....	43
2.3 A formação inicial e programas de inserção docente.....	50
2.4 Sobre as políticas de inserção docente.....	55
Capítulo 3 - O PIBID e seus cenários.....	60
3.1 O PIBID no Brasil.....	60
3.2 O PIBID na UEMG/Poços.....	70
Capítulo 4 - As alunas bolsistas participantes do PIBID e os contextos do início da docência.....	91
4.1 Trajetórias pessoais e escolares.....	91
4.2 As trajetórias pessoais e a vontade (ou não) de ser professora.....	107
4.3 O encontro com outras realidades.....	115
Considerações Finais.....	134
Referências Bibliográficas.....	147
Apêndice 1 – Roteiro da 1ª entrevista.....	156
Apêndice 2 – Trecho de transcrição da 1ª entrevista.....	160
Apêndice 3 – Roteiro da 2ª entrevista.....	168
Apêndice 4 – Exemplo de transcrição da 2ª entrevista.....	171
Apêndice 5 – Trecho de Anotação de campo de aluna bolsista.....	178

Apresentação

Esta pesquisa discute o início da docência de alunas do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais em Poços de Caldas, que participaram, como bolsistas, de um programa federal de inserção docente em escolas da educação básica: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PIBID/CAPES).

O objetivo geral da pesquisa foi identificar os contextos escolares e desafios da docência vivenciados por 10 possíveis futuras professoras iniciantes, que estavam ainda na formação inicial, discutindo suas impressões sobre essa inserção no universo escolar – marcas que deixaram registradas em relatos orais e escritos - e que serão apresentadas neste trabalho.

O interesse pelos assuntos “início da docência” e “professores iniciantes”, se remete às reflexões que estiveram presentes desde a minha formação inicial, nos anos compreendidos entre 1983 e 1987. Na ocasião, meus conhecimentos sobre a complexidade do universo da docência eram escassos – supunha que bastava dominar os conteúdos e manter a disciplina para conseguir ser uma boa professora. Em algumas situações me perguntava como seriam os alunos, ou meus colegas de trabalho, e em outras, se eu conseguiria passar em algum concurso público para professores. A isso se resumiam minhas preocupações – que noto, hoje, bastante adequadas para o contexto de ausência de reflexões sobre a formação docente que vivi na graduação.

No ano de 1987, recém-formada, iniciei minha carreira de professora de História dos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Contagem (MG). Vivi nos primeiros anos de docência a angústia do “choque com a realidade”, expressão muito apropriada para apresentar o início da docência, e que foi divulgada por Veenman (1984). Desconhecia as realidades das crianças (os impactos que vivenciei foram marcantes), não dominava os conteúdos escolares tradicionais, os professores experientes se recusavam a discutir as questões pedagógicas durante os recreios (únicos momentos coletivos) e os gestores da unidade escolar, inseridos no turbilhão de exigências burocráticas, mal reconheciam a minha presença na escola.

Senti-me, como muitos professores iniciantes, completamente isolada e desamparada. Os anos se passaram e permaneci na docência, deixei de ser a professora mais nova da escola e me inseri em grupos de professores experientes nas escolas por onde passei.

Com o passar dos anos entendi que a sala de aula não era um espaço apenas de alunos e professores, mas onde se revelavam contextos sociais, culturais e institucionais, que condicionavam o processo ensino-aprendizagem e a minha própria formação docente, que se dava cotidianamente, em um processo ininterrupto até os dias atuais.

Assim, de um início de docência bastante desanimador, trilhei processos de constituição de uma docência aberta ao diálogo com meus alunos e meus pares. E vivenciei, em inúmeras situações coletivas de trabalho, processos de reflexão sobre a docência que culminaram na “abertura” de meus olhares para outros cenários de docência que não apenas os conhecidos nos meus anos iniciais. Eles nunca foram esquecidos - e até hoje, relembro-os nitidamente, como se pudesse ouvir a voz dos meus primeiros alunos e dos meus primeiros colegas de trabalho.

Como professora em duas licenciaturas em Pedagogia, há anos acompanho a formação acadêmico-profissional de possíveis futuros professores, e constato que as dificuldades nos anos iniciais da docência algumas vezes atravessam décadas, especialmente nas inseguranças (“Não domino os conteúdos”, “Como eu faço para os alunos prestarem atenção na aula?”, “Como eu serei recebida pelos outros professores?”, etc.).

A vivência docente nesses cursos também revela uma excessiva preocupação dos possíveis futuros professores em relação às estratégias de ensino, como se o ato educativo se limitasse à atuação em sala de aula e ao cumprimento de metas. Cabe lembrar que, neste sentido, inúmeros docentes (iniciantes e experientes) reduzem seu trabalho à busca de resultados de desempenho dos alunos, esquecendo-se que o ato educativo só se configura a partir da constituição de processos não-lineares e reflexivos e que supõe, inclusive, a compreensão das dimensões sociais e políticas nas quais ele está imerso e das quais emerge.

Pode-se pensar, ainda, que a lógica da culpabilidade dos professores (agora protagonistas dos fracassos escolares...), é neles introjetada a partir das concepções de educação reproduzidas nas salas de formação inicial e da constatação da precarização do trabalho docente observada pelos alunos nos estágios curriculares supervisionados, o que alimenta o ciclo de reflexões reducionistas e parciais, que de alguma maneira “naturalizam” as dificuldades, impasses e desafios da docência, como se fossem inexoráveis e intransponíveis.

Nesta direção, Tardif e Lessard (2009, p.41) afirmam que “[...] a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas [...]”. Porque a docência se faz, também, através das relações pessoais e profissionais que vão sendo construídas, e inúmeras vezes privilegiando as

necessidades e dificuldades imediatas que emergem primeiramente da “sala de aula” e da “sala dos professores”, lugares onde a teorização sobre a formação e trabalho docente é frequentemente relegada a um patamar inferior - quando considerada.

Os programas de inserção docente visam, prioritariamente, amenizar este “choque de realidade”, através do acompanhamento de professores (ou possíveis futuros professores), seja na formação inicial ou após esse período. Tais programas existem em vários países do mundo há décadas, e derivam de inúmeras pesquisas sobre professores iniciantes e sua iniciação à docência. Porém, no Brasil, não temos uma correspondência, sequer quantitativa, em pesquisas nesses assuntos. A escassez de teses e dissertações, na última década, é notória.

A partir de uma importante demanda de professores da educação básica, no ano de 2007 foi criado o PIBID, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa, de inserção docente, visa aproximar os cursos de licenciaturas nas instituições de ensino superior (IESs) às escolas públicas da educação básica, além de valorizar o magistério e reter profissionais na docência. Com um crescimento bastante expressivo, o programa, em 2014, estava presente em 284 IESs, que desenvolvem seus projetos institucionais e somam milhares de bolsistas, desde professores universitários, alunos das mais diversas licenciaturas e professores de escolas públicas da educação básica.

A Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), presente em 16 municípios mineiros, é uma das IESs participantes do PIBID, desenvolvendo 12 subprojetos de licenciaturas. Dentre elas, a Licenciatura em Pedagogia do curso fora de sede, no município de Poços de Caldas (UEMG/Poços), criada no ano de 2002, que atende atualmente 208 alunos e conta com 23 professores¹.

A participação do curso, no PIBID, aconteceu no 1º semestre de 2012. Entre agosto daquele ano e fevereiro de 2014, dez alunas bolsistas, aprovadas em processo de seleção através de edital, desenvolveram o subprojeto em duas escolas da rede municipal de ensino, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como coordenadora de área deste subprojeto, eu as acompanhei durante todo o período, sendo que suas impressões sobre os 6 primeiros meses de suas vivências iniciais na docência deram origem à esta tese – as alunas bolsistas foram os sujeitos desta pesquisa.

Neste trabalho, de enfoque qualitativo, estudei as teorias sobre o início da docência e os professores iniciantes a partir, principalmente, dos estudos de Veenman (1984) e Marcelo

¹ O curso foi avaliado no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), divulgado em 2008 e 2011, com a nota máxima (5), e os alunos egressos têm um elevado índice de aprovação nos concursos públicos para professores nas redes municipal e estadual de ensino.

García (1991; 1999b). São pesquisadores que se dedicam a estudar os cenários encontrados pelos professores iniciantes, suas dificuldades e seus desafios.

Ainda sobre esses assuntos, realizei estudo exploratório, procurando pesquisas que constassem do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2001 e 2014 – apenas 31 trabalhos foram encontrados. Considero que, diante de assuntos tão abrangentes, importantes e urgentes, ainda há muito que se pesquisar no Brasil, haja vista que o advento do PIBID trouxe uma série de eventos acadêmicos promovidos pelas IESs com o apoio da CAPES, onde são apresentados trabalhos e pôsteres sobre o PIBID e a iniciação à docência. E constatei, conforme Gatti Barreto e André (2011), que no Brasil, “dispomos de poucos estudos sobre os professores iniciantes, suas posturas, procuras, facilidades, dificuldades”, no que diz respeito às teses e dissertações produzidas nos programas de Pós-Graduação.

Também identifiquei os trabalhos apresentados nas quatro edições do “*Congreso Internacional sobre profesorado principiantes e inserción profesional a la docência*”, realizadas nos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014, constatando um número efetivamente crescente de autores brasileiros que se dedicaram a estudar esse período da docência.

A partir das pesquisas citadas, os programas de inserção docente em âmbito internacional, quantos são, onde ocorrem, e suas principais características também foram trazidos à tona. A ênfase, neste trabalho, foi dada aos programas que acontecem ainda na formação inicial de professores, que é abordada na sua perspectiva “introdutória”, ou seja, que necessita ser complementada por outras ações para propiciar uma boa qualidade na formação docente.

O PIBID é descrito no seu panorama geral, na UEMG e, mais detalhadamente, a partir do subprojeto da UEMG/Poços. Foram utilizados o Relatório de Gestão 2009-2013 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2013) e o Relatório Parcial de Atividades (CHAVES, 2013), que enviei à coordenação institucional descrevendo a implantação do subprojeto e as ações desenvolvidas nos primeiros meses de sua execução.

A partir de dois procedimentos de pesquisa, obtive dados muito ricos que serão discutidos neste trabalho, a saber:

- a) Duas entrevistas semi-estruturadas realizadas com as alunas bolsistas nos meses iniciais e finais de execução do subprojeto nas escolas. Essas entrevistas me propiciaram conhecer suas trajetórias pessoais e escolares, bem como a sua opção pelo Curso de Pedagogia e suas expectativas de inserção, como possíveis futuras professoras, no

universo escolar. A segunda entrevista versou, principalmente, sobre o cumprimento (ou não) das expectativas sobre o PIBID e o início da docência;

b) Anotações de campo feitas pelas alunas bolsistas durante os 6 meses iniciais de execução do subprojeto nas escolas. Essas anotações contêm os registros de suas impressões sobre a iniciação à docência e os diversos contextos por elas vivenciados: as relações (amistosas ou não) com as crianças, o acompanhamento (ou não) que tiveram pelas professoras regentes das turmas em que atuaram (denominadas, aqui, de professoras acompanhantes), os cenários difíceis encontrados nas unidades escolares, as urgências nas rotinas escolares e as suas expectativas sobre a docência que se anunciava, dentre outros contextos. Essas anotações, um rico material de pesquisa, foram analisadas à luz dos referenciais teóricos já mencionados.

A pesquisa tem seus limites, e aqui os apresento. Delimito o objeto da pesquisa como sendo o início da docência e as impressões dos contextos trazidos à tona pelas alunas bolsistas: impressões porque foram os registros das primeiras vivências que não necessariamente se prolongaram, considerando que ainda estavam no período de formação inicial. Esses registros não devem ser considerados como a própria realidade por elas vivenciada e, nesse sentido, Minayo (1996, p. 17) nos lembra que “a realidade não é transparente e é sempre mais rica e complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber”.

Inúmeros contextos escolares, identificados nas fontes primárias, não foram aqui analisados ou apontados, tais como as estratégias de ensino por elas desenvolvidas em sala de aula, as relações que estabeleceram entre si, as articulações entre as práticas docentes e o currículo da UEMG/Poços. O critério utilizado para inserir os contextos apresentados por elas, nesta tese, foi a recorrência dos registros desses cenários. Não seria possível, no âmbito deste trabalho, apresentar todas as impressões sobre todos os contextos descritos por elas, e tampouco considerar que o universo escolar tenha sido abrangido na sua totalidade (MINAYO, 1996).

O PIBID não foi avaliado, seja como uma política de governo ou um programa com ações de inserção docente. As políticas públicas não foram o foco desta tese, ainda que seja impossível desvinculá-la desses contextos, pois o PIBID é um programa de inserção docente

do próprio governo e há o interesse que se torne, no cenário das políticas de formação docente no Brasil, uma política de Estado.

Os capítulos da tese são divididos em 4, subsequentes à esta apresentação, onde traço um panorama geral da tese.

No Capítulo 1 são apresentados a trajetória da pesquisa, minhas opções metodológicas e os procedimentos que utilizei, desde o projeto inicial de pesquisa até a conclusão deste trabalho. As perguntas que nortearam esta investigação, os objetivos traçados, as obras estudadas para os pressupostos teóricos, bem como as fontes primárias de informação são todos descritos. Identifico, também, os sujeitos e locais da pesquisa, que serão mais bem conhecidos nos capítulos subsequentes.

São apresentados no Capítulo 2 os estudos sobre o início da docência e os professores iniciantes, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Nele também foram citados os programas de inserção docente em vários países do mundo, ações que visam minimizar possíveis lacunas ocorridas na formação inicial de professores – assunto importante, e também abordado nesse capítulo.

No Capítulo 3 contextualizo o PIBID no cenário nacional das políticas de formação de professores, trazendo uma série de dados quantitativos que retratam a amplitude do programa, e explico-o no seu funcionamento nas Instituições de Ensino Superior (IESs). Emerge, neste contexto, o subprojeto PIBID de UEMG/Poços, apresentado neste trabalho a partir das ações iniciais de sua implantação em duas escolas de Poços Caldas, sendo que os momentos de sua execução compõem o cenário do início da docência das alunas bolsistas, já mencionadas.

O Capítulo 4 relata a trajetória pessoal e escolar de cada uma dessas alunas (e possíveis futuras professoras), além dos contextos do início da docência por elas registrados. Aqui estão as suas impressões sobre o início da docência, as urgências da sala de aula, as relações com as professoras acompanhantes, as dificuldades e encantamentos que surgem nas relações com as crianças, e a expectativa de participar de um programa como o PIBID.

Nas Considerações Finais apresento as análises finais sobre as impressões das alunas bolsistas registradas nos relatos escritos e orais. Não apenas as suas impressões do PIBID, coletadas nos anos de 2013, mas também o que pensam sobre o programa após dois anos, ou seja, neste ano de 2015. Além disso, busco sintetizar alguns elementos de sua inserção nas escolas da educação básica e que foram percorridos na tese.

Finalizando, espero que as alunas bolsistas, sujeitos desta pesquisa, ao lerem este produto final, reconheçam-se como protagonistas, não só de uma tese de doutorado, mas da própria Educação.

Capítulo 1 - Trajetórias da pesquisa

Neste capítulo serão explicitadas as trajetórias da pesquisa, seus pressupostos metodológicos e procedimentos adotados que possibilitaram a apreensão das impressões da formação inicial de alunas no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais, em Poços de Caldas (UEMG/Poços).

A sala de aula configurou-se, desde o início da minha docência universitária, em 1999², em um local de trocas de saberes, do compartilhar das experiências e revelações sobre a complexidade da docência nas escolas da educação básica. As inseguranças sobre o início da docência, manifestadas pelas minhas alunas no curso de Pedagogia, foram recorrentes ao longo dos anos, e as suas dificuldades no início da docência sempre foram objeto de discussões e reflexões no desenvolvimento das disciplinas que ministrei³. Tentei, no passar dos anos de docência, amenizar o “choque com a realidade”, vivido pelas minhas alunas que se iniciavam na docência enquanto ainda estavam na formação inicial.

Nessa direção, desenvolvi no ano de 2010 uma pesquisa com alunas egressas da UEMG, buscando compreender como elas vivenciavam o início da docência e quais eram as suas principais dificuldades. A pesquisa, denominada “*Acompanhamento da prática docente de professores(as) iniciantes – egressos(as) da UEMG em Poços de Caldas*”, foi executada naquele ano e deu origem ao projeto de pesquisa para o doutorado.

No ano de 2012, com o início do subprojeto PIBID na UEMG/Poços, resolvi readequar o projeto de pesquisa para poder ter como sujeitos as alunas bolsistas do programa, no qual participei como coordenadora de área. Estudaria, a partir de então, a inserção docente de alunas que ainda vivenciavam a formação inicial, não eram ainda professoras, mas sim possíveis futuras professoras, sob a pretensão de identificar os contextos escolares que elas viviam a partir de seus próprios relatos, orais e escritos, bem como das dificuldades que encontravam, aqui denominadas “desencantos”.

O tema desta tese surgiu, assim, da “vivência e da [minha] prática cotidiana” (TRIVINÕS, 1987, p. 93). Diante de minha trajetória profissional não poderia ter sido diferente, considerando que sempre “problematizei” minha prática (GAMBOA, 2007) buscando respostas para elucidar minhas próprias dificuldades de docência e desafios que me eram impostos.

² Na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas – *Campus* Poços de Caldas).

³ “Metodologia do Ensino de História”, “Metodologia do Ensino de Geografia” e “Estudos sobre a sala de aula”.

Esta pesquisa e seu cenário de fundo (o desenvolvimento do subprojeto PIBID da UEMG/Poços) me propiciaram inúmeros novos conhecimentos acadêmicos, não apenas sobre o início da docência, mas também sobre alguns contextos em que os professores iniciantes se inserem na atualidade. Assim, posso afirmar, como Minayo (1996):

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo [...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas à interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São fruto de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 1996, p. 16).

Em março de 2012 iniciei os trâmites para a implantação do subprojeto PIBID na rede municipal de ensino de Poços de Caldas. O processo, que será apresentado no Capítulo 3, teve seus trâmites legais finalizados em junho daquele ano, quando iniciamos nossas reuniões na UEMG, com a presença de todas as bolsistas (alunas e professoras supervisoras).

Conhecíamos as normas gerais do PIBID e compreendemos, já no primeiro encontro, a complexidade da nossa entrada nas escolas, haja vista que a professor-supervisora bolsista de uma das escolas narrou a resistência de algumas professoras em aceitar “estagiárias” em suas salas de aula. Isso porque, conforme ela relatou, as estagiárias frequentavam as aulas, conheciam as rotinas das crianças, discutiam na Universidade as dificuldades das professoras e depois nunca mais voltavam. Ou seja, avaliavam negativamente o estágio supervisionado, e entendiam o PIBID como um estágio mais prolongado, e que remunerava apenas uma professor-supervisora bolsista de cada escola. Ficamos todas apreensivas com o relato, e discutimos as estratégias de inserção na escola e o relacionamento com as professoras acompanhantes.

Na ocasião, as alunas bolsistas expressaram suas expectativas em relação ao início da docência, que seria, ainda que brevemente, vivenciado por elas. Não podemos considerar que atuaram como professoras, e havíamos discutido que isso o PIBID não propiciaria, considerando a exiguidade do tempo que estariam na sala de aula como docentes, além de não assumirem efetivamente a sala de aula como professores regentes. Portanto, não vivenciariam plenamente a rotina escolar em todas as suas responsabilidades, nem tampouco o processo de socialização profissional, pois continuaram sendo consideradas estagiárias. Ainda que as professoras acompanhantes notassem algumas diferenças entre o estágio supervisionado e o PIBID, especificamente no que se referia ao acompanhamento das alunas bolsistas pela

coordenação de área, além do compromisso de estarmos na escola durante todo o semestre letivo.

A concretização da mudança dos sujeitos da pesquisa aconteceu quando, na segunda reunião da equipe do PIBID, ainda em junho de 2012, as próprias alunas bolsistas perguntaram se elas não poderiam participar de minha tese de doutorado, que teria como objetivo apresentar as dificuldades e desafios de professoras iniciantes. Expliquei-lhes quais eram minhas perguntas de pesquisa, meus objetivos e quais seriam os caminhos percorridos.

Dessa forma, os sujeitos desta pesquisa foram 10 alunas do Curso de Pedagogia da UEMG, curso fora de sede em Poços de Caldas, que participaram do PIBID e constituíram a primeira equipe do programa no município de Poços de Caldas. Eram alunas do 2º ao 6º núcleos formativos⁴, e apenas 4 delas teriam aulas regulares comigo (o que, de alguma maneira, nos aproximaria – ou não). Ou seja: não as conheci até o início da execução do subprojeto do PIBID – e os leitores desta tese as conhecerão melhor no Capítulo 4.

Tendo como objeto de pesquisa o início da docência e seus múltiplos contextos, a questão inicial foi redefinida, “explicitada, revista e orientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa” (CHIZZOTTI, 2001, p. 81), desdobrando-se em várias perguntas de investigação. A pergunta norteadora da investigação foi: quais eram as impressões das alunas bolsistas (participantes do PIBID) sobre o início da docência e seus contextos?

Essa não foi a única questão, outras tantas foram surgindo, a partir de definição do problema:

- . Quem eram essas alunas bolsistas?
- . Quais tinham sido suas trajetórias pessoais e escolares?
- . Por que optaram pelo Curso de Pedagogia?
- . Quais as expectativas que tinham ao participar de um programa de inserção docente na formação inicial?
- . Quais contextos emergiam nos seus relatos (orais e escritos) durante a execução do subprojeto PIBID?
- . Suas expectativas foram cumpridas, considerando apenas os meses iniciais de ingresso no universo escolar?

⁴ Denominação curricular da UEMG para os “períodos” acadêmicos.

Pensei bastante sobre a palavra “impressão”, incluída no seu plural no próprio título deste trabalho. Ao mesmo tempo que ela sugeria um olhar “superficial”, considerando que as alunas bolsistas ainda não eram professoras e nem tinham as responsabilidades diárias por assumir uma turma efetivamente, a “impressão” também podia ser pensada como “a marca deixada em algum lugar [...] ter aparência, aparentar, parecer” (DICIONÁRIO CALDAS AULETTE, 2015), ou ainda “o sinal que fica” (DICIONÁRIO DO AURÉLIO, 2015). E essa era a intenção: apresentar esses contextos que elas relatavam, e que seriam as próprias “marcas” do início da docência explicitadas nos relatos.

Uma vez apresentadas as perguntas de pesquisa, pode-se afirmar que objetivo principal foi identificar as impressões sobre o início da docência e contextos vivenciados por 10 alunas bolsistas do PIBID, que se inseriram no cotidiano escolar de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas da rede municipal de ensino em Poços de Caldas (MG), bem como conhecer as relações entre as teorias sobre professores iniciantes, a formação inicial e os programas de inserção docente na formação inicial, particularmente, o PIBID.

A pesquisa realizada se insere no universo das investigações de caráter qualitativo e, como afirmam Bogdan e Biklen, (1994, p.51), “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. E nem poderia. Na qualidade de coordenadora de área do subprojeto PIBID e acompanhante das alunas bolsistas, estávamos, investigadora e sujeitos da pesquisa, em uma ligação que foi permanente durante toda a execução do subprojeto.

Além disso, minhas relações prévias com diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras das escolas (várias delas tinham sido minhas alunas) facilitou a entrada das bolsistas nas escolas. Apenas na entrada do campo, posto que não interferi nas relações que as bolsistas desenvolveram com as professoras acompanhantes ou com as crianças. Minha presença ou ausência não influenciaram no processo de desenvolvimento das atividades e relações que foram estabelecidas entre as professoras acompanhantes e as crianças. Ainda que, conforme me relatavam, minha presença física na escola era um importante elemento de segurança e confiança para elas.

Os caminhos trilhados para o desenvolvimento da pesquisa se pautaram em considerar, conforme Minayo (1996, p. 14), que a realidade educacional, nas suas mais diversas características e desafios, insere-se num universo social, que é “a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” e,

estudando as impressões das alunas bolsistas sobre o início da docência, estive mais interessada nos processos do que nos resultados, em si, da pesquisa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994; TRIVIÑOS, 1987).

Não houve hipóteses que pudessem ser discutidas ou “comprovadas”: as perguntas foram sendo formuladas ao longo do processo de investigação, partindo do início da execução do subprojeto – que também foi implantado com a participação efetiva das alunas bolsistas (ex: na formulação das pautas das reuniões e nas ações que seriam desenvolvidas na escola, por elas e por mim). Nesse sentido, na ocasião, eu não tinha subsídios para elaborá-las (MINAYO, 1996).

De fato, compreendi que em uma pesquisa qualitativa, cujo processo é tão importante quanto os resultados, outras perguntas surgem no decorrer da coleta das informações, assim como afirmaram Bogdan e Biklen (1994, p. 83): “[...] a formulação das questões deve ser resultante da recolha de dados, e não efetuada *a priori*. É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado”. De toda forma, havia um plano prévio a ser desenvolvido, mas que foi sendo modificado, ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

O subprojeto PIBID da UEMG/Poços foi executado entre agosto de 2012 e fevereiro de 2014. Entretanto, nesta pesquisa, serão apresentadas as ações ocorridas entre março de 2012 (ações preliminares para a implantação do subprojeto) e janeiro de 2013, abrangendo os meses iniciais de inserção docente das alunas bolsistas nas escolas. O subprojeto foi desenvolvido em duas escolas da rede municipal de ensino de Poços de Caldas, serão aqui denominadas de *Escola 1* e *Escola 2* e apresentadas no Capítulo 3.

São escolas distintas na localização geográfica e no perfil da comunidade atendida, ainda que os alunos sejam, na sua maioria, oriundos das classes populares. As escolas foram escolhidas atendendo recomendação da CAPES para o PIBID, no sentido de que a atuação das bolsistas de iniciação à docência acontecesse em escolas de maior e de menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A escolha da rede municipal como o lugar de implantação do programa pautou-se por considerar minha proximidade com os profissionais da Secretaria Municipal de Ensino de Poços (SEME), o que facilitaria os trâmites burocráticos.

São contextos escolares diferentes, bem como as turmas e professoras acompanhantes com as quais as alunas bolsistas conviveram entre agosto de dezembro de 2012. De toda maneira, se condicionam as impressões sobre o início da docência, não invalidam os resultados da pesquisa, haja vista que cada sala de aula e cada escola é um micro universo no

campo da educação escolar – daí as realidades serem múltiplas, e conhecê-las e compreendê-las se torna um enorme desafio, para todos os professores. Não foi traçado qualquer comparativo entre os contextos das escolas, das turmas e das relações estabelecidas entre as alunas bolsistas e as professoras acompanhantes (iniciantes ou experientes).

Antes de avançar, entendo ser importante apresentar⁵ os sujeitos envolvidos nos subprojetos no PIBID. Em cada subprojeto há um coordenador de área (professor da IES), professor-supervisor (da escola em que o subprojeto será desenvolvido) e alunos da licenciatura, sendo que o primeiro é indicado pela IES, e os outros passam por processo de seleção desenvolvido pela IES, através de edital. São todos bolsistas da CAPES, desenvolvem o subprojeto nas escolas e na IES. Doravante serão denominados, nesta pesquisa, de coordenadora de área, professoras-supervisoras e alunas bolsistas.

Outros participantes que considero essenciais, ainda que não recebam qualquer remuneração por auxiliarem o desenvolvimento do subprojeto, são os professores que aceitam os alunos bolsistas em sua sala de aula, nesta pesquisa denominadas de: “*professoras acompanhantes*”. Também cito aqui, como participantes do PIBID, a direção e coordenação pedagógica das escolas que, de alguma maneira, estiveram envolvidas do início ao término do 1º subprojeto PIBID desenvolvido pela UEMG, em Poços de Caldas.

Os dados da pesquisa, no que diz respeito às informações sobre as alunas bolsistas e os contextos do início da docência por elas relatados, foram obtidos por meio de duas entrevistas semi-estruturadas e as anotações de campo por ela realizadas.

Sobre as entrevistas, defini, ainda em julho de 2012, que a entrevista semi-estruturada seria a técnica mais adequada para obter os dados que me propiciariam conhecê-las, pois, concordando com Minayo (1996, p.65) são “informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia”, tomando o cuidado de compreender que as informações prestadas, ainda conforme a autora (p. 5): “Constituem uma representação da realidade” e não a própria realidade. O intuito com as entrevistas era, também, identificar os contextos nos quais viveram até iniciarem sua participação no PIBID. Eu as conheceria, no primeiro momento, por elas próprias. E, no final da pesquisa de campo, em janeiro do ano seguinte, realizei uma segunda entrevista semi-estruturada, com cada uma das bolsistas, que me revelaria suas impressões finais sobre suas experiências do início da docência. Assim, foram completados 06 meses de coleta de informações com as alunas bolsistas (agosto de 2012 a janeiro de 2013).

⁵ Serão apresentados mais especificamente no Capítulo 3, que versa sobre o PIBID.

Outro aspecto que considerei, para a utilização da entrevista semi-estruturada, foi baseado em critérios definidos por Triviños:

[...] a) envolvimento desde o começo no fenômeno que se quer estudar; b) conhecimento amplo e detalhado das circunstâncias que têm envolvido o foco em análise; c) disponibilidade adequada de tempo para participar no desenrolar das entrevistas e encontros; d) capacidade para expressar especialmente o essencial do fenômeno e detalhe vital que enriquece a compreensão do mesmo (TRIVIÑOS, 1987, p.144).

Já nas primeiras entrevistas⁶ realizadas nos meses de agosto e setembro de 2012, as alunas bolsistas, agora minhas informantes, demonstraram “liberdade e espontaneidade” para relatarem suas trajetórias pessoais e escolares (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). Puderam discorrer livremente sobre diversos assuntos, a partir de roteiro prévio. Ou seja, houve um “discurso livre orientado por algumas perguntas-chave” (CHIZZOTTI, 2001, p. 45), que se caracterizavam como sendo “perguntas gerais e específicas” (algumas descritivas, e sobre relatos de experiências) e “perguntas avaliativas” - no caso, as alunas bolsistas estabeleceram juízo de valor sobre situações e pessoas (TRIVIÑOS, 1987, p. 151). Em algumas situações, ocorreu “um clima quase que de confiança” (BOGDAN; BIKEN, 1994, p. 69).

Compreendo que, naqueles instantes, minha vivência como professora do ensino fundamental e o conhecimento de diversos contextos escolares, sejam de escolas privadas ou públicas, me facilitou enormemente o diálogo com as alunas bolsistas (nas entrevistas e em todo decorrer do desenvolvimento do subprojeto). Ainda que com particularidades, as trajetórias pessoais e escolares relatadas não eram por mim desconhecidas, considerando que durante 25 anos convivi com alunas das mais diversas faixas etárias e em diferentes níveis da Educação Básica, além de conviver também com estudantes universitários que tiveram dificuldades similares as dos contextos pessoais e escolares e pessoais por elas narrados.

As segundas entrevistas⁷ foram realizadas com cada uma das alunas bolsistas, ao término da observação participante. Elas aconteceram nos meses de janeiro e fevereiro de 2013, na maioria das vezes nas casas das alunas bolsistas, e nas outras vezes na própria universidade.

Assim como as primeiras entrevistas, tinham um roteiro prévio, com perguntas basicamente avaliativas e descritivas (TRIVIÑOS, 1987). Essas entrevistas foram gravadas, transcritas fidedignamente (buscando não perder palavras, frases ou expressões), impressas e

⁶ Roteiro no Apêndice 1 e trecho de transcrição no Apêndice 2.

⁷ Roteiro no Apêndice 3 e exemplo de transcrição no Apêndice 4.

com o conteúdo da transcrição revisto pelas entrevistadas, para que dessem o seu “de acordo” em relação ao conteúdo transcrito. As alunas bolsistas, na sua maioria, ficaram constrangidas com os “erros” nas falas transcritas – mas quando viram que eu própria cometia as faltas, riram da situação.

Tiveram uma duração média de 30 minutos e busquei, através delas, identificar como as alunas bolsistas avaliavam os contextos das escolas nas quais estiveram inseridas e sua atuação, tanto no PIBID, como nas experiências docentes. Compreendo que o que foi dito por elas é um “entre muitos pontos de vista possíveis” (DUARTE. R, 2004, p.219), e foram muito importantes para que eu, na qualidade de pesquisadora e coordenadora de área do PIBID, pudesse “fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade” (DUARTE. R, 2004, p. 215).

Uma questão, que considero importante, foi a opção por não salientar minha atuação docente diante das alunas bolsistas durante as entrevistas para a pesquisa. Busquei certo “estranhamento” (FONSECA, 1999), tentando não “misturar” os momentos do PIBID com os momentos da pesquisa do doutorado. E, talvez o mais difícil para mim, tenha sido, conforme afirmou Elsie Rockell (1987, p.8), entender que conseguir uma “[...] confiança (ganhada em parte por renunciar à ‘denúncia’ imediata) vai permitindo presenciar situações em que se manifestam processos e conflitos normalmente ocultos frente ao estranho [...]”. Assim, algumas vezes deixei de intervir em relatos das alunas bolsistas, podendo, talvez, minimizar suas angústias manifestadas, e me coloquei unicamente como pesquisadora.

Concomitante às primeiras entrevistas, iniciamos o desenvolvimento do subprojeto PIBID nas duas escolas. As alunas bolsistas realizaram, inicialmente, e durante um mês, observação participante, com o objetivo de conhecer o perfil das crianças, da professora que a acompanharia e a rotina da sala de aula. Entenderam, a partir das reflexões nos encontros na UEMG, que a sala de aula caracteriza-se por conter realidades múltiplas, complexas e dinâmicas. Composta por vários sujeitos, que vivenciam situações regulares e também inesperadas, seria importante que as alunas bolsistas, através da observação participante, pudessem se inserir nos contextos de forma a não prejudicar as rotinas escolares, bem como serem aceitas pela professora acompanhante e pelas crianças. Antes de iniciar esta fase do subprojeto, tivemos reuniões prévias de estudos sobre a observação participante (CHIZZOTTI, 2009; IBIAPINA, 2008). Sobre a atuação docente, elas desenvolveram ações

do “Projeto Convivência”⁸, totalizando duas horas semanais, durante 2 meses (ou seja, 12 horas), não deixando, entretanto, de realizar a observação participante.

Dessa observação resultaram anotações de campo⁹ feitas, semanalmente, pelas alunas bolsistas, e que possibilitaram a discussão sobre suas vivências na sala de aula e a docência, que eram o objeto de estudo em nossas reuniões na UEMG. Embora essas anotações de campo não tenham sido pedidas para esta tese, aqui se inserem como documentos pessoais fundamentais dos sujeitos da pesquisa, que revelaram as expectativas, dificuldades, desafios, encantos e desencantos com a docência e seus contextos.

Pensando nos relatos de experiência e o compartilhar de saberes apresentados nas reuniões, pedi às alunas bolsistas e professoras supervisoras bolsistas que descrevessem o mais “densamente” possível suas vivências na observação participante e considerassem além do que era óbvio e superficial (GEERTZ, 1987), buscando realizar um registro cuidadoso do que acontecia na sala de aula, as rotinas e os acontecimentos cotidianos (ERICKSON, 1989). Isto feito, as anotações de campo eram discutidas nos relatos das alunas bolsistas e propiciaram reflexões muito relevantes para o processo formativo das possíveis futuras professoras.

Consideradas, por mim, fontes primárias de pesquisa, entendi como Triviños, que:

Num sentido *restrito*, podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas [...] Elas representam ou podem representar as primeiras buscas espontâneas de significados, as primeiras expressões de explicações. (TRIVIÑOS, 1987, p. 155).

Essas anotações manuscritas (exceto uma delas, que foi digitada e impressa pela aluna bolsista), se apresentaram com uma natureza majoritariamente descritiva, apresentando as ações e atitudes das crianças e professoras acompanhantes, bem como as delas próprias em sala de aula, na sala de professores (durante os recreios), nas reuniões na UEMG e suas impressões sobre o PIBID. Nesta tese, serão apresentados seus relatos sobre a suas vivências nas salas de aula com as crianças e professoras acompanhantes, buscando descrever as atividades que desenvolveram e os diálogos travados (TRIVIÑOS, 1987, p. 156-157).

Nessas anotações são encontrados alguns (não muitos) registros de natureza reflexiva (por exemplo, quando buscam encontrar soluções para dificuldades delas ou das crianças, ou

⁸ O Projeto Convivência, bem como as escolas onde foi desenvolvido, será descrito no Capítulo 3.

⁹ Trecho de Anotação de de campo no Apêndice 5.

tentam compreender situações de conflito entre as crianças, e entre as crianças e elas). É importante lembrar que no caso, o objeto de estudo das reflexões apresentadas seria o início da docência e seus contextos vivenciados pelas alunas bolsistas.

Quando o sujeito percebe uma determinada realidade faz uma leitura dela segundo seus interesses, de acordo com uma ótica determinada e uma perspectiva de interpretação. O resultado dessa relação não é igual ao fenômeno empírico observado, não é a simples cópia ou imagem lida ou percebida pelo sujeito. O resultado é a síntese desta relação, é uma construção que podemos chamar de objeto. (GAMBOA, 2007, p. 129)

A partir das anotações de campo, fiz a identificação e seleção dos “contextos” descritos pelas próprias alunas bolsistas, que serão apresentados ainda neste capítulo.

Optei por não analisar os aspectos linguísticos, mas destacar as impressões das alunas bolsistas sobre os contextos elencados, e como se posicionam diante deles. Porque, conforme Chizzotti (2001, p.85), “Observando a vida cotidiana em seu contexto ecológico, ouvindo as narrativas, lembranças e biografias, e analisando documentos, obtém-se um volume qualitativo de dados originais e relevantes, não filtrados por conceitos operacionais nem por índices quantitativos”.

Assim, não realizei análise de conteúdo, mesmo sabendo da importância da palavra escrita no contexto de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), entendendo a análise de conteúdo como “a decodificação de um documento [que] pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas” (CHIZZOTTI, 2001, p. 98). Este é um dos limites da pesquisa, considerando que não domino esse procedimento de pesquisa.

Algumas anotações de campo foram discutidas com as alunas bolsistas durante encontros reservados, e inúmeras situações relatadas foram compartilhadas nas reuniões da equipe (quando as alunas bolsistas assim o quiseram). Acordamos, desde o início, que as anotações de campo não seriam disponibilizadas para a leitura das professoras e/direção das escolas – as alunas bolsistas e eu tivemos receio que isso pudesse inibir os relatos escritos, ainda que todos soubessem da existência dessas anotações. E feita essa constatação, entende-se o porquê de minha opção por deixar os sujeitos da pesquisa no anonimato e com pseudônimos, preservando a identidade das bolsistas, ainda que tenham autorizado a divulgação suas identidades¹⁰.

¹⁰ Todas as alunas bolsistas e as direções das duas escolas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Foi também preservado o anonimato das escolas parceiras, mesmo que as diretoras, coordenadoras pedagógicas e todas as professoras (acompanhantes ou não) tivessem ciência, na ocasião, que esta tese seria desenvolvida concomitante ao desenvolvimento do subprojeto do PIBID, e que poderiam ser citadas. Cabe salientar que as informações coletadas e analisadas na pesquisa estão sendo reveladas pela primeira vez, nesta tese.

Saliento que, de posse das informações obtidas pelas duas entrevistas e pelas anotações de campo das alunas bolsistas, também lancei mão de dados que havia escutado a partir das reuniões semanais na UEMG, e que proporcionaram inúmeros relatos de experiência. Eles não foram anotados – nesse momento precisei optar pela função de coordenadora de área do PIBID, ainda que minha atenção estivesse também voltada para as perguntas da pesquisa. O mesmo aconteceu em relação à observação que fiz nas escolas – semanalmente nas duas escolas, mas na qualidade de coordenadora, não pesquisadora, o que penso não invalidar algumas impressões que serão apresentadas neste relatório, notadamente no Capítulo 4 sobre o contexto em que as alunas bolsistas atuaram.

As fontes de informação, acima descritas, me proporcionaram, na sua interpretação:

[...] recuperar os cenários, os lugares ou palcos onde as manifestações dos atores têm sentido; requer também a constituição de um horizonte interpretativo que permita articular diversas manifestações num quadro compreensivo. (GAMBOA, 2007, p. 138)

Os procedimentos de análise dos dados iniciaram com a identificação das situações consideradas relevantes pelas alunas bolsistas nas suas anotações de campo, bem como a identificação dos contextos relatados nas entrevistas e que se relacionavam com as perguntas de pesquisa. E, uma vez realizada essa etapa, iniciei o agrupamento dessas situações em contextos, que foram assim definidos:

- a) A inserção das alunas bolsistas nas escolas;
- b) O choque com a(s) realidade(s) das crianças e das salas de aula;
- c) Os encontros e desencontros com as crianças: as demonstrações de afeto entre as crianças e as bolsistas; as crianças resistem às intervenções das alunas bolsistas como professoras; conhecendo a indisciplina (e agressões) das crianças;
- d) As professoras acompanhantes: nossas melhores companheiras (ou não).

Uma vez agrupados, passei a interpretá-los à luz dos pressupostos teóricos constituídos por estudos que me ajudassem a compreender “até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que

pode ainda ser investigado, etc.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 100). A seguir apresento os assuntos e seus principais autores estudados.

Sobre a iniciação à docência e professores iniciantes, encontrei nos estudos de Mizukami (1996), Guarnieri (2005), Nono e Mizukami (2001), Mariano (2005), e mais recentemente os de André (2012) e Gatti (2012), as referências teóricas produzidas no país sobre os professores iniciantes e os desafios e dificuldades no início da docência. Dentre as obras produzidas em âmbito internacional, utilizei os estudos de Simon Veenman (1984), Carlos Marcelo García (1991, 1999b) e Michael Huberman (2000).

As discussões apresentadas sobre o período da formação inicial de professores foram pautadas, principalmente pelo estudo intitulado “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011), e os programas de inserção docente em outros países do mundo foram identificados através dos estudos de Marcelo García (1998, 1999a, 2011) e Vaillant (2009).

Apresento o PIBID no Brasil, baseando-me, principalmente, nas informações obtidas no Relatório de Gestão DEB/CAPES, 2009-2013 (CAPES, 2013). Já sobre o PIBID na UEMG/Poços, obtive as informações no Relatório Parcial de Atividades enviado à coordenação institucional do PIBID do projeto institucional da UEMG, em janeiro de 2013.

Ainda para obter dados, especificamente sobre estudos que versavam sobre professores iniciantes e o início da docência realizei estudo exploratório que resultou na criação de um banco de dados a partir de levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com os dados disponibilizados na página eletrônica da CAPES¹¹, e, posteriormente, e basicamente com o propósito de obter as cópias digitalizadas dos trabalhos, acessei a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹², delimitando o levantamento no período compreendido entre 2001 e 2014¹³.

O levantamento foi feito, ano por ano, acessando a opção “*todas as palavras*”, no campo “*assunto*”, os seguintes descritores: *professores iniciantes*, *professoras iniciantes* e *início da docência*. Iniciado o acesso, centenas de trabalhos foram surgindo, e, a partir do título da dissertação/tese, fui descartando aqueles que não se encaixavam nos critérios estabelecidos: pesquisas sobre professores iniciantes, que atuavam (ou atuam) do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e com licenciados em cursos de Pedagogia. Com isso, inúmeros estudos sobre professores iniciantes e o início da docência no ensino superior, ensino médio e

¹¹ Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/>>

¹² Disponível em:<<http://bdtd.ibict.br/>>.

¹³ Os resumos anteriores ao ano de 2010 não estão, no presente ano, disponíveis no sítio eletrônico da CAPES.

ensino fundamental II foram deixados de lado, mesmo sabendo que poderiam ser importantes para referenciar esta pesquisa. Nos trabalhos com títulos que causavam dúvidas, optei por iniciar o 2º passo, que era verificar o resumo, salvá-lo eletronicamente e imprimi-lo. E assim o fiz, com inúmeros resumos, para que impedisse, de alguma maneira, “deixar escapar” o menor número possível de trabalhos no levantamento.

Realizado esse levantamento na página eletrônica da CAPES, iniciei a busca dos trabalhos na BDTD para que pudesse salvá-los e imprimi-los. Quando inseri os títulos dos autores, novos nomes e trabalhos apareciam. Iniciei o levantamento nesse outro banco de dados, e, realmente, outros cinco trabalhos foram “recuperados” (depois eu os busquei no Banco da CAPES – e todos foram encontrados).

Uma vez identificados os resumos desses trabalhos, busquei encontrá-los disponibilizados nos seus textos integrais, em bibliotecas eletrônicas de universidades. Os dados obtidos nos resumos foram inseridos em banco de dados do programa Access¹⁴.

É importante salientar a dificuldade de se trabalhar com os resumos daquele Banco de Teses e Dissertações da CAPES dada a sua incompletude, provocada, suponho, pela própria ausência de informações escritas pelos autores (também identificada em várias cópias completas dos trabalhos que estão disponibilizadas). E, nesse sentido, não há tanta diferença entre as dissertações e as teses.

Também realizei levantamento nas páginas eletrônicas das quatro edições do *Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*, evento bianual, que tem assumido importância crescente na divulgação das pesquisas sobre o tema e cuja primeira edição ocorreu no ano de 2008, na Espanha, e mais recentemente no Brasil, no ano de 2014. Além das páginas eletrônicas, foi analisado o artigo de Carvalho e Papi (2013), que versa especificamente sobre a terceira edição do congresso, ocorrida no ano de 2012, no Chile.

Os dados que apresento, de natureza quantitativa, confirmam a escassez de pesquisas no tema, e sugerem um aumento contínuo de apresentações de trabalhos (não correspondente ao número de dissertações e teses produzidas, no Brasil, no mesmo período). Eles serão apresentados no Capítulo 2.

Em relação aos trabalhos produzidos no âmbito de teses e dissertações que discutem o PIBID, não encontrei nenhum, especificamente, sobre os subprojetos de licenciaturas de Pedagogia e alunos bolsistas inseridos em turmas dos anos do ensino fundamental. Há

¹⁴ Esse banco de dados e 22 textos integrais dos trabalhos estão disponibilizados em CDROM, e todos os trabalhos encontrados serão citados no capítulo 2.

pesquisas sobre o programa, nas mais diversas licenciaturas que, por não serem o objeto desta pesquisa, não foram estudados.

Ainda sobre o PIBID, inúmeros eventos acadêmicos são promovidos nas IESs – uma recomendação das próprias coordenações dos projetos institucionais, onde são apresentados trabalhos e pôsteres sobre a iniciação à docência. Além deles, o tema tem sido abordado em seminários e congressos, tal como no II Congresso Nacional de Formação de Professores / XII Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores (Águas de Lindóia, 7 a 9 de abril de 2014), quando houve a apresentação oral de relatos de experiência, além de 20 relatos de pesquisa e 9 pôsteres¹⁵.

Para finalizar este capítulo, quero apresentar uma reflexão importante: o afeto que foi construído, ao longo dos meses, entre nós, alunas bolsistas e eu.

Encontramo-nos, todas, no compromisso e seriedade com a docência, com as crianças, com as professoras acompanhantes, com nossa formação acadêmica e desenvolvimento profissional. De 8 alunas bolsistas, já graduadas, 7 desenvolveram monografias que versavam sobre a profissão docente e seus contextos na atualidade, buscando outros sujeitos de pesquisa, sendo que 4 delas foram minhas orientandas de trabalhos de conclusão de curso.

Como afirmou Chizzotti (2001, p. 84), os vínculos de afeto e confiança que estabelecemos do início ao fim da pesquisa e daquele 1º programa do PIBID “a transformam [a pesquisa] em uma obra coletiva”. Assim, e em certa medida, considere-me, em alguns momentos, também sujeito de minha própria pesquisa. E encontrei, em Gamboa, a “autorização” para tal:

As ciências sociais como na educação tanto o investigador como os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos [...] Esses sujeitos se encontram juntos ante uma realidade que lhes é comum e que os desafia para ser conhecida e transformada. (GAMBOA, 2007, p. 41-42)

Participei de inúmeros recreios, não como pesquisadora, mas como coordenadora de área do PIBID, para conhecer melhor os contextos escolares e discuti-los nas reuniões com as bolsistas, de maneira a facilitar a entrada delas no campo de atuação. Foram inúmeras as situações em que refletimos sobre as professoras acompanhantes e outras professoras, e como eram estabelecidas as relações de convivência nos recreios, momentos em que podiam ser

¹⁵ Dados disponíveis em: <http://www.geci.ibilce.unesp.br/logica_de_aplicacao/site/index_1.jsp?id_evento=31> Acesso em: 20 jul. 2014. Em relação ao I Congresso Nacional de Formação de Professores/XI Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores, que ocorreu Águas de Lindóia, no ano de 2011, a página eletrônica não está mais disponível.

reveladas as relações hierárquicas (entre professoras experientes e professoras iniciantes) ou o isolamento de algumas professoras entre seus pares.

Eu precisava, também, me sentir parte do grupo, talvez para reafirmar minha condição de coordenadora e responsável pelo subprojeto ou por qualquer atitude equivocada que poderia ser tomada por alguma bolsista (o que revelava minha própria insegurança). Ou seja, busquei me integrar no “contexto, tornando-me mais ou menos ‘parte natural’ do cenário” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 128), e mantive, como Chizzotti (2001) assinalou:

[...] uma conduta participante: a partilha substantiva na vida e nos problemas das pessoas, o compromisso que vai se adensando na medida em que são identificados os problemas e as necessidades e formuladas as estratégias de superação dessas necessidades ou resolvidos os obstáculos que interferiam na ação dos sujeitos (CHIZZOTTI, 2001, p. 82).

A saída do campo da pesquisa, e posteriormente da coordenação de área do PIBID, não aconteceu sem algum lamento, ainda que tenha sido voluntária, e por compreender a necessidade de compartilhar os espaços com meus pares. Ela não foi abrupta, e até hoje mantenho contato com as alunas bolsistas (6 delas já professoras efetivas em sala de aula), seja por mensagens eletrônicas (emails) ou mensagens em redes sociais. Elas se tornaram, de alguma forma, “marcas” em minha memória afetiva de professora universitária.

Capítulo 2 - Sobre professores iniciantes: apresentando e discutindo o tema

2.1 O início da docência: um período complexo

A entrada na carreira docente, momento de fragilidade e conquistas, foi estudada por Michael Huberman (2000), como sendo um dos *ciclos de vida profissional*. Compreendendo os três primeiros anos de docência, nesse período o professor vivencia duas situações (que podem acontecer em momentos distintos, ou se encontrarem simultaneamente): a “*sobrevivência*”, quando o professor se depara (e se choca) com as realidades escolares, surgem as preocupações e dificuldades, constata a distância que existe entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e essas realidades (VEENMAN, 1984), e, também, identifica que o professor iniciante oscila “entre relações muito íntimas e muito afastadas com os alunos” (LOUREIRO, 1997, p. 122). Por outro lado, vive-se também, nos anos iniciais da docência, o momento da “*descoberta*”, o entusiasmo dos primeiros momentos da docência, que também podem ser de superação das dificuldades iniciais. Alguns professores sentem a alegria por ter uma turma, por sentir-se professor, por fazer parte de um grupo profissional.

O universo escolar, especialmente nos anos iniciais de docência, revela contextos distintos e, algumas vezes, desconhecidos dos alunos e professores dos cursos de formação de professores. Uma vez que iniciam a docência, e inseridos nessas novas realidades, vivenciam o que Johnston e Ryan¹⁶ (1983 citado por MARCELO GARCÍA, 1991, p. 10; MARCELO GARCÍA, 1999a, p. 104, tradução nossa) afirmaram: “os professores em seu primeiro ano de docência são estrangeiros em um mundo estranho, um mundo que é, ao mesmo tempo, conhecido e desconhecido”. Um mundo conhecido, porque passaram muitos anos nos bancos escolares – mas também desconhecido porque as realidades são mesmo múltiplas, heterogêneas e, principalmente, complexas.

Silva e Fernandes (2006, citados por DUARTE. A, 2008, p. 6)¹⁷, descrevem alguns cenários que se apresentam, na atualidade, nas escolas e nas salas de aula:

¹⁶ JOHNSTON, J. and RYAN, K. Research on Beginning Teacher: Implications for Teacher Education, Em K. Howey and W. Gardner (Eds): **The Education of Teachers**, New York, Longman. 1983. p. 137.

¹⁷ SILVA, M. G. F; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: VI Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente - Rede ESTRADO, 2006, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: UERJ, nov. 2006.

[...] heterogeneidade das turmas do ponto de vista socioeconômico, cultural e étnico; dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos; inclusão de portadores de necessidades especiais em escolas regulares. Além de problemas relativos às relações familiares, como a violência doméstica, o abandono familiar, a ausência dos pais no processo de escolarização dos filhos, o consumo de drogas entre crianças e jovens, a gravidez na adolescência.

Outras questões, apresentadas por Guarnieri e Giovanni, (2010, p.4), identificam contextos que podem causar impactos nos professores iniciantes: “Percepções sobre o entorno das escolas, bairros em condições de pobreza, tipo de clientela, diferenças, condições físicas, higiene, vestuário, comportamentos, condições da escola, das famílias e participação dos pais”. Neste sentido, pode-se considerar que o denominado “choque com a realidade” não se resume ao momento de transição “aluno-professor”, mas perdura, talvez, durante anos.

Porque o impacto não é apenas com a realidade da sala de aula, mas com diversas e complexas realidades. A primeira realidade, que emerge das tensões inexoráveis do cotidiano da sala de aula, apresenta-se no encontro com crianças e adolescentes com importante diversidade de origem sócio-econômico-cultural. Se por um lado se revela assustadora para alguns professores, por outro lado traz, numa imposição dialética, a possibilidade de se trilhar um desenvolvimento profissional que se pautará na aceitação e possível superação dos conflitos, bem como alargará os horizontes do ensino, que não se reduzirá nas práticas cotidianas do processo ensino-aprendizagem.

Se para professores experientes, a vivência das situações e o “gerenciamento” das dificuldades parecem difíceis, o que pensar em relação aos professores iniciantes?

Os resultados de pesquisa por mim desenvolvida, no ano 2010¹⁸, revelaram, a partir de entrevistas com 4 professoras iniciantes, alguns impactos que elas sentiam ao se deparar com essas difíceis realidades. Elas abordaram seu “choque com a realidade” ao se encontrarem nesses contextos, tal como se apresentou o relato de uma delas:

Quando a gente falava aqui na faculdade da dimensão social, eu imaginava o [aluno] que é pobre, o que tem umas brigas em casa, esse tipo de coisa. Hoje eu vejo assim, filha que tem dificuldade, não aprende por nada porque é filha de pai com irmã... Nunca imaginei ver uma coisa dessas. Criança que chega morrendo de fome, e fica inquieta, não para, fica desesperada, e me pergunta de meia em meia hora que horas é o almoço. Então eu estou naquela atividade exausta e cansativa de ‘vamos fazer’ e ela não para, mas

¹⁸ A pesquisa, intitulada “Acompanhamento da prática docente de professores(as) iniciantes – egressos(as) da UEMG em Poços de Caldas””, em parceria UEMG/FAPEMIG, buscou compreender quais eram os impactos vivenciados por 4 professoras iniciantes, minhas ex-alunas.

é fome. Questão de chegar de manhã sem blusa no frio que está agora...
(professora iniciante)

As tensões e dilemas que surgem nos anos iniciais da docência algumas vezes atravessam décadas, especialmente nas inseguranças pedagógicas e de socialização profissional. Já em meados da década de 1980, Simon Veenman (1984), em estudo clássico sobre professores iniciantes, apresentou e analisou 83 pesquisas realizadas entre os anos de 1961 e 1983¹⁹, todas em âmbito internacional, sobre as dificuldades encontradas pelos docentes no início da carreira profissional. E, a partir daquele estudo, convencionou-se denominar esse momento inicial de “choque com a realidade”, abrangendo os três primeiros anos de docência. Este momento reveste-se de importantes e profundas reflexões, em sentimentos que misturam alegria, estranheza, tristeza, angústias, etc. O autor (1984, p.144, tradução nossa) afirmava, que: “Na verdade, o choque de realidade trata da assimilação de uma realidade complexa que se impõe ininterruptamente sobre o professor iniciante, diariamente”.

Inúmeras são as causas desse “choque com realidade”. Muller-Fohrbrodt et al²⁰ (1978 citado por VEENMAN, 1984, p. 147) consideram que existem causas de ordem “situacional”²¹ e “pessoal”. Dentre as causas pessoais, identifica-se a possibilidade de uma escolha errada de profissão, a existência de atitudes (docentes) inapropriadas e de características pessoais de inaptidão. As causas situacionais seriam (1984, p.147, tradução nossa):

[...] formação profissional inadequada, realidades escolares problemáticas (situações de autoritarismo, burocracia, relações pessoais hierarquizadas, estruturas organizacionais rígidas, assistência inadequada, deficiência de condições materiais de trabalho, ausência de objetivos educacionais explícitos, isolamento profissional, a multiplicidade de tarefas que o professor deve cumprir).

O autor Ryan (1979 citado por VEENMAN, 1984, p. 147) vai além: considera que as dificuldades dos professores iniciantes decorrem da sua falta de treinamento (no caso, preparo), já sua formação é generalista e não há formação para os alunos atuarem em situações específicas, para escolas também específicas.

¹⁹ As pesquisas estudadas por Veenman foram realizadas em 9 países (na sua imensa maioria oriundas dos EUA, e também do Reino Unido, Alemanha, Holanda, Áustria, Canadá, Finlândia, Suíça e Austrália). Foram utilizados, basicamente, questionários e entrevistas, como instrumentos de pesquisa.

²⁰ MULLER-FOHRBRODT, G., CLOETTA, B., DANN, H. D. **Der Praxisschock bei junger Lehrern. Stuttgart:** Klett. 1978.

²¹ No sentido de “contexto”.

Em estudo posterior, Veenman et al. (1998, p. 4, tradução nossa) afirma que uma das causas possíveis para o choque com a realidade seria “um otimismo irrealista dos estudantes-professores durante a sua formação” e que, ao se depararem com as demandas reais da docência, viveriam um desânimo com a carreira. Porque os desafios não são apenas de contextos mais amplos, mas também estão presentes nos contextos mais específicos, como a sala de aula, “caracterizada por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos: imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade.” (MIZUKAMI, 1996, p. 65).

Na pesquisa apresentada nesta tese, as urgências vividas nas salas de aula, pelas alunas bolsistas, foram marcantes, e estão presentes nas anotações de campo, além de terem sido relatadas nas reuniões do programa. Elas presenciaram inúmeras situações onde as atitudes dos alunos e das professoras foram, para elas, imprevisíveis – comentaram, várias vezes, que não havia uma “receita” definida para cada situação vivenciada na sala de aula, pois há momentos do ato educativo, em que pesem similaridades, que são singulares.

Na vivência dessas novas realidades, inúmeros problemas aparecem para os professores iniciantes. As dificuldades mais frequentes apresentadas pelos professores nas pesquisas estudadas por Veenmam (1984) referem-se à manutenção da disciplina das turmas. Em uma ordem sequencial, foram esses os principais problemas apresentados pelo autor (1984, p. 160, tradução nossa):

- . Disciplina das turmas
- . Desmotivação dos alunos
- . Diferenças individuais dos alunos
- . Avaliação dos trabalhos dos alunos
- . Relacionamento com os pais
- . Organização dos trabalhos de classe
- . Falta de condições materiais de trabalho
- . Lidar com os problemas individuais dos alunos

Entretanto, os mesmos estudos apresentados pelo autor afirmam que esses não são problemas exclusivos dos professores iniciantes – os professores experientes também têm dificuldades em manter a disciplina dos alunos nas salas de aula. E, nessa direção, seu estudo aponta que inúmeros problemas de professores iniciantes também acontecem com professores experientes (ex: turmas com muitos alunos, alunos desmotivados, desvalorização social, desinteresse dos pais, inúmeras atividades extra-classe e falta de condições materiais).

Identificando as relações com os alunos como sendo muito importantes nesse período inicial da docência, o estudo de Fuller y Brown²² (1975, citado por MARCELO GARCÍA, 1991, p. 11, tradução nossa) apresenta as três *Etapas Evolutivas de Preocupações* dos professores iniciantes: a) preocupações de sobrevivência profissional, b) preocupações sobre as situações de ensino e c) preocupações sobre os alunos.

A primeira, denominada de “sobrevivência profissional”, seria que “o professor busca, fundamentalmente, o controle da turma e agradar os alunos”. Entende-se, então, que os problemas de disciplina dos alunos (VONK²³, 1983, citado por MARCELO GARCÍA, 1999a), e a necessidade de se relacionar bem com a turma estão no centro das atenções dos professores iniciantes nesse início de docência, que podem se tornar, em algumas situações, “reféns” dos alunos, ou seja, submetem sua prática docente às determinações das crianças, fazendo concessões intermináveis.

Os professores iniciam a docência com expectativas e intenções que muitas vezes não se cumprem – particularmente no que diz respeito à sua inserção nas culturas docentes. A socialização profissional tem sido um aspecto bastante importante a ser considerado quando se estuda os professores iniciantes e sua inserção e atuação nas escolas.

Nesse sentido, Hargreaves (2001, p.186) afirma que:

As culturas dos professores, as suas relações com os colegas, figuram entre os aspectos mais significativos da vida e do seu trabalho. Fornecem um contexto vital para o desenvolvimento do professor e para a forma como este ensina. O que acontece no interior de uma sala de aula não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior.

Collin Lacey²⁴ (1977 citado por VEENMAN, 1984, p.164; MARCELO GARCÍA, 1991, p. 12; SILVA, 1997, p. 55; MARCELO GARCÍA, 1999b, p. 107) considera que há diferença entre o aprender a ensinar e a socialização profissional. Para ele, aprender a ensinar vincula-se à aquisição de conhecimentos e aptidões necessárias para a docência, enquanto a socialização profissional do professor é o processo de desenvolvimento de atitudes que proporcionam o enfrentamento das situações na escola e a inserção nas culturas docentes – assim, “aprender a interpretar o que se vê e ouve tem um papel primordial. Será, em suma, a adoção de uma ‘estratégia social’, entendida como uma seleção intencional de ideias e formas

²² FULLER, F. and BROWN, D. Becoming a teacher, in Ryan (ed). **Teacher Education**, Chicago, NSSE, p. 25-52. 1975.

²³ VONK, J.H.C. Problems of beginning teachers. In: **European Journal of teacher Education**, v.6, (2), p.133-150, 1983.

²⁴ LACEY, C. **The socialization of Teachers**. London: Methuen, 1977. p.17-68.

de agir perante as relações complexas que se estabelecem em determinada situação” (SILVA, 1997, p. 55). Lacey identificou várias estratégias dos professores para a inserção no grupo profissional, e, dentre elas, a que seria utilizada pelos professores iniciantes: o “ajuste interiorizado”, a partir do qual eles evitariam os conflitos, buscando sempre a “sintonia” com os professores experientes e introjetando os valores e as normas da instituição escolar na qual trabalham. Ou seja, não é um processo fácil, mas necessário para a constituição do ser professor: pertencer a um grupo, assumindo suas formas de pensar (GUARNIERI; GIOVANNI, 2010, p.4) e de agir. Mas, como poderíamos detectar “o choque com a realidade”?

Segundo Müller-Fohrbrodt, Cloetta, and Dann²⁵, (1978 citado por VEENMAN, 1984, p.144, tradução nossa) seriam esses seus indicadores:

1. Percepção de problemas: esta categoria inclui os problemas e pressões vividas, queixas sobre a carga de trabalho, estresse e queixas psicológicas e físicas.
2. Alterações de comportamento: são as alterações implícitas no comportamento docente, que são contrárias às próprias crenças em função das pressões externas.
3. Mudanças de atitudes: são as mudanças implícitas nos sistemas de crença (por exemplo, uma mudança de atitudes progressistas para atitudes conservadoras em relação aos métodos de ensino).
4. Alterações de personalidade: esta categoria refere-se às mudanças no domínio emocional (por exemplo, a estabilidade – instabilidade) e autoconceito.
5. Abandono da profissão docente: a desilusão pode ser tão grande, que o professor iniciante abandona a profissão precocemente.

Nas entrevistas realizadas para a pesquisa em 2011, as quatro professoras relataram ter vivenciado os indicadores acima apresentados, sendo que, ainda segundo Veenman (1984), seria difícil distinguir indicadores de comportamento e de atitude. Seguem, abaixo, alguns exemplos:

Eu não estou mais tão ansiosa para tentar resolver tudo como eu estava, se deu pra fazer deu, se não deu, fica [sem fazer]... (professora iniciante)

Eu sempre tive uma dificuldade imensa em lidar com a rotina. Eu estou aprendendo isso na marra. Eu não tenho rotina, é aquele negócio, quando eu quero fazer tal coisa eu faço, então a gente é obrigada a ter rotina [...] No ano passado eu acho que eu era mais a professora brincalhona [...] Só que esses alunos foram recebidos na 5ª série [6º ano] e os professores

²⁵ MÜLLER-FOHRBRODT, G., CLOETTA, B., DANN, H. D.. **Der Praxisschock bei junger Lehrern**. Stuttgart: Klett, 1978.

disseram, em se tratando de português, se bem que não fui eu quem deu ano passado, mas eu também não quero me isentar da responsabilidade, eles [alunos] estavam muito fracos. Então eu fiquei muito preocupada com essa fala, esse discurso e esse ano eu acho que me retrai mais, com essa preocupação de favorecer mais bagagem para eles, para eles superarem esses desafios de interpretação, leitura de mundo etc. [...] você fica tão tensa com aquela preocupação de saber da sua responsabilidade, de que eles têm um ano com você e você não pode desperdiçar esse tempo que você acaba que deixando as brincadeiras um pouco de lado... (professora iniciante)

Duas questões merecem ser discutidas neste último relato: o “ser tradicionalista” e o isolamento dos professores iniciantes no início da docência.

O “ser tradicionalista” é uma expressão recorrente nas falas das professoras iniciantes. A pressão pelo cumprimento de metas, a cobrança de cumprimento de conteúdos por parte dos pares, o “destempero” nas ações inibindo a indisciplina e a autocobrança pela qualidade no ensino estão presentes em todas as entrevistas. E, nesse aspecto, Walter²⁶ (1974 citado por, VEENMAN, 1984, p.144, tradução nossa), realizou estudo em que “94% dos professores iniciantes afirmaram que, primeiramente, tentaram um estilo de ensino mais democrático, mas como consequência das dificuldades vivenciadas, 91% deles admitiram que haviam feito concessões, a este respeito”. Dizer o quê? Subordinados pelas pressões externas e internas, os professores iniciantes se encontram impelidos, num primeiro momento, a entrarem na “roda viva” da busca pelos resultados esperados pelos pares, coordenadores, diretores, pais, e até eles próprios. Mesmo assim, essas “concessões” e mudanças de atitudes/comportamento não chegam sem dúvidas e incertezas, como nos aponta a fala da professora iniciante: “Você fica pensando que antigamente dava certo, por que eu não posso fazer? Então você fica nesse dilema...”. Conforme Ben-Peretz e Kremer-Hayon²⁷ (1990, citado por SILVA, 1997, p. 58) afirmam, na gestão dos dilemas dos professores, uma das fases seria a “negociação interior, ou seja, conscientização da necessidade da mudança no quadro de crenças do próprio professor”. E essas mudanças podem ser verificadas também na atuação das alunas bolsistas do PIBID, conforme será apresentado no Capítulo 5.

Particularmente difícil é a solidão dos professores iniciantes, e que aparece em todos os relatos nas entrevistas que realizei com as professoras iniciantes sobre a sua inserção nas culturas docentes das unidades escolares em que atuaram. A pesquisa com as professoras

²⁶ WALTER, H. Auf der Suche nach dem Selbstverständnis: Studium und Beruf im Urteil der Junglehrer. In H. J. Ipfling (Ed.), **Verunsicherte Lehrer? Ein Stand zwischen Anspruch und Wirklichkeit**. Munchen: Ehrenwirth. 1974.

²⁷ BEN-PERETZ, M.; KREMER-HAYON, L. The content and context of professional dilemmas encountered by novices and senior teachers. **Educational Review**, v. 42, nº 1, p.31-40. 1990.

iniciantes, anteriormente citada, reafirmou o que a literatura já apontava sobre essa relação entre professores iniciantes e professores experientes, sendo que o isolamento profissional vivenciado por aquelas professoras iniciantes revelou-se particularmente difícil para todas. Sem a completa aceitação dos pares e sem um acompanhamento por parte da direção ou supervisão pedagógica, suas vivências nos remetem a pesquisa de Cavaco (2000, p.163), quando uma das professoras iniciantes, em Portugal, relata: “Nem me ouvem [professores experientes]. Só pouco a pouco vão vendo o que estou a fazer: não estimulam nada [...] Parece que já fizeram tudo, que já experimentaram tudo”.

As expectativas de aceitação e acolhimento pelos pares às vezes demoram a ser cumpridas – mas sabemos que quase sempre o são, de uma maneira ou de outra. Knoblauch (2008) considera, neste sentido, que “a escola socializa, por meio de sua cultura, todos aqueles que passam por ela”. Ou seja, muitos professores sobrevivem - com ou sem arranhões, e constroem sua carreira profissional. Reencontrar professores “desmotivados”, coordenações ausentes diante de problemas de disciplina etc., se por um lado remetem as professoras iniciantes às lembranças desagradáveis, por outro fazem do início da sua docência, para várias delas, uma busca constante de superações, não só de dilemas e dificuldades na sala de aula, mas o próprio desafio de seu desenvolvimento profissional.

Inseridos em um contexto maior, no caso a escola, “as mudanças de crenças, de valores e de atitudes que ocorrem no corpo docente podem depender de mudanças prévias ou paralelas nas formas de os professores se relacionarem com os seus colegas” (HARGREAVES, 2001, p.187). Como afirmou Sarason²⁸ (1982 citado por LIMA JR., 2003, p.35), alguns professores “estão psicologicamente sós, apesar de estarem num local densamente povoado”.

Algumas vezes, durante o desenvolvimento do subprojeto PIBID, as alunas bolsistas participaram de reuniões de planejamento entre docentes de uma escola, quando puderam presenciar o isolamento de uma professora iniciante em relação às demais professoras, experientes. A situação foi relatada por três alunas bolsistas, e as dificuldades dessa professora acompanhante (também iniciante) para se afirmar perante as professoras experientes não passaram despercebidas - as alunas bolsistas relataram, nas anotações de campo, como aquela professora iniciante se submetia às outras duas professoras, experientes, que a culpavam pelas dificuldades das crianças de sua turma. Assim, Fontana (2000, p.113) descreve bem o que acontece com os professores iniciantes: “Com quem compartilhar as

²⁸ SARASON, S.B. *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston: Allyn and Bacon. 1982.

dificuldades encontradas na escola, quando um sentimento de ‘fracasso profissional’ vai se tornando público pelas interferências, pelos olhares e comentários da coordenadora pedagógica?”. As professoras acompanhantes iniciantes que pudemos conhecer, nas duas escolas, sofreram esse constrangimento, presenciado por todas nós (alunas bolsistas e eu própria).

Outra situação vivenciada pelos professores iniciantes é a aprendizagem com os professores experientes através do “boca em boca”, podendo acontecer quando eles pedem auxílio aos professores experientes ou sofrem as reprimendas dos coordenadores (GUARNIERI; GIOVANNI, 2010).

O que notamos, observando informalmente as professoras acompanhantes iniciantes, foi mesmo a ausência de apoio das coordenações pedagógicas e dos professores experientes para as professoras iniciantes – um assunto tratado em diversos estudos (FONTANA, 2000, GUARNIERI; GIOVANNI, 2010, MIZUKAMI, 1996). Conforme Fontana (2000), “Embora ela [a escola] seja uma instituição social destinada ao ensino, não encontramos dentro dela quem nos ensine no próprio trabalho”. Diferentemente disso, algumas professoras acompanhantes, ao longo da pesquisa com as alunas bolsistas do PIBID, empenharam-se fortemente na aprendizagem das possíveis futuras professoras – entretanto, elas foram exceção à regra.

Refletindo sobre a questão acima, poderia se pensar na possibilidade de uma “partilha”, no sentido de uma socialização dos saberes. Porém, para Hargreaves (2001, p.186), “o conceito normativo de partilha não é essencial nesta definição [culturas de ensino], pois a *forma* destas culturas pode ser individualista ou antagonista” ainda que, segundo o autor, as relações se modificam durante o desenvolvimento profissional dos professores. Dessa forma, “as culturas dos professores, as suas relações com seus colegas, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho.” (HARGREAVES, 2001, p. 186).

Dentre esses aspectos, podemos citar, também, as *culturas de ensino*, que seriam reproduzidas pelos professores iniciantes a partir da aprendizagem com os professores experientes. O mesmo autor, referindo-se a essas culturas, explica:

[...] compreendem as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram de lidar com exigências e constrangimentos semelhantes ao longo de muitos anos. A cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas de uma comunidade. Constitui, portanto, um enquadramento para a aprendizagem ocupacional. (HARGREAVES, 2001, p. 185-186)

As dificuldades e os desafios para os professores iniciantes são inúmeros e complexos, mas não devem ser *naturalizados*, ou seja, considerados dentro de uma inexorabilidade, mesmo porque podem ser superados com o apoio de professores experientes e da coordenação/supervisão pedagógicas, buscando todos amenizar o “choque com a realidade”, vivido com sofrimento por inúmeros professores iniciantes.

A inserção docente é especialmente importante, porque também é o momento em que acontecerá a transição aluno-professor, período em que “surtem dúvidas e tensões, devendo eles adquirir adequado conhecimento e competência profissional em breve período de tempo.” (GATTI, 2012, p. 62). E aqui se apresenta um elemento capital para a aprendizagem destes possíveis futuros professores: o período da formação inicial.

A seguir, como parte da proposta de discussão deste capítulo, apresentaremos as pesquisas produzidas, no Brasil, sobre o tema “professores iniciantes” e, posteriormente, será retomada a discussão sobre a formação inicial e os programas de inserção docente.

2.2 Trabalhos produzidos por autores brasileiros sobre o tema “Professores iniciantes”

2.2.1 Sobre as dissertações e teses produzidas no Brasil (2001 – 2014)

O tema “professores iniciantes”, como poderá ser apreciado, tem sido pouco pesquisado nos programas de pós-graduação no Brasil.

A partir de levantamento realizado no Banco de Teses de Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2001 e 2014 foram apresentados apenas **31 (trinta e um)** trabalhos, sendo 23 dissertações e 8 teses.

Desde o ano de 2001, há uma média anual de 1 ou 2 dissertações e 1 tese apresentadas, destacando-se o ano de 2006, quando foram apresentadas 4 dissertações - e desde o ano de 2012 não aparecem ocorrências de teses, somente dissertações. Do total de trabalhos apresentados, 11 (cerca de 35% em relação ao total) foram desenvolvidos no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), sendo que 5 deles (4 dissertações e 1 tese) foram realizados sob a orientação da Prof^ª. Emília Freitas de

Lima²⁹. Consultando os resumos, seus autores e orientadores, posso afirmar que no Brasil as pesquisas sobre os professores iniciantes e o início da docência tiveram como uma de suas incentivadoras a Profª. Maria da Graça Nicolletti Mizukami³⁰, também daquela IES.

A seguir, apresento um quadro resumo das dissertações e teses identificadas.

Quadro 1 – Dissertações e teses produzidas no Brasil (2001 - 2014)

ANO	NÍVEL	AUTOR/A	TÍTULO
2001	Mestrado	MOGONE, Jacy Amantéa	De alunas a professoras: analisando o processo da construção inicial da docência.
2002	Mestrado	BORGES, Maria Creusa de Araújo	O estágio probatório e a formação continuada do professor em início de carreira.
2002	Mestrado	CORSI, Adriana Maria	O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais.
2002	Doutorado	KNOUBLAUCH, Adriane	Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba.
2002	Mestrado	SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da	Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública.
2002	Doutorado	VIEIRA, Hilda Maria Monteiro	Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência.
2003	Mestrado	ALMEIDA, Silvia Gonçalves de	Os dilemas de uma professora iniciante: uma abordagem interdisciplinar de formação.
2003	Doutorado	CONTI, Celso Luiz Aparecido	Imagens da profissão docente: um estudo sobre professoras primárias em início de carreira.
2004	Mestrado	SOARES, Cristiane Maria Gonçalves	A prática docente do professor iniciante.
2004	Mestrado	WILL, Daniela Erani Monteiro	Aprendendo a ser professor: relações entre contexto de trabalho e formação inicial.
2005	Mestrado	MORENO, Silvina Mônica	O trabalho do professor iniciante: o que eu faço agora?
2005	Doutorado	NONO, Maévi Anabel	Casos de ensino e professoras iniciantes.

²⁹ Atualmente docente no Programa de Pós-graduação em Educação, da UFSCar.

³⁰ Atualmente docente na Universidade Presbiteriana Mackenzie e professora colaboradora junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da UFSCar.

ANO	NÍVEL	AUTOR/A	TÍTULO
2005	Mestrado	ROCHA, Gisele Antunes	Construindo o início da docência: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental.
2006	Mestrado	ANJOS, Daniela Dias dos	Como foi começar a ensinar? Histórias de professoras, Histórias da profissão docente.
2006	Mestrado	LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista	Os Caminhos da aprendizagem da docência: dilemas profissionais dos professores iniciantes.
2006	Mestrado	MAÇANEIRO, Nilzete Teixeira	O professor e sua profissionalidade docente: investigando os sentidos possíveis.
2006	Mestrado	MARIANO, André Luiz Sena	A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE.
2007	Mestrado	MARIOTINI, Sérgio Donizeti	A Contribuição dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na formação continuada de professores iniciantes.
2007	Mestrado	PIENTA, Ana Cristina Gipiela	Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante.
2008	Mestrado	BUENO, Adriana Helena	Contribuições do Programa de Mentoria do Portal dos professores-UFSCar: auto-estudo de uma professora iniciante participante do mesmo.
2008	Doutorado	MONTALVÃO, Eliza Cristina	O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho.
2009	Mestrado	CANCHERINI, Angela	A socialização do professor iniciante: um difícil começo.
2009	Doutorado	PALOMINO, Thais Juliana	A aprendizagem da docência de uma professora iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade.
2009	Mestrado	TABOSA, Eliana Wanessa Lima	Práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional do(a) professor(a) em início de carreira.
2010	Doutorado	MIGLIORANÇA, Fernanda	Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes.
2010	Mestrado	PIERI, Glaciele dos Santos de	Experiências de ensino e aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar.
2011	Mestrado	LEONE, Naiara Mendonça	Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.

ANO	NÍVEL	AUTOR/A	TÍTULO
2011	Doutorado	PAPI, Silmara de Oliveira Gomes	Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional.
2011	Mestrado	ZANELLA, Camila	A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente.
2012	Mestrado	GABARDO, Cláudia Valéria Lopes	O início da docência no ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino.
2013	Mestrado	Júnior, José Marcos Vieira	A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes

Fontes: Banco de Teses e Dissertações da CAPES
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Analizando os resumos dos trabalhos disponibilizados nas páginas eletrônicas da CAPES e BDTD, foram identificadas aproximadamente 40 expressões/palavras-chave informadas pelos autores das dissertações e teses. Em 18 trabalhos aparecem a expressão *professores iniciantes*, em 9 trabalhos a expressão *formação de professores* e em 4 trabalhos a expressão *formação continuada*. O que saliento, aqui, não é a presença dessas expressões, mas a sua ausência nos outros tantos trabalhos, que versam, seguramente, sobre os professores iniciantes e a formação de professores. Cito, ainda, expressões como *trajetórias de professores*, *saberes docentes*, *aprendizagem profissional e profissão docente* e *trajetórias de professores* que foram encontradas, cada uma delas, em 2 trabalhos. Inúmeras outras palavras, de abrangência muito ampla, foram encontradas, tais como *educação*, *formação*, *professores* e *docência*.

Os sujeitos das pesquisas foram, em 28 trabalhos, os professores iniciantes, e em 3 deles, professores experientes. É importante salientar que foram utilizados, pelos autores, critérios diferenciados sobre o número de anos que abarcam o início da docência. Alguns trabalhos delimitaram o período de 3 anos, outros trabalhos delimitam esse período em 5 anos. Alguns resumos não citam quantos são considerados os anos iniciais da docência, mas foram sujeitos da pesquisa professores com até 6 anos de docência. A maioria dos resumos não apresenta os critérios que foram estabelecidos sobre o tempo do início da docência.

Em referência aos locais onde foram realizadas as pesquisas, 16 trabalhos apontam a realização em escolas de redes municipais de ensino, 3 trabalhos foram realizados em universidades públicas e tantos outros não citam onde as pesquisas aconteceram.

O que mais surpreende, verificando os resumos encontrados, foi a ausência da citação de autores e ou obras estudados sobre o início da docência. Dos 31 trabalhos encontrados, 20

sequer citam os autores estudados, o que dificulta bastante a identificação do referencial teórico no qual se pautaram os pesquisadores, e, por outro lado, aumenta ainda mais a importância de se obter a cópia completa das dissertações e teses, para saber efetivamente o quê (e qual a qualidade) do que tem sido produzido na área.

Dos autores estudados, e citados nos resumos, especificamente sobre o início da docência, os que se destacam, com 5 citações, são:

- . Maurice Tardif, e seus dois estudos: “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários” (2000) e artigo escrito com Danielle Raymond, intitulado “Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério” (2000).

- . Carlos Marcelo García³¹ e sua obra “Formação de professores. Para uma mudança educativa” (1999a).

Ainda em relação aos autores citados nos resumos, com 4 citações aparece Michael Huberman (e seu artigo “O ciclo de vida profissional dos professores”, de 2000). Simon Veenman (1984), considerado um dos mais importantes estudiosos sobre o início da docência foi citado em um único resumo, assim como a Profª Maria Regina Guarnieri, que é organizadora de uma obra bastante conhecida nos meios acadêmicos: “Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência” (2005).

Sobre os procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas, é difícil compreender, apenas pela leitura dos resumos, os caminhos percorridos pelos pesquisadores, e não é possível vislumbrar quais são os pressupostos metodológicos utilizados. Há estudos de caso (5 trabalhos), grupos focais (3 trabalhos) e auto-estudo (3 trabalhos). As técnicas mais utilizadas foram entrevistas (em 22 trabalhos) e questionários (em 7 trabalhos).

Espera-se que no decorrer dos próximos anos, mais pesquisadores se interessem por um tema tão relevante no campo da Formação de Professores.

³¹Professor da Universidade de Sevilha (Espanha), dedica-se a pesquisar sobre professores iniciantes, e seus estudos são referência internacional no assunto. Criou uma página pessoal na Internet que é também a “*Red de inserción a la docencia / Rede inserção no ensino*”, aberta aos pesquisadores na área, e onde há troca de informações e experiências. Disponível em: <<http://formadores.ning.com/profile/marcelo>>.

2.2.2 Sobre os trabalhos apresentados no *Congreso Internacional sobre profesorado principiantes e inserción profesional a la docência*

Há que se considerar, também neste capítulo, o crescente número de trabalhos apresentados nas quatro edições do *Congreso Internacional sobre profesorado principiantes e inserción profesional a la docência*, que é um importante evento sobre o tema “professores iniciantes” e conta com a participação majoritária de pesquisadores latino americanos e europeus.

De periodicidade bianual, sua primeira edição aconteceu no ano de 2008, na cidade de Sevilha (Espanha). Na ocasião, foram apresentados 95 trabalhos, sendo 5 de autores brasileiros (e, dentre eles, 2 trabalhos apresentados por pesquisadores da UFSCar).

O II *Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia* aconteceu em 2010, na cidade de Buenos Aires (Argentina). Na ocasião foram apresentados 180 trabalhos, sendo que 38 eram de autores brasileiros. A proximidade do local de realização do evento, e consequentemente os custos menores para o deslocamento, podem explicar o importante aumento na quantidade de trabalhos de autores brasileiros, considerando que não há uma correspondência no aumento de dissertações e teses que versavam sobre o tema e foram produzidas no período imediatamente anterior ou posterior ao evento.

Na terceira edição do congresso, realizada no ano de 2012, na cidade de Santiago (Chile), houve uma importante diminuição no total de trabalhos apresentados. E desse total, mais da metade foi apresentada por autores brasileiros, que dobraram, mais uma vez, a sua participação. As autoras Carvalho e Papi (2013), sugerem que tenha havido um maior interesse no tema ou na divulgação dos trabalhos em eventos de âmbito internacional.

No ano de 2014 foi realizada, na cidade de Curitiba (PR), a quarta edição do evento, que contou com a apresentação de 195 trabalhos. Novamente dobrou o número de apresentação de trabalhos por pesquisadores brasileiros – agora, 149. Vários assuntos foram abordados, tais como professores iniciantes na educação básica, ensino superior, docência na prisão, etc.

Quadro 2 – Evolução do nº de trabalhos apresentados nas edições I, II, III e IV do *Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*.³²

CONGRESSO	ANO	LOCAL	Nº Trabalhos Geral	Nº trabalhos autores brasileiros	Nº trabalhos sobre o PIBID
I	2008	Sevilha (Espanha)	95	5	-
II	2010	Buenos Aires (Argentina)	180	38	- ³³
III	2012	Santiago (Chile)	133	76	-
IV	2014	Curitiba (Brasil)	195	149	20 ³⁴

Fonte: Elaboração própria.

Sobre a apresentação de trabalhos que versam sobre o PIBID, na primeira edição do evento ainda não existia o programa³⁵, e na segunda edição não houve trabalhos apresentados com o descritor “PIBID” nos títulos.

Em referência à terceira edição do congresso, não foram encontrados dados eletrônicos com os trabalhos apresentados naquela edição, e a fonte utilizada para esta pesquisa, o artigo de Carvalho e Papi (2013) não apresenta os trabalhos relacionados ao PIBID.

Na quarta edição do evento foram apresentados 20 trabalhos sobre o PIBID, que versavam sobre subprojetos desenvolvidos nas mais diversas licenciaturas. Seguramente esse número aumentará notadamente, haja vista que a apresentação de trabalhos sobre o PIBID em eventos acadêmico é uma recomendação da própria CAPES.

Finalizando, a afirmativa de Gatti (2012) expressa bem a produção, de pesquisadores brasileiros, sobre o tema: “Há uma consideração a fazer neste ponto: estudos diretos na escola sobre o trabalho de professores iniciantes são raríssimos nos últimos anos no Brasil, e deles não encontramos referências em revistas com alta qualificação nas avaliações da CAPES/MEC”.

³² Não estão incluídas, nestes números, as mesas-redondas e as conferências realizadas nesses eventos, mas unicamente os trabalhos apresentados.

³³ Dados disponíveis em: <<http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/ponencias.html>> Acesso em 20 out 2014.

³⁴ Dados disponíveis em: <http://es.congreprinci.com.br/wp-content/uploads/2013/02/Programacao_final_atualizada_09_02_2014.pdf> Acesso em 21 out 2014.

³⁵ As atividades do PIBID foram iniciadas no ano de 2009, conforme será abordado no Capítulo 4.

2.3 A formação inicial e programas de inserção docente

Sabemos que as preocupações sobre a profissão docente se revelam antes mesmo da atuação do professor – aparecem já na própria formação inicial. Portanto, algumas discussões sobre os cursos de formação inicial necessitam ser abordadas e, dentre elas, considero de maior importância a complexidade das relações entre teorias e práticas.

A desarticulação entre as teorias que fundamentam as explicações sobre as realidades que serão vivenciadas pelos futuros professores e o conhecimento efetivo dessas realidades (nos seus aspectos contextuais ou técnicos) pode ser constatada ainda na formação inicial, e é explicitada a partir da vivência dos alunos nos estágios supervisionados, sejam eles de observação da docência, ou de atuação. Inúmeros relatos, feitos por meus alunos na Universidade, demonstram que eles não conseguem significar e contextualizar as realidades a partir dos estudos realizados na formação inicial, além de promover uma aprendizagem onde o conhecimento disciplinar (e inúmeras vezes descontextualizado), tem sido a questão central do processo de escolarização. E, nesse aspecto, a formação de professores, quando pautada unicamente por conhecimentos isolados e fragmentados, cria lacunas difíceis (mas não impossíveis) de serem preenchidas após a formação inicial. Silva Jr³⁶ (2010, p. 12, citado por Gatti, Barreto e André, 2011, p. 117) constata que “não formamos professores para a educação básica, mas para as atividades, as áreas de conhecimento e as disciplinas que são ensinadas em seu interior”.

Podemos questionar, inicialmente, se os estudos teóricos necessários para a compreensão da docência são efetivamente realizados na formação inicial. Minha experiência como professora universitária, em dois cursos de Pedagogia, demonstra que alguns colegas possuem um conhecimento bastante restrito sobre as realidades educacionais encontradas na atualidade, considerando, inclusive, que vários deles vivenciaram a escola básica unicamente durante a sua trajetória escolar. Ainda que vários deles tenham realizado pesquisas na área de educação (seja no mestrado e/ou doutorado), elas não são uma constante – foram apenas o caminho utilizado para adquirir a titulação³⁷, e não para produzir novos conhecimentos,

³⁶ SILVA JR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia; relatório. Brasília: CAPES, UNESCO, 2010. (Documento interno)

³⁷ Não cabe aqui refletir sobre as razões (majoritariamente vinculadas às questões de carreira docente) das dificuldades em se realizar pesquisas na PUCMinas e na UEMG, mas apenas constatar o fato, e como ele influi na questão da fragilidade da formação inicial.

buscando respostas para as perguntas que se apresentam, cotidianamente, no campo educacional.

Considero que a ausência de pesquisas realizadas por nós, professores universitários, faz com que conservemos um conhecimento restrito, de uma única realidade ou apenas da experiência vivida, podendo provocar, em nós e, conseqüentemente, em nossos alunos que estão em formação inicial, uma supervalorização das práticas. Essa situação, conforme Goodson (2008, p. 217), pode promover nos futuros professores um corte de “sua ligação com o conhecimento universitário e o acesso que este pode permitir à inquirição independente, à crítica intelectual e à compreensão de outros professores em contextos diferentes. Esta tendência pode transformar o conhecimento prático num conhecimento paroquial” (grifo nosso).

Os relatos das alunas bolsistas, nesta pesquisa, corroboram essa afirmativa, sendo que, para elas, os conhecimentos necessários para a vivência cotidiana nas instituições escolares onde se inserem são adquiridos com a prática. Não nos pareceu serem realizadas, por elas, articulações sistemáticas entre as teorias aprendidas na Universidade e as situações vividas no cotidiano escolar.

Para as alunas bolsistas, conforme relato nas reuniões ocorridas no subprojeto PIBID, efetivamente:

Há predomínio de formação acadêmica, mas abstrata, de caráter excessivamente genérico, nas proposições institucionais para essa formação. Não que esse tipo de formação não seja necessário, mas ele é insuficiente para a integralização da formação de um(a) profissional da docência. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 91)

Pensar na formação inicial de professores “com base na função social própria à educação básica” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 136) supõe um exercício cotidiano de contextualização das diversas realidades e culturas inseridas no universo escolar, analisando, inclusive, situações de trabalho que poderão ser vivenciadas pelos futuros professores, e que farão parte do seu processo de desenvolvimento profissional. O período da formação inicial, pensado como um elementantíssimo da constituição do ser docente, também traz consigo desafios.

Pode-se pensar que a dificuldade de articulação teoria e prática seja derivada, também, da própria formatação dos currículos nas licenciaturas em Pedagogia. O estudo de Gatti e

Nunes³⁸ (2009, citado por, GATTI: BARRETO: ANDRÉ, 2011, p. 114), verificou que “o currículo proposto por esses cursos tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso”, permanecendo distantes das diretrizes do MEC: a Pedagogia como um curso para formar professores.

No que diz respeito ao Curso de Pedagogia da UEMG, a atual proposta curricular³⁹, implementada no ano de 2008, é composta por 8 *Eixos Temáticos*, transversalizados por 5 *Práticas Pedagógicas de Formação* (PPF), que se vinculam às práticas de trabalho. Essas Práticas Pedagógicas de Formação (PPF) são compostas por:

- . Atividade de Integração Pedagógica (AIP);
- . Estágio Curricular Supervisionado;
- . Prática de Pesquisa;
- . Atividades de Prática de Formação;
- . Trabalho de Conclusão de Curso.

Os períodos semestrais, denominados “Núcleos Formativos (NF)”, são compostos por disciplinas que se integram umas com as outras e nos encontros das AIPs, que proporcionam o planejamento e desenvolvimento das atividades previstas nas PPF, nas quais se insere o Estágio Curricular Supervisionado.

O curso estrutura-se em 4.392 horas-aula – h/a (3.660 horas), sendo que há 936 h/a de PPF, assim distribuídas:

- a) Atividade de Integração Pedagógica – AIP: 288 h/a e encontros semanais com todos os professores do NF, além de 85 h/a (do NFII ao NF VIII) computadas para orientações, discussões, seminários e outras atividades ligadas ao estágio supervisionado.
- b) Estágio Supervisionado
 - no horário escolar: 250 h/a
 - fora do horário escolar: 30 h/a
- c) Práticas Pedagógicas em Docência/Gestão
 - fora do horário escolar: 160 h/a: seminários, semana científica, palestras, sábados temáticos, oficinas pedagógicas e outros.

³⁸ GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.) Formação de Professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Coleção Textos FCC**, n. 29, 2009.

³⁹ UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, Faculdade de Educação – Curso de Pedagogia, *Campus BH. Currículo do Curso de Pedagogia*. 2008. Belo Horizonte.

Tabela 1 – Currículo do Curso de Pedagogia da UEMG - Práticas Pedagógicas de Formação (PPF)¹

Núcleos Formativos	Estágio Curricular Supervisionado		AIP Carga Horária dedicada a orientação de estágio	Fora do Horário Escolar - Práticas Pedagógicas	
	No horário escolar	Fora do horário escolar		Docência	Gestão
I	--	--	--	--	--
II	25h/a ²	--	10h/a	--	15h/a ⁴
III	25h/a ²	5h/a	10h/a	--	20h/a
IV	25h/a ²	5h/a	10h/a	20h/a	--
V	25h/a ¹²	5h/a	10h/a	20h/a	25h ⁵
VI	50h/a ³	5h/a	15h/a	20h/a ⁶	--
VII	50h/a ³	5h/a	15h/a	20h/a ⁶	--
VIII	50h/a ³	5h/a	15h/a	--	20h/a ⁷
TOTAL	250h/a	30h/a	85h/a	160h/a	

Fonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2008.

¹ Nota: Dados isolados da tabela original.

² 25h/a = 1 semana no horário escolar

³ 50 h/a = 2 semanas no horário escolar

⁴ Gestão da sala de aula

⁵ Espaços não escolares

⁶ Necessidades Educacionais e Especiais

⁷ Gestão/ Organização de serviços e apoio dos sistemas e de instituições escolares.

Conforme a proposta curricular apresenta, os estágios são orientados e supervisionados por todos os professores do NF, e seu planejamento, discussão, socialização e avaliação são realizados nos encontros semanais nas AIPs. Esse processo, iniciado na primeira semana de aula, ocorre em todos os NF (exceto o NFI), e demanda uma efetiva participação dos docentes de cada NF que são, em última instância, os responsáveis por tais estágios supervisionados. Entretanto, a falta de experiência docente em escolas da educação básica por parte desses professores tem se apresentado como complicador no desenvolvimento desse processo, bem como a fragilidade das estratégias de acompanhamento dos estágios supervisionados realizados pelos alunos nas escolas da educação básica ou em espaços não escolares.

Entendo, como afirmam Nono e Mizukami (2001), que não podemos atribuir um caráter conclusivo para a os cursos de formação inicial, ou seja,

O caráter introdutório do curso de formação inicial necessita ser compreendido pelas futuras professoras para que reconheçam seu significado no processo formativo que vivenciam. Trata-se de uma etapa em que as aprendizagens de como ensinar são iniciais, mas, nem por isso, de menor importância. Aprendizagens fundamentais podem e devem ocorrer no curso de formação. Além disso, aprendizagens equivocadas ocorridas nesse espaço poderão ter forte impacto no decorrer do desenvolvimento profissional da docência, embora possam ser revistas no exercício da profissão. (NONO e MIZUKAMI, 2001, p.11)

Esse caráter “introdutório”, que em nenhum aspecto deve ser compreendido como superficial ou provisório, mas apenas inacabado, supõe, então a necessidade de se criar ações para o acompanhamento desses profissionais nessa transição aluno-professor. Não se pode pensar em simplesmente certificar a graduação e considerar a formação profissional completa - isso demonstraria um desconhecimento das difíceis realidades do início da docência.

Outro assunto que merece ser citado, que está inserido na formação inicial se refere aos estágios supervisionados. Griffin⁴⁰ (1989, citado por MARCELO GARCÍA, 1998) considerava a necessidade de se pesquisar sobre os estágios supervisionados, dentre várias razões, porque “os professores reconhecem que as práticas de ensino constituíram o componente mais importante de sua formação, razão pela qual é de especial importância analisar esse componente formativo”. Dessa maneira, questionamos qual tem sido a real importância e acompanhamento dados aos estágios supervisionados que, de alguma forma, podem ser considerados o “ensaio” para a futura docência. Mesmo cientes que os estágios são insatisfatórios (GATTI, 2012) a questão imperativa, nesse sentido, seria articular a prática do estágio supervisionado e a teoria, de tal forma que a importância dada às práticas não subvalorize as teorias, imprescindíveis para a compreensão dessas mesmas práticas.

Na pesquisa com as alunas bolsistas, o assunto “estágio supervisionado” apareceu de maneira recorrente nas reuniões e encontros na universidade, e conforme os relatos obtidos, nem sempre apresentaram rotinas escolares tranquilas ou culturas docentes colaborativas, o que era a expectativa de quase todas elas. As dificuldades presenciadas nas situações de estágio supervisionado demonstraram, para as alunas bolsistas, que a formação inicial “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (SILVA JÚNIOR, 2010, p.7, citado por GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 91)

⁴⁰ GRIFFIN, G. A Descriptive Study of Student Teaching. **The Elementary School Journal**, vol. 89, nº 3, 1989, p. 343-364.

– e que, na maioria das vezes, a formação inicial não propiciava o conhecimento dessas situações de trabalho. Ou que, quando conhecidas, a partir das condições difíceis de professores na sua docência, demonstravam que os contextos escolares eram realmente desanimadores e propiciavam, inclusive, o abandono da docência.

Ficou evidente, com o desenvolvimento do subprojeto PIBID, que as preocupações com o início da docência se revestem de mais clareza no período da transição aluno-professor que, vivenciado por todos, é um dos elementos constitutivos do desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 1998). E como tal deve ser pensado, ou seja, não desvinculado de um processo maior, e acontece ao longo de toda formação docente.

Neste cenário, compreende-se que a formação inicial, por si só, não consegue cumprir os requisitos da formação docente, o que nos faz admitir a necessidade de políticas complementares, atentas ao período da inserção docente.

Existem, neste sentido, políticas de inserção docente implementadas em diversos países, e sua apresentação será feita no próximo item.

2.4 Sobre as políticas de inserção docente

Há décadas os programas de inserção docente⁴¹ têm sido discutidos e em diversos países. Veenmam (1984) apresentou, em seu estudo, inúmeros trabalhos que apresentavam essa questão, considerando, já naquela época, a necessidade de se implementar programas de inserção docente que assistissem os professores na entrada da sua carreira, haja vista que as dificuldades por eles encontradas já estavam sendo detectadas desde estudos no início da década de 1960. O autor afirmava, então, que os programas de inserção docente não tinham sido desenvolvidos em larga escala, e eram conhecidos programas apenas nos Estados Unidos, Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia. Após 14 anos, o autor (1998) relatou que houve um aumento no número de programas, mas que a sua avaliação estava, naquele momento, e na maioria dos países, em estágios preliminares.

No ano de 1999, Marcelo García (1999b) apresentou, em estudo sobre a inserção docente, os programas que eram desenvolvidos em alguns países, afirmando que eram

⁴¹ Na literatura pesquisada foram encontradas várias nomenclaturas para os programas de acompanhamento. Para Marcelo García (1999, p. 106), as expressões “iniciação à docência” e “indução” são consideradas sinônimos e Veenman (1984) cita a expressão “induction”. Autores como Marcelo García (1999) e Vaillant (2009) utilizam, indistintamente, as expressões “políticas de inserção profissional”, “políticas de inserção à docência” e “programas de iniciação à docência”. Nesta tese utilizarei a expressão “programas de inserção docente”, abrangendo também programas de acompanhamento aos professores iniciantes.

heterogêneos nos seus objetivos e métodos. Existiam, na ocasião, programas na Inglaterra e País de Gales⁴², Estados Unidos, Holanda, Israel, Austrália, Japão, Nova Zelândia e Espanha. Observo que Vaillant (2009), alguns anos depois também identificou programas na China e na Suíça.

Em estudo mais recente, Marcelo Garcia (2011), apresenta os mais variados programas de inserção docente, que são diferentes na duração, formatos e conteúdos, e podem ou não fazer parte da formação inicial.

Sobre os programas de inserção docente que ocorrem após a formação inicial, e que promovem o acompanhamento de professores iniciantes quando já inseridos no local de trabalho e durante seus primeiros anos de docência, o estudo de Marcelo García (2011) apresenta os programas que são desenvolvidos em países como Israel, Nova Zelândia, Japão, China (Shangai), Estados Unidos.

Já o cenário latino-americano dos programas de inserção docente foi apresentado por Vaillant (2009), que destacou a falta de sua continuidade em função das mudanças de governos na América Latina. A autora apontou as condições adversas para a docência na região, tais como as condições precárias de trabalho e a falta de uma formação inicial “adequada”, e, além disso, que “são escassos os estímulos para que a profissão docente seja a primeira opção de carreira” (p. 29, tradução nossa). A autora apresentou a pesquisa de Cornejo⁴³ (1999, citado por Vaillant, 2009, p.36), que identifica, na época, três experiências sendo desenvolvidas na região: na Argentina, no México e no Chile. De lá para cá, nada foi acrescentado no que diz respeito a programas de inserção docente pós-formação inicial, efetivamente implementados.

Em relação aos programas de inserção docente vinculados à formação inicial, MARCELO GARCÍA (2011) identifica os países onde a participação nos programas de inserção é requisito obrigatório para a obtenção da certificação docente, conforme o quadro a seguir:

⁴² Cujá existência, na ocasião do estudo (1999), chegava aos 25 anos.

⁴³ CORNEJO ABARCA, J. Profesores que se inician a la docência: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. In: **Revista Iberoamericana de Educacion**. n.19, 1999. p.51-100.

Quadro 3 – Países onde a participação em programas de inserção docente é requisito para a obtenção da certificação¹

PAÍS	Qual é a duração do programa de inserção?	Quem é o responsável pelo apoio aos professores iniciantes?	O responsável pelo apoio aos professores iniciantes recebe salário?	Há colaboração entre escolas e IES no programa de inserção?
França	1 ano	Mentores e professores da IES	Alguns, sim	Sim
Grécia	8 meses	Mentores, diretor da escola e professores da IES	Não	Sim
Inglaterra e País de Gales	1 ano	Mentores, diretor da escola e dirigentes educacionais municipais	Depende das escolas	Não
Irlanda do Norte	1 ano	Diretor da escola	Não	Sim
Itália	1 ano	Mentores	Não	Não
Suíça	3 a 4 semanas	Mentores, diretor da escola e dirigentes educacionais municipais	Sim	Sim

Fonte: Adaptado de OCDE, 2005 (citado por MARCELO GARCÍA, 2011, p. 23), com tradução nossa.

¹Nota: Dados isolados do quadro original.

Além dos dados acima apresentados, há países em que os licenciandos participam, voluntariamente, em programas de inserção ainda cursando a formação inicial. São exemplos, neste caso, países como a Dinamarca, Escócia, Holanda e Suécia. No ano de seu estudo o autor (MARCELO GARCÍA, 2011) também cita Alemanha, Luxemburgo, Portugal e Áustria.

Os objetivos da maioria desses programas são, conforme Huling-Austin⁴⁴ (1990, citado por MARCELO GARCÍA, 1999b, p.120-121, tradução nossa):

⁴⁴ HULING-AUSTIN, L. Teacher Induction Programs and Internships. In: HOUSTON, R. **Handbook of Research on Teacher Education**, New York, Macmillian, p.535-548, 1990.

- . Melhorar a atuação docente.
- . Aumentar as possibilidades de permanência dos professores iniciantes durante os anos de iniciação [à docência].
- . Promover o bem estar pessoal e profissional dos professores iniciantes.
- . Satisfazer os requisitos formais relacionados com a iniciação [à docência] e certificação.
- . Transmitir a cultura do sistema aos professores iniciantes.

Entretanto, a avaliação dos programas de inserção docente não era das melhores. Vonk⁴⁵ (1994, citado por MARCELO GARCÍA, 1999b, p. 143) apresentou severas críticas, afirmando que a área de iniciação à docência não era atendida pelos países europeus, mesmo existindo um elevado número de professores que abandonavam a profissão nos três primeiros anos de docência. Nesse sentido, Bolam⁴⁶ (1995, p. 613 citado por MARCELO GARCÍA, 1999b, p. 103, tradução nossa) considerava que: “Os políticos tendem a se interessar mais pela iniciação à docência quando existem problemas de recrutamento de professores, vendo-a como o meio que melhora a retenção, e conseguindo motivar os professores iniciantes para que permaneçam na docência”. No mesmo estudo, o autor ia além: considerava os programas que existiam como incompletos e insatisfatórios.

No Brasil, de acordo com Gatti, Barreto e André (2011), “não há indicações de políticas por parte do Ministério de Educação dirigidas diretas e explicitamente a professores iniciantes. Alguns poucos estados e municípios tem se ocupado com a questão, mas a forma ainda é incipiente”. As autoras citam algumas experiências sobre a forma de entrada na carreira docente (notadamente os concursos) em três estados: Ceará, Espírito Santo e São Paulo. E também apresentam algumas ações formativas para professores iniciantes que acontecem nos municípios de Jundiaí (SP), Sobral (CE) e Campo Grande (MS), sendo que nestas últimas são políticas de secretarias municipais que se destacam, haja vista que apontam as possibilidades de intervenções dirigidas e com um acompanhamento contínuo junto aos professores iniciantes.

Também é relevante salientar que docentes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) desenvolveram, entre os anos de 2005 e 2008, o *Programa de Mentoria (PM)*, do *Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos*⁴⁷, que contou com a

⁴⁵ VONK, J. Teacher Induction: The great omission in education. In: GALTON, M; MOON, B. (Eds.)

Handbook of Teacher Training in Europe, London, David Fulton, p.85-108, 1994.

⁴⁶ BOLAM, R. Teacher recruitment and Induction. In: ANDERSON, L. (Ed.) **International Encyclopaedia of Teacher Education**. Oxford, Pergamon, p. 612-615, 1995.

⁴⁷ O Programa está encerrado, mas há algumas informações disponíveis em:

<<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/mentoriaApresentacao.jsp>>.

participação de 3 pesquisadoras, 11 mentoras e 56 professoras iniciantes (das quais 19 desistiram ao longo do processo), conforme Reali, Tancredi e Mizukami (2010).

Neste cenário, como se apresenta o PIBID? Segundo André (2012, p.6), o PIBID pode ser citado como um “programa de parceria entre universidade e escola, com a intenção de oferecer melhor preparo aos futuros docentes, favorecendo sua inserção na docência”. É o que veremos no próximo capítulo.

Capítulo 3 - O PIBID e seus cenários

3.1 O PIBID no Brasil⁴⁸

3.1.1 Panorama geral

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID foi lançado no Brasil no ano de 2007, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através da Portaria MEC nº 38, de 12/12/2007, e suas primeiras atividades foram desenvolvidas no ano de 2009.

Por ocasião de seu lançamento, e em função da carência de professores em algumas áreas do Ensino Médio, o programa atendia apenas as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, e tinha, dentre outras metas, ser um programa de “incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica” (CAPES, 2013, p. 67).

O PIBID tem como fundamento promover a parceria entre universidade e as escolas da educação básica através do desenvolvimento de projetos institucionais que são desenvolvidos por alunos da licenciaturas, professores das escolas da educação básica e professores das IESs. A concessão de bolsas para os participantes pretende ser um incentivo e valorização do magistério, haja vista a importante demanda de professores na educação básica no Brasil.

Dentre seus objetivos, destacam-se:

- 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 licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em

⁴⁸ As informações aqui apresentadas podem ser obtidas na página eletrônica do MEC, disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_55.php> e também no Relatório de Gestão DEB/CAPES, 2009-2013 (CAPES, 2013).

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;

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. (CAPES, 2013, p.70-71)

A Diretoria de formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES) salienta que o PIBID diferencia-se do estágio curricular supervisionado considerando que é uma “proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para os estágios supervisionados e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto” (CAPES, 2013, p. 68). As atividades de inserção docente, pensada na atuação e não apenas na observação dos alunos bolsistas, levam a acreditar que realmente há diferença entre o PIBID e o estágio supervisionado, além do estreitamento das relações institucionais entre a universidade e as escolas da educação básica. Porque o acompanhamento dos alunos bolsistas pelos coordenadores de área e a atuação dos professores supervisores nas escolas básicas pode ou não acontecer – e, em algumas situações, simplesmente não acontecem⁴⁹.

A DEB/CAPES, que também desenvolve outros dois importantes programas nacionais de formação inicial de professores, dentre outros programas: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁵⁰ e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)⁵¹.

A DEB afirma, com esses programas, a importância de uma formação inicial de qualidade como elemento capital para a melhoria da educação básica no país, e entendo que essas iniciativas corroboram a necessidade de implementar, mais do que ações, políticas de Estado que assumam seu papel na promoção da melhoria na qualidade dos cursos de

⁴⁹ No caso específico do subprojeto da UEMG/Poços, as professoras-supervisoras das escolas parceiras tiveram, nos primeiros meses do programa, uma participação pífia, que foi insistentemente debatida com elas. Um envolvimento maior com as alunas bolsistas e a IES somente aconteceu no ano de 2013.

⁵⁰ O PARFOR é um programa voltado para a formação inicial de professores que já atuam como docentes em rede pública mas não têm a certificação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

⁵¹ O Prodocência é um programa voltado para as licenciaturas, buscando promover projetos institucionais que visem melhorar a qualidade da formação inicial.

Licenciaturas, que, conforme abordado no capítulo anterior, continuam deixando importantes lacunas na formação dos professores⁵².

Nessa direção, Gatti, Barreto e André (2011), no importante estudo intitulado “Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte”, já afirmavam:

O olhar sobre as políticas implica pensar em “governo da educação”, como afirma Tedesco⁵³ (2010, p.20), o que supõe, segundo o autor, uma mudança conceitual respeitável, colocando as políticas relativas aos docentes em um marco de governo, ou de governos que se sucedem em uma sociedade, e não as tratando como programas esparsos ou de forma genérica, sem ancoragem”. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 13)

Três indicadores importantes para caracterizar essa “ancoragem” do PIBID podem ser visualizados a partir de: a) a evolução dos recursos executados (bolsas e custeio⁵⁴, financiados pelo orçamento da DEB/CAPES); b) o histórico numérico da distribuição de bolsas; c) presença nas IESs de todas as regiões do Brasil.

Tabela 2 – PIBID: Evolução dos recursos executados

ANO	EXECUTADO
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
TOTAL	746.024.031,51

Fonte: CAPES/DEB, 2013, p. 74.

⁵² Segundo a DEB (CAPES, 2013, 68), “A proposta é a de que o PIBID, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para a formação de professores”.

⁵³ TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et. al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: UNESCO – IIPE, 2010.

⁵⁴ Além das bolsas concedidas, a CAPES destina, anualmente, o valor de R\$750,00 por cada licenciando de cada subprojeto (quantia que se revela insuficiente para um desenvolvimento adequado das atividades, considerando que nesse montante devem estar previstas todas as despesas de material).

A evolução dos recursos executados no PIBID, desde a sua efetivação até o ano de 2013, abrangendo apenas 5 anos, e é muito expressiva. Se consideramos, ainda, a Tabela 3, que apresenta a evolução da concessão de bolsas (nas 5 modalidades⁵⁵), chega-se à conclusão que a expansão do programa é notável, havendo um aumento aproximado de 72% nas concessões das bolsas.

Tabela 3 – PIBID: editais com total de bolsas aprovadas (2009-2012)¹

EDITAIS	2009	2010	2011	2012	ACUMULADO
Bolsista de Iniciação à docência	8.882	2.441	10.526	18.221	40.070
Coordenador	557	165	1.039	1.241	3.002
Supervisor	1.167	414	1.727	2.941	6.249
TOTAL	10.606	3.020	13.292	22.403	49.321

Fonte: CAPES/DEB, 2013, p. 75.

¹Nota: Dados isolados da tabela original.

Tabela 4 – PIBID: nº de bolsas concedidas para o ano de 2014¹

ANO	2014
Bolsista de Iniciação à docência	72.845
Coordenação de área	4.924
Supervisor	11.717
Coordenação de Área de Gestão	455
Coordenação Institucional	319
TOTAL¹	90.254

Fonte: Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/relatorios-e-dados>>

¹Nota: Total acumulado.

⁵⁵ Serão apresentadas ainda neste capítulo.

Além do número expressivo de bolsas, o PIBID está presente em IESs de todas as regiões do país, majoritariamente na região Sudeste, conforme Tabela 5.

Tabela 5 – PIBID: Percentual de Instituições por Região/ Instituições por Região 2013)¹

REGIÃO	PERCENTUAL DE INSTITUIÇÕES POR REGIÃO	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES POR REGIÃO
N	10%	27
NE	20%	56
CO	7%	21
SE	40%	114
S	23%	66

Fonte: CAPES/DEB, 2013, p.89.

¹Nota: Dados ampliados.

No ano de 2012, das IESs da região sudeste que participavam do PIBID, 20 eram do estado de Minas Gerais. E, dentre elas, a UEMG, e sua licenciatura em Pedagogia em Poços de Caldas.

A Tabela 6 apresenta a concessão de bolsas de iniciação à docência e de coordenadores/supervisores por regiões do país, no ano de 2013.

Tabela 6 – PIBID: Nº de bolsistas por região e modalidade em 2013

REGIÃO	BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	COORDENADORES E SUPERVISORES	TOTAL
N	4.408	1.000	5.408
NE	11.789	2.489	14.278
CO	3.565	906	4.471
SE	10.931	2.569	13.500
S	9.399	2.265	11.664
TOTAL	40.092	9.229	49.321

Fonte: CAPES/DEB, 2013, p. 76

As IESs de Minas Gerais receberam, no mesmo período, 1081 bolsas para coordenadores e professores supervisores, e 4.687 bolsas de iniciação à docência. (CAPES, 2013) E, dentre elas, estavam as alunas bolsistas da UEMG/Poços.

3.1.2 Os participantes

O PIBID se caracteriza, fundamentalmente, por promover a aproximação (e integração) entre as escolas públicas da educação básica e os cursos de formação de professores nas IESs, possibilitando a inserção docente para os licenciandos a partir das vivências no cotidiano escolar e o conhecimento dos diversos contextos escolares.

Cada IES apresenta, a partir da chamada de editais, seus(s) projeto(s) institucional(ais), que por sua vez se desdobra(m) em outros tantos subprojetos, vinculados às mais diversas licenciaturas⁵⁶. Podem se inscrever no PIBID, as IESs públicas (municipais, estaduais e federais), comunitárias, confessionais e filantrópicas e privadas sem fins lucrativas.

Uma vez aprovado(s) pela CAPES o(s) projeto(s) institucionais, inicia-se o processo de seleção (através de edital publicado pela IES) dos alunos bolsistas das licenciaturas, dos professores das escolas básicas que serão os supervisores dos alunos bolsistas (e dos subprojetos). A escolha dos coordenadores de área e institucional se dá, mais frequentemente, por indicação dos dirigentes da IES. O Quadro 4 apresenta, de forma mais clara, quem são os bolsistas PIBID:

⁵⁶ Importante salientar que no ano de 2013 a licenciatura que contou com o maior número de bolsas de iniciação à docência foi em Pedagogia (com 11.263 bolsas concedidas,) seguida pela licenciatura em Matemática (7.095 bolsas concedidas) e a licenciatura em Biologia (com 6.940 bolsas concedidas). (CAPES, 2013)

Quadro 4 – Bolsistas PIBID, instituição, nº de horas de atividades e função.

BOLSISTAS	INSTITUIÇÃO	HORAS	FUNÇÃO
Alunos(as)	Alunos devidamente matriculados na IES	30 horas mensais	Desenvolver o subprojeto nas unidades escolares.
Coordenador Institucional	Professor da IES	-	Responsável perante a CAPES pelo acompanhamento, pela organização e pela execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto da instituição.
Coordenador de área	Professor da IES	20 horas semanais ¹	Desenvolve essas atividades em sua área de atuação acadêmica.
Professor-Supervisor	Docente da escola pública	30 horas mensais ²	Está integrado ao projeto de trabalho e recebe os licenciandos, acompanha e supervisiona as atividades dos bolsistas na escola.

Fonte: Dados extraídos de Gatti, Barreto e André (2011, p. 129).

¹ Nota: 20 horas semanais dentro de sua carga horária de trabalho na IES.

² Nota: 30 horas mensais fora de sua carga horária de trabalho junto à escola pública onde atua como professor.

Além do coordenador institucional, existe a participação do coordenador de área de gestão, que trabalha junto à coordenação institucional e coordenações de área, principalmente atuando na gestão dos recursos e funções administrativas.

Dentre esses participantes, saliento os alunos bolsistas, aos quais o PIBID é, prioritariamente, destinado. São eles que desenvolvem efetivamente o subprojeto nas escolas, e devem contar com o acompanhamento dos professores supervisores nas escolas e do coordenador de área na IES.

Para cada grupo entre 5 e 9 bolsistas de iniciação à docência, de cada subprojeto, há 1 professor supervisor. Para cada subprojeto há 1 coordenador de área (existindo também a possibilidade de um coordenador colaborador que não recebe formalmente a bolsa⁵⁷). E para cada projeto da IES há 1 coordenador institucional e 1 (ou 2) coordenador de área de gestão.

As bolsas são concedidas diretamente aos participantes, e as verbas de custeio repassadas à IES, sendo que os valores estão mantidos desde o ano de 2012.

⁵⁷ Não recebe formalmente, mas há coordenadores de área que dividem a bolsa recebida com o coordenador colaborador, o que acontece desde o ano de 2013 no subprojeto PIBID da UEMG/Poços.

Tabela 7 – Valor das bolsas concedidas por modalidade¹:

BOLSISTAS	VALOR
Alunos	R\$400,00
Professor-supervisor	R\$765,00
Coordenador de área	R\$1400,00
Coordenador de gestão de Área	R\$1400,00
Coordenador Institucional	R\$1500,00

Fonte: Disponível em < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/editais-e-selecoes> >

¹ Nota: Conforme o Edital CAPES Nº 61/2013 (edital vigente).

O valor das bolsas concedidas para os licenciandos (Tabela 7) é, efetivamente, insuficiente, principalmente para os bolsistas que desenvolvem subprojetos nas cidades de médio e grande porte. Boa parte da quantia é destinada para o transporte dos bolsistas até a escola onde desenvolvem as atividades do PIBID. E, ainda assim, os processos de seleção, como os ocorridos na UEMG/Poços, tem tido um número elevado de candidatos.

Já o valor da bolsa concedida aos professores-supervisores é, no município de Poços de Caldas, um valor que pode ser considerado razoável, haja vista que o piso salarial (com uma carga horária de 30 horas semanais) é pouco maior que essa quantia.

3.1.3 Os dispositivos legais

O PIBID apóia-se em portarias, decretos e editais, que são publicados, principalmente, pelo MEC e pela CAPES. Os Quadros 5 e 6 identificam estes dispositivos legais.

Quadro 5 – Portarias e decretos relativos ao PIBID¹ (2007 – 2013).

PORTARIAS E DECRETOS	ATO
Portaria normativa nº 38, de 12/12/2007 ²	Institui o PIBID.
Portaria nº 122, de 16/09/2009	Dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES.
Portaria nº 1.243, de 30/12/2009	Reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores.
Portaria nº 72, de 09/04/2010	Estende o PIBID às instituições públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010	Que dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010	Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
Portaria nº 96/2013 CAPES, de 18 de julho de 2013	Aprova as novas normas do PIBID.

Fonte: CAPES/DEB, 2013, p. 71

¹Nota: Dados isolados da tabela original.

²Nota: “As atividades relativas ao primeiro edital somente foram iniciadas nos primeiros meses de 2009”. (CAPES, 2013)

Quadro 6 – Editais PIBID (2007 – 2013).

EDITAIS/CHAMADAS PÚBLICAS	ATO
Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007	Primeiro edital do PIBID.
Edital nº02/2009, de 25/09/2009	Amplia o PIBID às instituições públicas estaduais.
Edital nº18/2010 CAPES	PIBID para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
Edital Conjunto CAPES/SECAD – PIBID Diversidade	Lança o PIBID para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da SECAD, Prolind e Procampo.
Edital nº1/2011 CAPES	Convida instituições públicas de Ensino Superior a participarem do PIBID.
Edital nº 11/2012 CAPES	Para IESs que já possuem o PIBID e desejam sua ampliação e para IES novas que desejem implementar o PIBID em sua instituição.
Edital nº61/2013 CAPES	Para seleção das instituições que participarão do PIBID a partir de 2013.
Edital nº66/2013	Para instituições que trabalham com educação escolar indígena, do campo e quilombas – PIBID-Diversidade.

Fonte: CAPES/DEB, 2013, p. 68

Dentre esses dispositivos legais, destaco o processo de elaboração da Portaria nº 260/2010. Ela foi publicada a partir de um amplo processo de consulta pública às IESs que já participavam do PIBID. No que diz respeito à UEMG, foram realizados diversos encontros com todos os coordenadores (institucional, de área de gestão e de área), que elaboraram e encaminharam a CAPES inúmeras sugestões para as novas normas do PIBID.

3.2 O PIBID na UEMG/Poços

3.2.1 A UEMG e o PIBID

O estado de Minas Gerais possui duas universidades estaduais: a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)⁵⁸.

Criada no ano de 1989, a UEMG é uma universidade multi *campi*, e está presente em 16 municípios do estado, principalmente no interior. Seu processo de expansão teve, no ano de 2014, um incremento bastante expressivo, tendo sido incorporados cursos oferecidos por faculdades isoladas em todo o estado. Obviamente que essa nova configuração da universidade trouxe inúmeros desafios, mas ainda não é possível avaliar os resultados.

A Tabela 8 apresenta o número de cursos da UEMG nos anos de 2012 e 2014, e pode dar uma noção mais precisa dessa expansão. É realmente impressionante o aumento na oferta de cursos no interior do estado, indo ao encontro do que afirmam Gatti e Andre (2011, p. 135): “As universidades estaduais têm capilaridade muito grande no interior dos respectivos estados, com seus *campi* espalhados pelo território dos mesmos”.

Tabela 8 – Número de cursos⁵⁹ ofertados pela UEMG

	2012	2014
Interior	19	100
Capital	13	13
TOTAL	32	113

Fonte: UEMG, 2015. Disponível em:
<[http:// www.uemg.br/numero.php](http://www.uemg.br/numero.php)>

O crescimento quantitativo da UEMG também pode ser visto na Tabela 9, que apresenta o número de alunos matriculados nos anos de 2012 e 2014.

⁵⁸ A UNIMONTES possui 13 *campi* e 53 cursos de graduação presencial, todos eles na região norte do estado.

⁵⁹ Graduação presencial.

Tabela 9 – Nº alunos matriculados na UEMG⁶⁰ (2012 e 2014)

	2012		2014	
	1º sem	2º sem	1º sem	2º sem
Interior	2908	2741	2876	14.347
Capital	2995	2657	6563	2.724
TOTAL	5903	5398	9439	17.071

Fonte: UEMG, 2015. Disponível em <[http:// www.uemg.br/numero.php](http://www.uemg.br/numero.php)>

Presente em várias regiões do estado, a UEMG torna-se responsável, em algumas situações, por oferecer as únicas licenciaturas nos municípios. Em Poços de Caldas, ela está presente com 1 licenciatura⁶¹.

O curso de Pedagogia da UEMG/Poços foi implantado em 2002, em uma parceria com a Autarquia Municipal de Ensino (AME), responsável financeira pela manutenção do curso – sendo que no ano de 2006 o pagamento dos professores passou a ser responsabilidade do Estado, quando foram designados funcionários estaduais. No ano de 2012 o curso possuía 141 alunos matriculados e 23 professores (atualmente este número é de 208 alunos e 23 professores). Pode-se afirmar, com segurança, que é um curso de qualidade, considerando as duas últimas avaliações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) nos anos de 2008 e 2011, quando o curso foi avaliado com a nota 5. Além disso, o alto índice de aprovação dos licenciados do curso em concursos públicos para professores e supervisores também atesta o nível de qualidade.

Sobre a inserção da UEMG no PIBID, a primeira tentativa aconteceu no ano de 2009, através do projeto elaborado no curso de Pedagogia da UEMG/Poços. O apoio institucional aconteceu no nível de diretoria da Faculdade de Educação e, por razões de ordem burocrática, não foi possível apresentar o projeto à CAPES.

Já no ano de 2012, a proposta de inserção da Universidade partiu da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN/UEMG), que solicitou a todas as licenciaturas que apresentassem subprojetos de área para serem desenvolvidos.

⁶⁰ Dados disponíveis em: <[http:// www.uemg.br/numero.php](http://www.uemg.br/numero.php)> Acesso em 20 jan 2015.

⁶¹ Poços de Caldas é uma cidade de médio porte, situada no sul de Minas Gerais. O censo do IBGE (2011) apontou que a população era de 152.435 moradores. A rede municipal de ensino possuía 25 escolas do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais), com um total de 6.397 alunos matriculados nos anos iniciais (de um total de 9.641 crianças, neste nível, matriculadas nas escolas do município). Atualmente o município possui 5 IESs, com um total de 26 cursos, e, dentre eles, há 4 licenciaturas (Pedagogia, Geografia e Ciências Biológicas).

Atendendo ao apelo, foram escolhidos os coordenadores de áreas de 9 licenciaturas, que fizeram os subprojetos locais e participaram da elaboração do projeto institucional⁶². Os subprojetos foram executados entre agosto de 2012 e fevereiro de 2014, em 17 escolas da educação básica (5 estaduais e 12 municipais), com atividades sendo desenvolvidas por 110 alunos bolsistas, abrangendo um universo de 3.953 estudantes da educação básica, e tendo 22 professores supervisores. Além deles, 41 professores/diretores estiveram envolvidos diretamente nas atividades dos subprojetos.

Na ocasião, as licenciaturas (existentes em 6 municípios) que apresentaram subprojetos foram: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Artística, Geografia, Música (Educação Musical Escolar), Música (Instrumento ou Canto), Pedagogia (4 cursos) e Química.⁶³

No ano de 2015, essas mesmas licenciaturas desenvolvem 13 subprojetos; o número de bolsistas se ampliou, assim como o número de escolas parceiras, conforme se verá na Tabela 10.

Tabela 10 – UEMG: Números de subprojetos, escolas parceiras e bolsistas PIBID (2012 e 2014)

	2012	2014
Licenciaturas participantes	09	09
Escolas (municipais e estaduais) participantes	17	36
Bolsistas (todos os níveis)	152	228

Fonte: UEMG, Coordenação institucional PIBID, 2015.

No ano de 2012, as reuniões de atividades do programa foram mensais, em Belo Horizonte, e contavam com a presença dos coordenadores de área, coordenação de área de gestão e coordenação institucional, e nelas eram tratadas, basicamente, as questões de ordem administrativa e burocrática.

Muitos foram os desafios para a implantação do programa na Universidade, principalmente no que diz respeito às determinações burocráticas da CAPES. E avalio que o

⁶² No caso específico da UEMG/Poços, não houve professores que se dispusessem a coordenar o programa e, diante disso, fui convidada pela Pró-Reitoria de Ensino, considerando que tinha elaborado o projeto da 1ª tentativa de inserção da IES no programa.

⁶³ Importante salientar que no ano 2013 (publicação do edital CAPES vigente), o processo de expansão da UEMG não tinha sido consolidado. Seguramente no próximo edital PIBID outras licenciaturas, já incorporadas pela UEMG, apresentarão subprojetos.

maior complicador para o desejado avanço acadêmico (buscando articular as ações do PIBID com as discussões sobre os currículos da formação inicial, por exemplo) foi a ausência de formação, no campo da Educação, dos coordenadores de área. Ainda que os subprojetos fossem desenvolvidos nas licenciaturas, a maioria dos coordenadores não vinculou o programa com os diversos contextos da docência (profissionalização e trabalho docente, pressupostos e saberes docentes, condições sócio-econômico-culturais das comunidades atendidas nas escolas, etc.). Quase sempre o foco das questões se manteve nas estratégias de ensino que deveriam ser desenvolvidas pelos bolsistas, e alguns afirmavam, recorrentemente, da necessidade de quantificarmos as ações para atendermos as exigências da CAPES, que exigia, nos relatórios parciais e final, uma produção “quantitativa”.

Aquele projeto institucional foi finalizado em fevereiro de 2014. Em março do mesmo ano iniciou-se um novo projeto, aprovado pela CAPES (Edital 61/2013), que na verdade era uma continuidade do primeiro projeto institucional que tinha sido, conforme avaliação da equipe de coordenadores, um sucesso junto às direções das escolas e alunos bolsistas.

3.2.2 O processo de implantação do subprojeto PIBID UEMG/Poços

O processo de implantação do subprojeto do PIBID, desenvolvido pelo curso de Pedagogia da UEMG/Poços, iniciou-se no mês de março de 2012, a partir de reunião com a secretária municipal de ensino para obter a permissão da inserção das escolas no programa. Obtida a autorização, participei de uma série de reuniões, de forma a conseguir a aceitação do corpo docente das escolas para o desenvolvimento do programa (conforme Quadro 7).

Paralelo a isso, no mês de junho aconteceram os processos de seleção dos bolsistas (alunos e professores supervisores). Para a seleção, apresentaram-se 26 alunos candidatos e 4 professoras-supervisoras candidatas (duas para cada escola).

Pautada por editais abertos pela PROEN/UEMG, a primeira fase (eliminatória) teve critérios bem definidos (carta de interesse, cursos de aperfeiçoamento, notas do histórico escolar). Na segunda fase, das entrevistas, pedi que duas professoras do curso de Pedagogia, com larga experiência de docência nos anos iniciais do ensino fundamental, as realizassem comigo. Foi importante constatar a heterogeneidade de trajetórias, concepções e interesses dos candidatos e decidimos, então, que o critério fundamental para a aprovação seria, além dos já explicitados, o desejo do candidato de ser professor. Consideramos também que várias

candidatas já eram berçaristas, e que a participação no programa talvez possibilitasse uma melhor formação para o trabalho que elas já desenvolviam. E, finalmente, pensamos na oportunidade que seria, principalmente para as candidatas oriundas das classes populares, participar de um programa de abrangência estadual e nacional. Partindo disso, foram escolhidas as alunas bolsistas, em número de 10 (dez), que se tornaram, por vontade própria, os sujeitos desta pesquisa. O subprojeto foi desenvolvido em duas escolas parceiras⁶⁴, contou com a participação de duas professoras-supervisoras bolsistas e, no ano de 2013 e início de 2014, um coordenador de área colaborador.

Inicialmente, e pensando na duração do subprojeto (1 ano, prorrogado por mais 6 meses), entendemos, as alunas bolsistas e eu, que seria necessário constituirmos uma equipe colaborativa, que pudesse trilhar o desenvolvimento do subprojeto de maneira sólida e comprometida com os sujeitos das escolas parceiras, além de não perder de vista o desenvolvimento profissional de cada uma de nós (porque o subprojeto, se executado com empenho, proporcionaria uma formação continuada também para os coordenadores de área das IESs).

Logo nas primeiras reuniões, com todas as participantes da equipe PIBID da UEMG/Poços⁶⁵, compreendemos que compartilharíamos inúmeras informações e vivenciaríamos várias situações, inclusive de confidências pessoais e profissionais. Consideramos, na ocasião, que não poderíamos e nem deveríamos expor as crianças e professoras das escolas parceiras, seja em conversas informais na universidade ou em sala de aula com outros docentes da IES.

Sentimos a necessidade de constituir um grupo, com o intuito de, conforme Libâneo⁶⁶ (2002, p. 69, citado por LIBÂNEO, 2002, p. 67), “retomar a preocupação com as coisas e as com as pessoas, nas práticas sociais cotidianas, em um mundo compartilhado, constituindo-se numa comunidade reflexiva de compartilhamento de significados”.

E para tal, criamos contextos e situações favoráveis: lanches compartilhados, relatos de experiências e troca de saberes aconteciam em todos os encontros na Universidade. Eles propiciaram nossa aproximação e criaram os vínculos de confiança necessários para que a colaboração fosse a principal característica do grupo.

⁶⁴ Que serão apresentadas neste capítulo.

⁶⁵ Alunas bolsistas, professoras-supervisoras das escolas e coordenadora de área.

⁶⁶ LIBÂNEO, J. C.. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro? In: PMENTA, S., GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p.53-67.

Era um grupo bastante heterogêneo nas suas origens sociais, faixa etária e núcleos formativos. E, ainda assim, as poucas situações de conflito entre as participantes foram resolvidas através do diálogo franco e sincero, com intuito de não permitir desistências ou abandonos. Todas as alunas bolsistas sabiam, de fato, que o subprojeto, se bem conduzido, seria uma oportunidade única de vivenciar as situações de trabalho no universo escolar e com a necessária reflexão para a superação das dificuldades e o enfrentamento dos desafios que seriam colocados. Em nenhum momento elas perderam de vista o objetivo maior: caminhar rumo a uma docência que se fizesse comprometida com a qualidade na educação e com uma formação humanística das crianças. Os conflitos e dificuldades da docência deviam ser superados através de uma prática dialógica e colaborativa – e esta seria a função do grupo: não deixar esmorecer, em nenhuma aluna bolsista, o desejo de ser professora. Nesse sentido, a formação docente foi entendida a partir do conceito elaborado por Araújo e Moura (2012, p.79)

[...] como um processo no qual o formador desempenha um papel de mediador. Dos sujeitos em movimento de aprendizagem solicita-se não apenas um papel ativo, mas interativo com diferentes conhecimentos na permanente atividade de aprender.

Todas nós, sujeitos do subprojeto PIBID, buscávamos os mais diversos conhecimentos que envolvessem a docência, sejam nos aspectos dos conhecimentos pedagógicos (relacionados às crianças e às práticas de ensino) ou profissionais (relacionados ao trabalho docente).

Ao longo do desenvolvimento do subprojeto surgiram outras pessoas que se tornaram muito importantes: as professoras acompanhantes das alunas bolsistas, que as aceitaram em suas turmas e que conviveram, semanalmente, com elas e, de alguma maneira, se tornaram a principal referência docente para as alunas bolsistas durante toda a execução do subprojeto.

Conheci todas as professoras acompanhantes, seja porque tinham sido minhas alunas na licenciatura em Pedagogia ou porque estive praticamente em todos os dias, nos meses iniciais execução do subprojeto, nas duas escolas parceiras, participando dos recreios e buscando oferecer segurança às alunas bolsistas, que se sentiram, nos primeiros meses, um corpo estranho junto ao corpo docente das escolas.

Com as alunas bolsistas da Escola 1 o contato foi ainda maior: além das reuniões na UEMG/Poços e nos dias de execução do subprojeto, eu as transportava (ida e volta) 2 vezes na semana, pois a escola era distante e algumas delas não teriam tempo de se deslocar até lá (e

também os custos do transporte público comprometeriam o valor da bolsa CAPES recebida). Essa iniciativa prolongou-se durante todo o desenvolvimento do subprojeto, ainda que no ano de 2013 minha presença nas escolas parceiras tivesse sido drasticamente reduzida, pois as professoras-supervisoras participaram mais ativamente nas reuniões na universidade, fazendo a articulação necessária entre a escola da educação básica e a IES, e as alunas bolsistas estavam plenamente integradas nos ambientes escolares.

Sobre as ações de implantação do subprojeto PIBID pela UEMG/Poços, o Quadro 7, permite uma melhor apresentação.

Quadro 7 – Ações e impressões sobre o processo de implantação do subprojeto PIBID da Licenciatura em Pedagogia da UEMG/Poços nas duas escolas parceiras.

REUNIÃO	IMPRESSÕES
<p>Reunião de apresentação do PIBID. Participação: coordenadora de área do PIBID, secretária municipal de educação de Poços de Caldas e secretário adjunto. Local: Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas (SEME) <u>Data de realização</u>: 23 de março de 2012.</p>	<p>Foi apenas uma reunião formal, de apresentação do programa. Como já trabalhávamos (os participantes da reunião) há vários anos na mesma instituição (PUCMinas), e desenvolvíamos projetos juntos, a aceitação do programa foi imediata.</p>
<p>Reunião de apresentação do PIBID para as gestoras da Escola 1, buscando sua aceitação. Participação: coordenadora de área do PIBID, direção e supervisão pedagógica. Local: Escola 1 <u>Data de realização</u>: 29 de março de 2012.</p>	<p>As gestoras escolares ouviram a apresentação e aceitaram a implantação do programa. Solicitei que marcassem uma reunião com o corpo docente para que conhecesse e autorizasse o desenvolvimento do subprojeto.</p>
<p>Reunião de apresentação do PIBID para as gestoras da Escola 2, buscando sua aceitação. Participação: coordenadora de área do PIBID, direção e supervisão pedagógica. Local: Escola 2 <u>Data de realização</u>: 30 de março de 2012.</p>	<p>A aceitação do programa foi imediata e com muito entusiasmo. Assim como na outra escola, pedi uma reunião com o corpo docente.</p>
<p>Reunião de apresentação do PIBID para o corpo docente da Escola 2, buscando sua aceitação. Participação: coordenadora de área do PIBID, direção e supervisão da escola e corpo docente. Local: Escola 2 <u>Data de realização</u>: 12 de abril de 2012.</p>	<p>Houve uma ampla aceitação do programa, com interferências diretas da diretora durante a apresentação do programa e como ele seria importante para “elevar o IDEB da escola”.</p>

REUNIÃO	IMPRESSÕES
<p>Reunião de apresentação do PIBID para o corpo docente da Escola 1, buscando sua aceitação.</p> <p>Participação: coordenadora de área do PIBID, direção e supervisão da escola e corpo docente.</p> <p>Local: Escola 1</p> <p><u>Data de realização</u>: 13 de abril de 2012.</p>	<p>Professoras apontaram as dificuldades de estar com alunas bolsistas em sala de aula, e, no 1º momento, não se dispuseram a aceitar a implantação do programa. Após inúmeros argumentos, conseguimos que 4 professoras aceitassem alunas bolsistas em sua turma. Não houve interferências da direção durante a reunião.</p>
<p>Reunião para a autorização de convênio entre Prefeitura Municipal de Poços de Caldas e UEMG</p> <p>Participação: coordenadora de área, e Procuradora Geral do Município.</p> <p>Local: Prefeitura Municipal de Poços de Caldas</p> <p><u>Data de realização</u>: 13 de abril de 2012.</p>	<p>Convênio autorizado prontamente, com o argumento que não teria custos para o município.</p>
<p>Reunião de apresentação das alunas bolsistas e as professoras acompanhantes da Escola 2, bem como a apresentação do planejamento das professoras para o 2º semestre de 2012.</p> <p>Participação: coordenadora de área do PIBID, alunas bolsistas, direção e supervisão da escola, corpo docente e duas supervisoras pedagógicas da SEME.</p> <p>Local: Escola 2</p> <p><u>Data de realização</u>: 5 de julho de 2012.</p>	<p>As alunas bolsistas foram muito bem recebidas pelas professoras acompanhantes, que apresentaram o planejamento das aulas para o semestre.</p> <p>Sem nos comunicar previamente, apresentaram-se duas supervisoras, enviadas pela SEME, e apenas ouviram atentamente o desenvolvimento da reunião.</p>
<p>Reunião de apresentação do PIBID para as funcionárias da SEME.</p> <p>Participação: coordenadora de área do PIBID, diretora pedagógica do ensino fundamental e supervisora pedagógica daquela secretaria.</p> <p>Local: Prefeitura Municipal de Poços de Caldas</p> <p><u>Data de realização</u>: 6 de julho de 2012.</p>	<p>A secretária municipal de Educação avisou a equipe que o programa seria efetivado, e até então não tinha apresentado o programa às supervisoras que seriam as responsáveis pelo acompanhamento do programa.</p>

REUNIÃO	IMPRESSÕES
<p>Reunião de apresentação das alunas bolsistas, professoras acompanhantes e do PIBID, bem como a apresentação do planejamento das professoras para o 2º semestre de 2012.</p> <p>Participação: coordenadora de área do PIBID, alunas bolsistas, direção e supervisão da escola, corpo docente.</p> <p>Local: Escola 1</p> <p><u>Data de realização</u>: 8 de agosto de 2012.</p>	<p>As alunas bolsistas foram bem recebidas, mas continuaram apreensivas em relação à aceitação de sua presença nas turmas das professoras acompanhantes.</p>

Ficou claro, a partir dessas ações, que a Secretaria Municipal de Educação não faria nenhuma intervenção durante a execução do subprojeto nas escolas. A abertura para a implantação tinha sido dada e a IES teria autonomia para desenvolver as atividades previstas nas escolas. Se por um lado era uma excelente notícia, por outro apontava o que viveríamos junto às escolas: uma precária atuação do poder público junto às escolas da rede municipal de ensino, que comprometeu (e muito) a qualidade do ensino, conforme veremos a seguir.

3.2.3 Apresentando as escolas participantes do PIBID em Poços de Caldas

a) Escola 1

A Escola 1 foi criada no ano de 1988 e oferta vagas a todos os anos do ensino fundamental. Situa-se em região distante do centro da cidade, e atendia, em agosto de 2012, 718 alunos, sendo que destes, 113 participavam no subprojeto do PIBID. A escola foi escolhida para participar do programa por possuir, na ocasião, o 2º maior (IDEB) do município⁶⁷, que era de 6,1. É uma escola ampla, com vários espaços abertos, salas de aula equipadas com mobiliário e laboratório com computadores. A biblioteca possui um acervo suficiente para os trabalhos escolares e foi dividida em dois espaços (para comportar uma nova sala de aula), o que dificultou bastante o desenvolvimento de projeto de leitura que era

⁶⁷ A escola com o maior IDEB da rede municipal de ensino é também a maior em nº de alunos, professores e espaço físico. Situa-se na região central da cidade e é uma das mais tradicionais escolas da cidade. Considerei, por ocasião da escolha das escolas parceiras, que ela provavelmente, não contemplava as realidades escolares que, de fato, as alunas bolsistas encontrariam no início de suas carreiras (haja vista que frequentemente as professoras mais experientes da rede municipal de ensino conseguem vaga nessa unidade escolar), e assim optei por escolher a Escola 1 para participar do programa.

desenvolvido pela bibliotecária (graduada em Pedagogia e egressa da UEMG). As salas de aulas estão dispostas em dois corredores, um no andar térreo e o outro no 1º andar. A maioria das professoras, do turno da tarde⁶⁸, todas elas dos anos iniciais do ensino fundamental, deixam as portas das salas de aulas abertas durante todo o período escolar, o que faz com que as crianças ouçam também as aulas das outras professoras.

A sala dos professores, que comporta 2 banheiros e uma mesa para 12 lugares, atende bem aos professores, que contam também com 1 computador. Durante os recreios as professoras compartilham os lanches, e as alunas bolsistas que ali ficaram também resolveram partilhar o lanche entre elas (equipe PIBID da UEMG/Poços).

Os recreios eram momentos de descontração na sala dos professores, ainda que nos espaços abertos os conflitos entre as crianças se acentuavam. Era um contexto marcado, cotidianamente, por brincadeiras agressivas e desrespeitosas – as crianças eram bem agitadas.

Ao lado da sala dos professores se situam a sala da coordenação pedagógica e a sala da direção da escola. Com as portas sempre abertas aos alunos, o movimento é ininterrupto, e suas ocupantes quase sempre estão se movimentando em todos os ambientes escolares. Percebe-se que a escola tem boa estrutura física, e praticamente todos os espaços são ocupados pelas crianças, que, na sua maioria, não usam uniformes.

Cada professora é responsável por uma turma, exceto nas três turmas dos 5^{os} anos, que possuem, cada turma, duas professoras (que dividem, entre si, as disciplinas). Algumas (poucas) professoras dos anos iniciais do ensino fundamental são professoras designadas por contrato temporário – há anos não havia concurso⁶⁹. Para essa designação, bastava a candidata apresentar seu currículo na SEME, comprovando a conclusão do curso de Magistério (ensino médio) e aguardar a convocação, sendo o prazo máximo de designação estabelecido em dois anos. Por ocasião do início do subprojeto, uma das professoras acompanhantes era, além de designada, também professora iniciante (o que acarretou inúmeras dificuldades para a aluna bolsista que esteve em sua sala de aula).

A maioria do corpo docente não possuía curso superior em Pedagogia e caracterizava-se por ser um grupo de professoras experientes. Na apresentação do subprojeto PIBID, várias delas não permitiram a presença de alunas bolsistas em suas turmas, mas, com o passar dos meses, essa resistência praticamente desapareceu.

⁶⁸ Horário em que foi desenvolvido o subprojeto PIBID.

⁶⁹ O edital para o mais recente para professores da rede municipal de ensino de Poços de Caldas foi publicado em 2013, e o concurso realizado em 2014, após 7 anos sem concurso para professores daquela rede de ensino.

No segundo semestre de 2012 encontrei-me algumas vezes com a diretora da escola⁷⁰, outras tantas com a supervisora pedagógica (que também acompanhou o programa). Elas demonstravam um bom relacionamento com as professoras.

Tive pouco contato com as crianças. Eu as via semanalmente, mas não entrei nas salas de aula, e durante os recreios fiquei, principalmente, com as alunas bolsistas na sala dos professores. Em conversa com as alunas bolsistas, elas me relataram que eram crianças de origem popular, algumas viviam em realidades muito difíceis e em condições materiais de existência muito precárias. A maioria das crianças era bastante afetuosa e presenciei inúmeras manifestações de carinho das crianças com as alunas bolsistas, sempre na sua chegada ou saída. As alunas bolsistas eram conhecidas, pelas crianças, como as professoras do PIBID, e os laços de afeto, entre as crianças e alunas bolsistas, se estreitaram bastante ao longo dos meses.

Em meados de 2012 a escola viveu um cenário bastante complexo, pois na ocasião foi inaugurado um grande empreendimento imobiliário em bairro adjacente, e em poucos meses a comunidade recebeu dezenas de famílias (com crianças e adolescentes), dos mais diversos lugares do município e da região. Sem infraestrutura para acolher os novos moradores, a situação foi (e é) complicadíssima para todos os moradores da comunidade.

Não estando a escola preparada para atender essa intensa demanda, novas e complexas situações passaram a fazer parte do cotidiano escolar, e se transformaram em desafios e enormes dificuldades para o corpo docente e os gestores da escola. Até meados de outubro daquele ano as crianças foram matriculadas – não havia salas, e a biblioteca foi dividida para abrigar uma nova turma. De nada adiantaram os pedidos aos dirigentes municipais – a ordem superior era matricular todas as crianças.

As professoras mais experientes resistiram em aceitar as novas crianças (destinadas, então, para as turmas com as professoras menos experientes), e surgiram os conflitos (não explicitados, mas relatados nas conversas informais) entre elas. A maioria das crianças foi encaminhada às turmas das professoras iniciantes (e de contrato temporário), acentuando enormemente as dificuldades do início da docência.

Como resultado, no final daquele ano inúmeras professoras (experientes e iniciantes) pediram transferência para outras unidades. O índice de reprovação de alunos foi altíssimo e no ano de 2013, o índice IDEB caiu assustadoramente: de 6.1 para 5. O absenteísmo, naquele

⁷⁰ A professora-supervisora do subprojeto PIBID na escola é também a vice-diretora da unidade escolar, assumindo a função depois que a professora-supervisora selecionada no processo seletivo não pode assumir a função.

semestre, foi muito elevado. Constatei ser um fenômeno presente, como um todo, na rede municipal de ensino em Poços de Caldas – haja vista que, em reunião com a então secretária municipal de Educação no ano de 2010, ela me relatou que a média diária de ausência de professores, na rede municipal era de 30%. Ainda assim, considerei que o absenteísmo naquela escola alcançou índices muito elevados. Várias vezes pude observar a ausência de docentes – o que acarretava inúmeros transtornos para as outras professoras (que precisavam assumir mais crianças, de outros anos, nas suas turmas).

Como anteriormente citado, em dezembro daquele mesmo ano, um número expressivo de professoras pediu transferência para outras unidades escolares, inclusive professoras que estavam na escola há mais de 15 anos. Realmente o ano de 2013 seria de dificuldades para a comunidade escolar – mas decidimos, o grupo, permanecer na escola, como um cumprimento de nosso compromisso com as crianças e as professoras acompanhantes. E assim o fizemos, até o término do subprojeto, em fevereiro de 2014.

b) Escola 2

Situada na região central da cidade de Poços de Caldas, a escola 2 foi fundada no ano de 1961. A unidade funciona durante os três períodos: no período da manhã oferece os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos), no período da tarde os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e à noite os anos finais do ensino fundamental e uma sala do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos contraturnos (da manhã e da tarde) as crianças e adolescentes frequentam a escola desenvolvendo atividades do programa federal “Mais Educação”.

Em agosto de 2012 (mês de entrada das alunas bolsistas na escola), o número total de alunos matriculados era 240 sendo que, destes, 109 participavam no subprojeto do PIBID. Na ocasião, o índice IDEB da escola situava-se em 4.9 – tendo sido alterado com a divulgação do índice 2011, quando subiu para 5.1, fato que foi motivo de muita alegria para a direção da escola e professores. E atualmente o índice é de 5.2.

A escola é bastante pequena, e está situada entre casas de um bairro densamente povoado. A edificação é bem antiga, há problemas de infraestrutura e o mais grave, naqueles meses tinha sido alvo de ação de vândalos e assaltantes. As dificuldades de aquisição de verba para manutenção eram recorrentes, ainda que o ambiente fosse bastante organizado e limpo. As salas comportam bem a quantidade de alunos (uma média de 25 em cada turma), e há dois

espaços também utilizados pelas crianças: uma biblioteca, não muito ampla e um salão. O acervo da biblioteca é composto por muitos livros, e havia algumas caixas ainda fechadas com livros paradidáticos.

O pátio da escola, onde também aconteciam as aulas de Educação Física, é bastante pequeno - já o refeitório, é espaçoso. Tive algum contato com as merendeiras, bastante atentas ao desenvolvimento do subprojeto e muito solícitas conosco, a equipe PIBID da UEMG/Poços.

Logo à entrada encontra-se a sala da psicopedagoga, uma sala bastante espaçosa, e com vários recursos pedagógicos (livros, jogos, brinquedos). Ao lado encontra-se a secretaria, a sala da direção e a sala dos professores. A secretaria é pequena, mas muito bem organizada. Já as salas da direção e dos professores são minúsculas. A diretora e vice praticamente não entravam na sua sala, movimentando-se por toda a escola. Já as professoras do turno da tarde⁷¹ mal cabiam na sala dos professores. Pequena e desconfortável, ainda assim nunca ouvi uma reclamação sequer.

As crianças demonstravam ser tranquilas, inclusive durante os recreios. Não identifiquei manifestações de agressões, e os conflitos de relacionamento entre elas eram resolvidos, praticamente todos eles, através de diálogo com a diretora. Presenciei inúmeras conversas entre a diretora e as crianças, durante os recreios e em outros horários, numa tentativa de superar os conflitos. Pareceu-me que praticamente todas as questões de disciplina eram resolvidas pela diretora (ou pela secretária, que é uma professora que está em desvio de função, situação similar de várias outras funcionárias). Mas essa é apenas uma impressão: conforme os relatos das alunas bolsistas e professoras havia, em algumas turmas, uma relação de convivência agravada por brincadeiras bem agressivas e desrespeitosas, ocorrendo demonstrações de preconceito racial. Essas questões foram abordadas e discutidas em nossas reuniões semanais na universidade, fundamentando as ações que foram posteriormente desenvolvidas pelas alunas bolsistas.

Quase todas as 6 professoras (nos anos iniciais do ensino fundamental) eram novatas na escola - havia apenas 1 professora com mais de 3 anos naquela instituição. Segundo a própria diretora e a secretária da escola, quando iniciou sua gestão, há alguns anos, a escola vivia um momento bastante delicado, com problemas graves de indisciplina e violência

⁷¹ Assim como na outra escola, o subprojeto PIBID foi executado no período da tarde.

escolar⁷². A sua eleição para a diretoria foi uma demonstração do descontentamento da comunidade escolar diante do contexto escolar adverso. No entanto, as resistências para as mudanças foram muitas e, como consequência, no ano de 2011 praticamente todas as professoras dos anos iniciais pediram transferência para outras escolas, pois não concordavam com as novas diretrizes definidas pelas gestoras eleitas. A escola viveu, realmente, uma transição bastante difícil, sempre relatada pela diretora.

Além de serem novatas, praticamente todas as professoras eram designadas e não sabiam se continuariam ou não na escola no ano seguinte. Dentre elas, 2 eram professoras iniciantes, e aceitaram alunas bolsistas nas suas turmas.

Aliás, o processo de aceitação do PIBID na escola merece ser detalhado.

Inicialmente, e conforme orientação da CAPES, as escolas de menor IDEB no município deveriam estar inseridas no subprojeto. Feito o levantamento dos índices alcançados pelas escolas, procurei a direção da escola com menor IDEB. A diretora e sua vice não aceitaram o desenvolvimento do subprojeto na escola⁷³, e não estive mais do que 15 minutos na escola.

Verificando a 2ª escola com o menor índice IDEB, marquei uma reunião com a direção. Fui muito bem recebida⁷⁴, e o PIBID chegou como um apoio para as professoras novatas na escola (e algumas iniciantes).

Desde o primeiro dia de aula as alunas bolsistas foram muito bem recebidas, assim como minha coordenação de área. As professoras demonstraram, inicialmente, bastante interesse e apoio ao subprojeto – o que iria se cumprir apenas parcialmente, conforme veremos no próximo capítulo.

De qualquer maneira, tivemos total apoio da direção para executar o subprojeto, que passou a ser referência na escola. Para o ano seguinte, 2013, as professoras que chegavam à escola eram alertadas sobre o subprojeto e a necessidade de aceitá-lo para serem designadas para a docência naquela instituição⁷⁵.

⁷² Fiz parte de uma banca de monografia que versou sobre esse assunto na escola em questão, no ano de 2010. Realmente, os relatos de violência que ocorriam dentro da escola eram contundentes, e a presença policial na escola era uma constante.

⁷³ No ano de 2014 o subprojeto do PIBID desenvolvido pela PUCMinas, *Campus* Poços de Caldas, licenciatura em Pedagogia, foi desenvolvido naquela escola, por 10 alunas bolsistas. Disponibilizei ao Colegiado de Coordenação do Curso daquela instituição o subprojeto do PIBID desenvolvido dela UEMG/Poços, antes da submissão à CAPES do subprojeto daquela licenciatura. Porém, não disponho de nenhuma outra informação sobre o PIBID nessa instituição.

⁷⁴ A diretora tinha sido minha ex-aluna. Já a vice-diretora não era, por mim, conhecida.

⁷⁵ No final de 2013 a diretora pediu transferência para outra escola.

Avaliamos que as professoras novatas na escola estavam bastante empenhadas em aumentar o índice IDEB da unidade escolar (naquela ocasião, detinha o 2º pior índice das escolas da rede municipal), o que realmente aconteceu. Não acompanhamos as modificações administrativas e pedagógicas que estavam ocorrendo, mas constatamos um ambiente de trabalho bastante tranquilo entre as professoras e a direção. A dificuldade que percebemos foi entre uma das professoras e a supervisora, e ambas já não estão na unidade escolar (a professora pediu transferência em finais de 2012 e a supervisora, em 2013, pediu transferência da escola).

Naquela escola, as dificuldades de inserção das alunas bolsistas, nas salas de aula, foram acentuadas (em relação às alunas bolsistas da Escola 1). Os relatos serão apresentados no próximo capítulo.

3.2.4 As ações do PIBID desenvolvidas pelo grupo

Inúmeras foram as ações desenvolvidas pela equipe PIBID da UEMG/Poços, sejam nas escolas parceiras ou nas dependências da UEMG. Elas serão apresentadas, sucintamente, no Quadro 8.

Quadro 8 – As ações desenvolvidas pela equipe PIBID da UEMG/Poços

Atividades das alunas bolsistas (cada uma inserida em uma turma, semanalmente, em duas tardes na escola);

a) Assistência às professoras acompanhantes:

- . Observação participante;
- . Reunião de planejamentos “Projeto Trilhas” (SEME);
- . Auxílio à professora acompanhante para:
 - Confeção de material didático
 - Organização da sala de aula
 - Preenchimento de boletins escolares
 - Montagem de portfólios das crianças
 - Participação em reuniões de pais

b) Acompanhando as crianças:

- . Em sala de aula: acompanhamento na execução de exercícios, correção das tarefas de casa, explicação de conteúdos e deveres;
- . Extra-sala de aula: atividades no laboratório de informática, e na biblioteca;
- . Atividades dirigidas no recreio;
- . Passeios (piqueniques);
- . Organização do lanche e horário de saída;

Elaboração do **Projeto Convivência**⁷⁶ (abarcando outras ações de docência desenvolvidas pelas alunas bolsistas, além das já mencionadas), além de confecção do material didático que seria utilizado.

Período de realização: agosto e setembro de 2012.

⁷⁶ O Projeto Convivência foi desenvolvido a partir de 4 eixos temáticos: a) “*Conhecendo meus colegas e socializando esses conhecimentos*”; b) “*Refletindo sobre as relações de convivência*”; c) “*Cuidando da minha escola*” e d) “*Conhecendo as escolas do PIBID – intercâmbio*”. Sua conclusão aconteceu em junho de 2013.

Período de desenvolvimento: outubro, novembro e dezembro de 2012.

Projeto Convivência

EIXO 1. “Conhecendo meus colegas e socializando esses conhecimentos”

Ação 1: Relaxamento

Atividades:

- a) Vídeo de terapia oriental denominado “treinamento perfumado” e, a seguir, momento da música (dormindo sobre os colchões).

Tempo da atividade: 30 min.

- b) Desenhos livres / confecção de mandalas.

Tempo da atividade: 1h/a.

Objetivo: Proporcionar um momento de relaxamento entre os alunos, para que nos desenhos e na confecção de mandalas possam expressar seus sentimentos.

Ação 2: Apresentando meus gostos

Atividade: Crianças desenharam seus gostos pessoais e depois socializaram. A seguir, cada aluna bolsista, na sua turma, montou um mural com os desenhos e o expôs.

Objetivo: reconhecer as diversidades em sala de aula, respeitando as diferenças de cada um.

Tempo da atividade: 1h/a.

Ação 3: Contação de história

Atividade: Leitura, com fantoches, do livro (“O Leão e o Ratinho”) e reflexão.

Objetivo: Mostrar a importância de uma verdadeira amizade.

Tempo da atividade: 1h/a.

Ação 4: Jogo cooperativo

Atividade: Futebol em duplas.

Objetivo: Reconhecer a importância do outro através da cooperação e interação.

Tempo da atividade: 1h/a.

EIXO 2. “Refletindo sobre as relações de convivência”

Ação 5: *Cinema com pipoca em sala de aula*

Filme: “Irmão Urso”

Objetivo: Reforçar as ações trabalhadas: convivência, diversidade, cooperação.

Tempo da atividade: 2 h/a.

Estudo e discussão de textos

Texto estudado por todas as alunas bolsistas: Silva (1997)

Mês: agosto de 2012

Texto para estudo apresentado pela coordenadora de área para as alunas bolsistas.

Tardif e Raymond (2000).

Mês: setembro de 2012.

Elaboração das anotações de campo

Cada aluna bolsista escreveu suas “anotações de campo”, semanalmente, contendo a descrição das atividades realizadas e reflexões sobre as crianças, a professora acompanhante, sua própria docência, as atividades desenvolvidas no Projeto Convivência e nas reuniões semanais de planejamento e avaliação.

Período de realização: agosto a dezembro de 2012.

Encontros sistemáticos das alunas bolsistas com a coordenadora de área, para:

- . Apresentação e discussão das dificuldades pontuais;
- . Apresentação das observações e reflexões do caderno de campo.

Local: escolas participantes

Período de realização: agosto a dezembro de 2012.

Reuniões semanais na UEMG (01 tarde por semana), com a participação das alunas bolsistas, coordenadora de área e professoras-supervisoras bolsistas, para:

- . Socialização dos trabalhos realizados nas escolas (relatos de experiências e impressões);

- . Planejamento das atividades que seriam realizadas;
- . Avaliação semanal do Projeto Convivência;
- . Estudos e reflexões sobre a docência e também seus desafios

Período de realização: às quintas-feiras, nos meses de agosto a dezembro de 2012.

Elaboração de artigo para o “*Jornal Corumbá*” - jornal de circulação entre a comunidade acadêmica e escolar, de periodização bimestral

Período de elaboração: Setembro de 2012.

Todas essas ações tiveram sequência no primeiro semestre do ano seguinte, quando as alunas bolsistas contaram com uma atuação mais efetiva (e decisiva) das professoras-supervisoras, que cumpriram a função de articulação entre as escolas e a universidade.

Em três ocasiões⁷⁷, as alunas bolsistas compartilharam suas vivências e conhecimentos em eventos acadêmicos sobre o PIBID. Os participantes de outros subprojetos na UEMG bem como as alunas da graduação da UEMG/Poços ficaram entusiasmados com as ações que eram desenvolvidas por elas.

Finalizo salientando que todas as ações acima citadas foram pensadas em grupo, discutidas e efetivadas. Realmente éramos, ao término do subprojeto, um grupo, reconhecido por todos docentes e alunos da UEMG/Poços. E elas, como muitos outros bolsistas do PIBID, se sentiram “pibidianas”, e membros de um programa que, para elas, marcou muito positivamente a sua formação inicial.

3.2.5 Considerações finais sobre o subprojeto PIBID da UEMG/Poços

Finalizando este capítulo, constato que o contexto institucional das duas escolas da educação básica, observado por mim, relatado pelas diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras acompanhantes e apresentado nas entrevistas pelas alunas bolsistas, não deixou

⁷⁷ Junho e novembro de 2013, e fevereiro de 2014.

dúvidas: estávamos diante de um contexto técnico-burocrático e de uma *pedagogia óptima*, conforme descreveram Formosinho e Machado (2010, p.55-56-61). Ou seja:

[a escola] é um serviço chefiado por órgãos locais e funciona na dependência hierárquica dos serviços centrais concentrados ou desconcentrados do Ministério da Educação [...] A comunidade escolar restringe-se aos elementos que podem ser enquadrados na cadeia hierárquica da Administração da Educação e sujeitos ao poder disciplinar do Estado: professores, funcionários e alunos [...] o sistema burocrático perpassa por todo o currículo escolar, reservando aos serviços centrais os poderes de decisão substantiva e aos professores tarefa de execução.

Durante inúmeras conversas informais que mantive com as diretoras das escolas discutimos os impactos negativos (tais como a imobilização das ações administrativas e o desconhecimento das realidades objetivas das escolas por parte das instâncias superiores) oriundos da centralização das decisões por parte dos técnicos da SEME. E as conversas informais com as professoras acompanhantes reforçavam a ideia de que os gestores escolares pouco podiam fazer além de cumprir ordens da instância superior.

Nesse sentido, Rescia e Gentilini (2012) afirmavam que:

Deve [o gestor] conhecer e saber lidar com as demandas das comunidades locais, pressão de fatores externos, relações entre sua organização e instituição com as demais organizações e instituições etc., buscando o enfrentamento de problemas complexos cujas causas são de naturezas as mais diversas. (RESCIA e GENTILINI, 2012, p. 38)

Não foi o que presenciei naqueles meses por parte dos dirigentes escolares municipais. As escolas, de certa maneira, estavam abandonadas à sua própria sorte. Tudo era resolvido (ou pedido) por ligação telefônica. As demandas da comunidade escolar, sérias e complexas, eram inúmeras. As diretoras, vice-diretoras e coordenadoras pedagógicas estavam muito cansadas. As professoras descontentes com a situação trabalhista (principalmente no que diz respeito aos baixíssimos salários). Mas o cumprimento das metas (leia-se: IDEB) era cobrado insistentemente. Era a palavra mais dita quando conversávamos sobre a qualidade na educação e as dificuldades encontradas por elas e pelas professoras.

A presença da equipe PIBID da UEMG/Poços, nas escolas, tornou-se motivo de orgulho e reconhecimento de ações pedagógicas que poderiam auxiliar nas soluções de algumas dificuldades. E no ano seguinte, em 2013, várias diretoras de escolas e professoras me abordaram pedindo que levasse o PIBID para suas escolas.

Mas nada foi fácil, particularmente para as alunas bolsistas. As situações de docência, vivenciadas por elas, eram complexas, com cenários difíceis e desafiadores. Ainda que entendêssemos que “[...] as realidades não são estáticas, mas mutáveis, tornando mais importante ainda o diagnóstico, a execução e a avaliação como momentos dentro de um *continuum* (e não apenas fases e etapas) no planejamento” (RESCIA e GENTILINI, 2012, p. 41), e buscássemos sempre readequar o planejamento aos novos contextos, faltava às alunas bolsistas a experiência docente, que traz certa objetividade e tranquilidade necessárias para suportar o período da “sobrevivência”, descrito no capítulo 3.

O tempo que permaneciam nas escolas (6 ou 7 horas semanais) era exíguo para compreender todos os processos que se revelavam nas salas de aulas, e também era longo considerando o cansaço que elas sentiam (exceto uma aluna bolsista, todas eram trabalhadoras e estudantes nos outros períodos do dia).

Minha presença nas escolas coibiu, de certa maneira, alguns “abusos” que elas poderiam sofrer, como a transferência de responsabilidades ou a atuação sozinha nas salas de atuação. Coibiu, mas não impediu que acontecessem, mesmo que eventualmente. E, nessas ocasiões, algumas entraram quase em pânico com a indisciplina e desordem das turmas. As suas impressões sobre esse período, o início docência, serão apresentadas no próximo capítulo.

Capítulo 4 - As alunas bolsistas participantes do PIBID e os contextos do início da docência

4.1 Trajetórias pessoais e escolares

O perfil aqui traçado, de cada aluna bolsista, parte de alguns elementos das suas trajetórias pessoais e escolares e tem o intuito de apresentá-las, pois, lembrando Geertz (1987), para compreender os homens é necessário conhecê-los.

A convivência semanal com cada uma delas, seja em grupo (nas reuniões semanais na Universidade), seja individualmente (nos acompanhamentos das dificuldades, nas conversas informais, nos telefonemas, nos emails trocados), permitiu-me considerá-las nas suas particularidades e individualidades. Pude acompanhar de perto não apenas as alunas bolsistas, mas também as mães, as filhas e irmãs. Com elas vivi momentos de apreensão das intonações dos filhos, o desafio de viajar 2000 km para buscar o irmão em surto psicótico, a tristeza do aborto (involuntário) do primeiro filho, e também compartilhei a alegria de cada uma delas ao serem selecionadas para o PIBID, nos dias de pagamento da bolsa CAPES, no orgulho de se sentir professora a partir de pequenos gestos das crianças.

Neste item, apresentarei a trajetória de cada uma das alunas bolsistas, relatada por elas, a partir do início da sua escolarização até o término do ensino médio (conforme informações obtidas com a 1ª entrevista), e também minhas impressões produzidas durante os meses de agosto a dezembro de 2012, quando se intensificou nossa convivência.

As apresentações⁷⁸ a seguir, seguem em ordem alfabética dos nomes das alunas bolsistas⁷⁹. À época da pesquisa, no ano de 2012, assim era o perfil de cada de uma delas:

A) **Alice**, com 37 anos, é casada e mãe de uma menina adolescente. Nasceu e morou durante muitos anos em uma cidade pequena, próxima a Poços de Caldas, chamada Divisa Nova (MG), onde existia uma única escola pública. É a mais velha de 6 filhos, passou a infância ajudando sua mãe nas tarefas de casa e, de todos eles, é a única de sua família a cursar uma graduação.

⁷⁸ Nesta apresentação mantive a nomenclatura dos níveis de escolarização conforme foi dito na entrevista.

⁷⁹ Os nomes são fictícios, conforme explicado no Capítulo 1.

Entrou direto na 1ª série, e tem boas lembranças dos primeiros tempos de escolarização e de seus colegas. Gostava de ir à escola, mas estudava muito pouco em casa (e também poucos eram os deveres escolares). Sua mãe não a incentivou com os estudos, mas pedia que ela fizesse, pelo menos, até a 8ª série.

Na 5ª série, envergonhada por não ter dinheiro para comprar os livros didáticos, Alice abandonou os estudos e foi trabalhar na zona rural como apanhadora de café. Morando ainda na cidade, viveu 8 anos dessa maneira, no indo e vindo diariamente na caçamba dos caminhões.

No reencontro com uma amiga de infância, que tinha se tornado professora, surgiu a vontade de voltar a estudar – e assim o fez, já com 19 anos, iniciando a 6ª série. Estudando no turno da noite, teve algumas dificuldades, mas o apoio dos colegas e do namorado (e atual marido) não permitiu que ela desistisse. Seguiu trabalhando na zona rural, agora como empregada doméstica. Concluiu os estudos no mesmo ano que seu marido, e decidiram, após ele ficar desempregado, tentar a vida em uma cidade maior – Poços de Caldas.

Chegando a Poços, continuou trabalhando como doméstica. Foi prestando concursos públicos até ser aprovada para exercer a função de merendeira escolar, iniciando sua nova profissão no ano de 2007. Atua, há 3 anos, na mesma creche, gosta do que faz e demonstrou muito carinho ao falar das crianças e colegas de trabalho.

Alice tem uma rotina bastante cansativa: prepara o lanche e almoço, diariamente, para aproximadamente 100 pessoas (entre crianças e funcionárias), é responsável pela limpeza da cantina e ainda desenvolve algumas outras tarefas para a direção e supervisão da escola.

Sua entrada no PIBID foi motivo de imensa alegria – relatou-nos, em um de nossos encontros, que nunca imaginou que seria selecionada para o programa (ou para qualquer outro). Apresenta-se bastante participativa e comunicativa, sempre solícita, e se encantou ao participar dos recreios na escola em que atuou (Escola 1), estava sempre à vontade junto às professoras da escola. Vivenciou uma excelente relação de companheirismo com a professora acompanhante, que a auxiliou em todos os momentos da observação participante, e o mesmo aconteceu com os alunos.

A relação estabelecida com as colegas do PIBID foi, no início, um pouco complicada. Por algumas vezes agiu, na minha ausência, de maneira um pouco autoritária, alegando que elas não deveriam comentar as dificuldades que encontravam, mas resolver sozinhas os problemas, pois, segundo ela, “era assim que funcionava uma escola”. Em algumas situações foi ríspida com as colegas, e em outras mudou, sem consultar as outras alunas bolsistas, a

ação do Projeto Convivência (porque avaliou, no momento, que outras ações seriam mais adequadas para as crianças...).

Em meados de novembro achei por bem intervir na relação que estava sendo estabelecida com as outras alunas bolsistas. Conversamos bastante, quando ela expôs toda a sua fragilidade emocional e sua dificuldade em conviver com as colegas. Percebemos que seu autoritarismo era uma estratégia para mascarar seu sentimento de “inferioridade”, que a acompanhou durante toda a vida. Pedi-lhe que não desistisse do programa, que juntas iríamos superar o desafio de construir um trabalho coletivo, e que era uma oportunidade ímpar para o seu crescimento pessoal e desenvolvimento profissional. Depois desse encontro, ela mudou suas atitudes junto ao grupo. A rispidez e as falas autoritárias cessaram, e transformou-se em uma das alunas bolsistas mais empenhadas nas atividades do PIBID, destacando-se no grupo.

B) **Angélica**, de 23 anos, é casada e tem dois filhos pequenos. É a caçula de 6 irmãos, sendo que dois deles têm deficiência mental. Desde criança, e incentivada pelo pai (que lhe presenteou com uma lousa de “professora”), tentou ensinar para estes dois irmãos o que aprendia na escola, com muita paciência, e tenta fazê-lo até hoje – falou dos irmãos com muito carinho.

Ela entrou na escola com 5 anos de idade, na então 1ª série e, depois de 1 mês foi transferida para a creche. Durante esse curto período (1 mês) foi alfabetizada – aprendeu a ler, escrever e fazer contas. Na creche ficou apenas três meses na escola (pois não se interessava pelas atividades que eram desenvolvidas pela professora – unicamente, desenhos). Voltou a frequentar a escola no ano seguinte, e relacionava-se bem com os professores e colegas (ainda que tivesse tido alguns problemas na adolescência com as meninas de sua turma, que a consideravam estudiosa ao extremo).

Seu pai faleceu quando era adolescente, e pude presenciar sua emoção relatar essa perda. Ela lembrou que o pai morreu no dia em que foi renovar sua matrícula na escola, e que ele sempre lhe dizia: “*Aprende procê ensinar o pai*” (ele tinha estudado apenas até a 4ª série). A tristeza pela ausência do pai a fez guardar o luto em casa, e perder um ano de estudo. Após a morte dele, a família retornou para o bairro de origem, e ela teve dificuldades com as novas colegas. Abandonou a escola, começou a namorar, e decidiu-se casar. Tinha, à época, 15 anos.

O primeiro filho chegou depois de alguns meses de casada, e quando ele completou dois anos ela decidiu voltar aos estudos. Frequentou o EJA, na então 8ª série, e no ano de 2011 completou o ensino médio regular, estudando à noite, e com a ajuda da mãe, da irmã e

do marido. Logo em seguida foi aprovada no vestibular para o Curso de Pedagogia da UEMG/Poços.

Uma das mais novas participantes do PIBID, Angélica estabeleceu relações bastante tranquilas com todas do grupo e com a professora que a acompanhou, na Escola 2. Bastante quieta e atenta, ela posiciona-se nos encontros semanais apenas quando é solicitada. Embora tímida no grupo, conversou bastante nas duas entrevistas que realizamos, parecia que eu estava diante de outra pessoa, tal foi a espontaneidade com que relatou sua trajetória. Emocionou-se muito quando falou dos dois irmãos deficientes e do pai, figura marcante e maior incentivador de seus estudos. Iniciou sua participação PIBID quando fazia estágio em outra escola municipal como monitora de informática, lidando com alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Avalio que essa curta vivência lhe possibilitou conhecer, ainda que minimamente, a organização de uma escola além da sala de aula, e ela agiu com bastante naturalidade nos encontros com as outras professoras da escola durante os recreios, não se sentindo excluída (como aconteceu com as outras alunas bolsistas). Conviveu muito bem com a professora acompanhante, uma professora experiente, que não só a recebeu carinhosamente, mas também a orientou em praticamente todas as situações que elas vivenciaram durante a observação participante, apresentando-lhe seu planejamento, explicando-lhe os objetivos das atividades, etc. Angélica também conviveu muito bem com as crianças, que a trataram com carinho e afeto, assim como ela o faz, quando se refere aos alunos no relato de suas vivências em sala de aula.

C) **Aída** tem 40 anos, é casada e tem um filho. Entrou na escola com 6 anos, junto com sua irmã gêmea, e tem excelentes recordações desse período. O momento difícil foi o da separação da sua irmã, na escola, quando estavam na 3ª série, porque, conforme relatou, uma delas se desenvolvia mais rapidamente do que a outra. Ela foi reprovada na série seguinte, e sua irmã três anos mais tarde. Aída não conviveu muito com pai, que era motorista de caminhão e viajava muito; e sua mãe, com poucos estudos, não podia ajudá-las nos deveres de casa. Ainda assim, ela relata que a mãe as incentivava bastante nos estudos, que seu sonho era ver as filhas fazendo faculdade e ter uma profissão.

Quando iniciou o ensino médio, passou a estudar à noite e começou a trabalhar (para poder pagar os estudos) durante o dia, na área administrativa de estabelecimentos comerciais.

Aída relatou que sempre teve muito bons professores, e que isso a incentivou a se tornar uma professora. E tal foi o desejo que fez, durante dois anos, o curso de Magistério – sonho interrompido quando conheceu seu marido e se casou. Logo veio o filho, e ela se

dedicou durante 8 anos à família e às tarefas domésticas. Quando o marido graduou-se no curso de Direito, ela iniciou o curso de Pedagogia.

Há alguns anos Aída trabalha como secretária de uma clínica (e núcleo de estudos) de Psicologia. Convivendo cotidianamente com professores universitários, participa de quase todos os cursos de atualização que são oferecidos por essa instituição, e algumas vezes nos relatou os eventos e situações de seu trabalho que vivenciava de seu trabalho.

Aída foi a última participante a compor a equipe das alunas bolsistas do PIBID. Entrou no mês de setembro, com o programa já em andamento. Desde o início ela se enturmou bem com as colegas, participando com empenho das atividades propostas.

Sua inserção na escola foi um processo complicado, diante da negativa da professora acompanhante (na ocasião, professora iniciante) em aceitar a substituição de outro aluno bolsista. Conforme ela própria me relatou, meses depois, a professora estava bastante insegura em relação à presença de “estranhos” na sua sala de aula, porque as crianças eram bastante agitadas.

Uma vez iniciada a observação participante, Aída viveu momentos de tensão e angústia com o que presenciava na sala de aula. Em todos os dias de atuação ela nos relatava, com perplexidade, as atitudes da professora e das crianças durante as aulas. Diante disso, nós da equipe PIBID, a considerávamos uma “sobrevivente”, haja vista que faltou muito pouco para que presenciasse agressões físicas. Os palavrões, os gritos, a exposição humilhante dos alunos, a agressividade deles para com a professora, tudo era uma constante. Em muitos momentos ela foi solicitada pela professora acompanhante a intervir nos conflitos. Conversamos bastante sobre as estratégias que ela poderia desenvolver para continuar a observação participante minimizando seus impactos. E em várias ocasiões conversei com a professora acompanhante, reafirmando a inexperiência das alunas bolsistas nas questões da docência.

Ao final do semestre, prometi-lhe que no ano seguinte ela estaria na turma de uma professora acompanhante experiente. Sua vivência na turma com uma professora iniciante, assim como a de outras duas alunas bolsistas, me fez repensar alguns critérios de participação das professoras acompanhantes, no programa.

D) **Gabriela**, 37 anos, é casada e tem dois filhos. Entrou na pré-escola com 7 anos, e no ano seguinte foi para a 1ª série. Fez toda a educação básica na mesma escola (particular), e guarda boas lembranças dos professores, relatando detalhes das estratégias de ensino utilizadas pelas professoras desde as primeiras séries. Gostava tanto da escola que lá

matriculou seus dois filhos – mas arrependeu-se assim que iniciou o curso de Pedagogia. Conforme ela disse, passou a enxergar a escola “*com olhos totalmente diferentes [...] uma rigurosidade desnecessária [...] ameaçando [os professores] os alunos.*”

Ao iniciar o ensino médio, passou a trabalhar durante a tarde e estudar a noite. Fez um curso técnico, e já não se interessava tanto pelos estudos, mas ainda gostava da escola e dos colegas. Durante esse período foi jogadora amadora do time de basquete da cidade, e viajava para competir em torneios fora de Poços de Caldas.

Gabriela relatou, sem lamentar, que a mãe nunca a acompanhou até a escola (por falta de tempo, pois cuidava dos pais idosos) e que seu pai, mecânico, não valorizava os seus estudos. Exemplifica isso, afirmando que quando ela iniciou o curso de Engenharia (cursou apenas o 1º ano), ele lhe disse “*Larga a mão! Deixa disso!*”.

Durante 10 anos, ela trabalhou em uma empresa de telecomunicações, deixando o emprego após o nascimento do 2º filho. Sua volta aos estudos, após 15 anos, contou com o apoio de sua mãe que, insistiu e pagou a sua inscrição no vestibular da UEMG/Poços.

Gabriela é uma das alunas bolsistas mais atuantes no programa PIBID, seja nas reuniões na Universidade, seja na atuação na escola Escola 2. O fato de ser a única da equipe a não trabalhar fora de casa lhe permite ter tempo livre para organizar os registros, fazer as comunicações por email, etc. Por exemplo, é através dela e de suas mensagens pelo celular que ficamos sabendo, mensalmente, o dia de pagamento da bolsa CAPES... Destaca-se na equipe por estar sempre disponível para qualquer atividade e para auxiliar as colegas.

O início de sua atuação na escola foi marcado pela excelente relação que conseguiu estabelecer com a professora acompanhante. Professora experiente, ela auxiliou Gabriela em todas as atividades, explicando-lhe o sentido das atividades planejadas e refletindo com ela, frequentemente, sobre o contexto no qual se inseriam as crianças. Elas, por sua vez, manifestavam afeto por ela, o que pude presenciar em algumas ocasiões. Tudo ia bem, exceto a relação entre a professora acompanhante e a supervisora pedagógica da escola, ex-colegas de graduação. A situação ficou de tal maneira difícil, que no final de outubro a professora acompanhante pediu demissão e seu contrato com a Prefeitura foi rompido. A direção e supervisão da escola, sem poder contratar uma nova professora, optaram por efetivar como professora da turma a funcionária eventual⁸⁰ do turno da tarde, que possui a Licenciatura em Pedagogia, mas que não quis exercer a docência.

⁸⁰ Função de professoras ou auxiliares de ensino que não atuam em sala de aula, ajudando a direção e supervisão da escola nas atividades mais diversas, além de substituir as professoras na sua ausência.

A partir deste momento, Gabriela passou a viver praticamente um “caos” na sala de aula. A professora acompanhante disse-lhe que não seguia um planejamento porque as crianças já tinham aprendido tudo o que precisavam – e assim exerceu sua docência até meados de dezembro. Durante as aulas as crianças apenas recortavam gravuras, palavras de jornais, desenhavam, e faziam outras atividades similares. Sem conseguir manter a ordem, a professora não se importava com os gritos, as agressões e os conflitos que surgiam. E para as crianças, a partir de certo momento, a professora da turma passou a ser a própria Gabriela, sendo que em ocasião alguma a professora acompanhante se importou com isto - pelo contrário. E quanto mais ela se afastava das crianças mais Gabriela se aproximava, preocupada com o processo de aprendizagem da turma.

Foi um desafio para o grupo compreender as realidades que Gabriela viveu durante o semestre. E, assim como fiz com a aluna bolsista Aída, lhe prometi que no ano seguinte ela acompanharia uma turma com outra professora.

E) **Karen** tem 34 anos, é viúva e tem um filho adolescente. Lembra com detalhes o início de sua escolarização, quando tinha 5 anos, e sua difícil adaptação na escola. Sentindo a falta do pai, que a buscava diariamente na creche, ela passou os dois primeiros anos chorando bastante, e era bastante tímida. Essa situação só foi amenizada com a entrada do irmão mais novo no maternal, fato que lhe trouxe uma maior segurança.

Os anos iniciais, feitos em escola pública, foram mais tranquilos, ela gostava muito da escola, das professoras e dos colegas. Era bastante estudiosa (ainda que tivesse dificuldades em algumas disciplinas) e cuidadosa com o seu material escolar.

As dificuldades de aprendizagem se intensificaram quando mudou de escola e iniciou a 5ª série, agora em uma escola particular. Segundo ela, os problemas se intensificaram em função da diferença entre a escola pública e a particular - os conteúdos apresentados lhe eram “totalmente estranhos”, ela se desinteressou da aprendizagem e passou a fazer bagunça durante as aulas. Ficou em recuperação em todas as disciplinas, seu pai pagou professores particulares, e ela conseguiu ser aprovada para a 6ª série. Mas nada melhorou: foi reprovada em meados do ano letivo. Foi transferida para uma escola pública, e completou o ensino fundamental sem dificuldades.

Com 13 anos começou a trabalhar como babá, e quando terminou a 8ª série, resolveu fazer o curso de Magistério, conseguindo um estágio remunerado em uma escola da rede estadual de ensino. Trabalhava, então, durante todo o dia (estágio de manhã e como babá à

tarde), e a noite concluía seus estudos. Prestou concurso na prefeitura assim que terminou o ensino médio, e foi aprovada como berçarista, função exercida até hoje.

Karen se emociona bastante quando fala sobre o pai, que foi o seu melhor amigo. Tendo realizado o curso técnico de Química, ele incentivou bastante os filhos em relação aos estudos, acompanhou-os em todos os momentos, desde levando-os à escola até ajudando-os nos deveres escolares. Ela pouco relatou sobre a sua viuvez, e tem hoje no filho o seu grande companheiro.

Cursando o último ano de Pedagogia, Karen é extrovertida e sempre opina sobre as atividades que serão desenvolvidas no programa. Não teve qualquer dificuldade de relacionamento, seja na equipe PIBID ou na escola em que atuou (Escola 1). Bastante afetuosa com as crianças, teve o carinho retribuído por todas elas. Demonstrou uma compreensão dos contextos escolares em que desenvolvemos o programa, sempre tentando analisar as situações vivenciadas por ela e pelas colegas a partir de elementos que não apenas apresentassem as relações estabelecidas em sala de aula, mas, por exemplo, estava sempre atenta às questões de socialização profissional e algumas ações de políticas públicas municipais.

F) **Laura** tem 23, é solteira e não tem filhos. Estudou do pré-escolar ao ensino médio como bolsista em uma única escola, particular, o que a fez estabelecer vínculos sólidos de amizade com vários colegas. Tem ótimas lembranças da escola e dos professores, lembra com detalhes das características das professoras, das aulas. Considera que desenvolveu o senso de organização, desde os anos iniciais, influenciada por uma professora bastante exigente. É interessante perceber, no seu relato, como ela se aproximava (e gostava) das professoras mais exigentes.

Sua mãe fez o curso de Magistério, mas uma experiência difícil (um aluno jogou uma cadeira na sua cabeça) a fez desistir da profissão no seu primeiro ano de docência. Incentivava a filha nos estudos, e mesmo nas situações financeiras mais difíceis, manteve a filha na escola particular, considerando que era melhor do que a escola pública. Seu pai era indiferente em relação aos seus estudos, e quem realmente a incentivou foi sua tia e madrinha, considerada por ela sua segunda mãe, e que era professora e diretora de escola.

Teve dificuldades com notas e provas na passagem do ensino fundamental para o ensino médio, o que a fez se esforçar para sempre tirar a nota máxima nas avaliações. Sempre estudou muito, e no ensino médio passou a discutir com vários professores, não concordava com as técnicas que eles utilizavam, conteúdos que eram apresentados, etc. A intensidade das

cobranças consigo própria provocou, ao final do ensino médio, uma “Síndrome do Pânico”, agravada pelo desejo de prestar vestibular em uma universidade pública (que na época não existia em Poços de Caldas) e a falta de dinheiro para manter-se em outra cidade.

Após o ensino médio trabalhou como secretária em empresa comercial, e assim que entrou na UEMG/Poços conseguiu vários estágios remunerados. Em meados de 2012 foi contratada como auxiliar de coordenação em uma escola particular, e tem uma rotina de trabalho bastante cansativa.

Laura está no último ano do curso de Pedagogia, assim como Gabriela, Karen, e Marília. É a aluna bolsista mais falante da equipe. Com uma personalidade pró-ativa, é sempre a primeira a se disponibilizar para realizar as tarefas solicitadas. Exerce uma liderança no grupo, problematiza minhas condutas como coordenadora, e me pediu que a orientasse no trabalho de conclusão de curso – que versou sobre as dificuldades dos professores iniciantes.

Na sua primeira semana de observação participante pensou em desistir do programa, tal foi o “choque” com a realidade que vivenciou em sala de aula. A professora que a acompanharia tinha pedido transferência para outra escola e, ali quando chegamos no 1º dia, havia outra professora, iniciante, que tinha assumido a turma naquele mês (agosto). Tão jovem quanto Laura, a professora acompanhante (cursando o 1º ano do Curso de Pedagogia) tinha alguma experiência na educação infantil, mas não teve um apoio pedagógico por parte da supervisão (ou outras professoras experientes) da escola. Os alunos simplesmente não a aceitaram, e a sala de aula foi, durante todo o semestre, uma verdadeira batalha entre professora e alunos.

Os relatos de experiência de Laura, na 1ª semana de sua observação participante, foram muito expressivos. Suas primeiras impressões da turma foram péssimas: as crianças estavam sujas, falavam palavrões, não paravam de gritar, não ficavam quietas, etc. Em determinado momento, enquanto relatava na reunião da equipe PIBID os dois primeiros dias de observação, começou também a gritar, como se estivesse no meio das crianças. Sobre a professora, ela não disse uma só palavra – era como se não existisse.

Durante todo aquele mês conversamos bastante com ela, ouvindo-a e refletindo qual seria sua função na sala de aula, além de tentar conhecer um pouco mais as crianças, a professora, o contexto no qual se inseriam. Deu certo. Ela conseguiu estabelecer uma relação de confiança (e amizade) com a professora acompanhante, lidou com firmeza com as crianças, foi um ponto de equilíbrio na relação entre os alunos e a professora, parou de gritar (com as crianças e conosco!) e, principalmente, não desistiu de participar do programa.

G) **Meg** tem 37 anos, é casada e tem um casal de gêmeos, ainda pequenos. É a caçula de quatro filhos, e sua mãe faleceu quando ela era bem criança. Foi criada pelo pai e pela madrasta, a quem também considera sua mãe. Entrou na 1ª série em uma escola pública, no município de Suzano (SP), lembra-se com carinho da primeira professora, e afirma que todos os primeiros professores eram muito bons, ainda que rigorosos. Gostava da escola, do uniforme, e das amigas (a maioria era de crianças japonesas). Com dificuldades em matemática, foi reprovada na 5ª série, e relata o preconceito que sofreu, por parte de uma de suas professoras na 6ª série, não sabendo afirmar se era racial ou não. Decidiu abandonar os estudos, e assim o fez. No ano anterior havia começado a trabalhar em uma casa de família, em meio período, e depois que saiu da escola passou a trabalhar como doméstica o dia todo. Tinha, na época, 12 anos. Com 14 anos mudou de emprego, foi ser vendedora em uma loja, e aos 17 anos decidiu que era hora de voltar aos estudos. Frequentou algumas aulas no EJA, foi aprovada em várias disciplinas, mas faltou cumprir uma disciplina para ser aprovada no ensino fundamental.

Mudou-se com os pais para um sítio no município de Divisa Nova (o mesmo onde viveu a aluna bolsista Alice), e conseguiu concluir o ensino fundamental, sendo aprovada na prova (da disciplina que faltava) no município vizinho, em Alfenas (MG). Deixou os pais no sítio, foi morar na cidade, arrumou emprego e, quando se estabilizou, alugou uma casa e os levou para viverem com ela. Sua patroa, dona de uma farmácia, a incentivou firmemente para voltar a estudar. E assim, com 24 anos, frequentou a unidade do Centro de Estudos Supletivos (CESU) que existia em Machado (MG), cidade próxima a Alfenas. Trabalhava durante o dia, e viajava todas as noites. Quando a mãe adoeceu, ela precisou parar os estudos e cuidou da mãe até sua morte. Tinha sido aprovada, então, em 3 disciplinas.

Com a morte da mãe, decidiu tentar a sorte em Poços de Caldas – seu pai não quis acompanhá-la, e continuou em Alfenas. Com o pai enfermo, voltou para Alfenas, e cuidou dele até o seu falecimento, e retornou, definitivamente, para Poços de Caldas. Estava, então, com 33 anos.

Ali chegando, foi trabalhar na casa de uma senhora, trabalhava em troca da moradia. Não podia sair à noite, exceto para estudar. E assim o fez, conseguindo concluir o ensino médio, com a aprovação nos exames do CESU (mas teve que refazer as provas de todas as disciplinas). Trabalhando de faxineira para a irmã de sua patroa, conheceu seu atual marido. Depois de 6 meses de namoro decidiram morar juntos, e após dois anos vieram os filhos. No mesmo ano em que concluiu o ensino médio foi aprovada no vestibular da UEMG/Poços.

Meg é uma participante bastante atenta nas reuniões de equipe. Posiciona-se no grupo apenas quando é solicitada, ou nas situações de planejamento (e avaliação) das ações do Projeto Convivência. Artesã no seu tempo livre, sempre traz ideias criativas para o desenvolvimento de conteúdos nas aulas.

Sua apresentação para as crianças, no primeiro dia de observação, foi singular. Assim que ela entrou na sala, com a professora acompanhante, e disse seu nome, uma criança a interrompeu e falou: “Nesse lado ficam as crianças negras, e no outro ficam as brancas”. Ela, de cor negra, ficou estarelecida, e naquela tarde não conseguiu mais conversar com qualquer criança que fosse. Ficou sentada em uma carteira no fundo de sala e ficou apenas observando a turma.

Daí em diante, seu interesse nas discussões passou a ser refletir sobre atividades que minimizassem o preconceito racial entre as crianças. Ela foi muito bem aceita pelas crianças, mas em nenhum momento deixou de refletir sobre esse primeiro encontro.

Estabeleceu boas relações de convivência com a professora acompanhante, que era tão tímida quanto ela. Assim, em determinado momento, pedi à professora acompanhante que manifestasse, explicitamente, sua autorização para Meg poder participar um pouco mais da rotina da sala de aula. A partir daí Meg se soltou no desenvolvimento das atividades, e não teve maiores dificuldades.

H) **Marília** tem 22 anos e é solteira. Estudou toda a educação básica em uma escola particular. Suas primeiras recordações, da pré-escola, são boas – gostava das professoras e das crianças. Sua professora da 1ª série era bastante rigorosa, e ela se sentiu insegura. Na 2ª série teve uma professora mais calma e carinhosa, e a dificuldade foi com os pais, que cobravam a sua alfabetização, comparando seu desempenho escolar com o do seu irmão mais velho, que estava adiantado (para a sua idade) no processo de escolarização. Às vezes tinha algumas dificuldades nos estudos, mas sempre foi muito esforçada, sempre estudando até tarde da noite.

A sua adaptação na 5ª série não foi fácil, pois passou a estudar no período integral e foi difícil acostumar-se com tantos professores - ficou deprimida e tirou notas baixas. A situação melhorou um pouco quando ela iniciou a realizar as atividades manuais na disciplina de Artes (atividades que desenvolve até os dias atuais). Adaptada com a nova rotina, ela voltou a gostar da escola e dos colegas.

Realizou o ensino médio no período noturno, e considera que teve professores incompetentes, que não sabiam transmitir conteúdos e nem trabalhavam a formação dos

alunos. Durante o dia trabalhou como estagiária no posto do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e, no ano seguinte, como estagiária na SEME. Cursando o 3º ano do ensino médio, foi convidada por um dos padres da escola para dar aulas no projeto “Alfabetização para idosos”, que acontecia de 2ª a 5ª feira, todas as semanas. Mesmo não tendo intenção de ser professora, adorou a experiência. Concluiu o ensino médio, passou em vários vestibulares, mas não teve condições financeiras de cursar uma faculdade – até entrar no curso de Pedagogia da UEMG/Poços (na ocasião, a única universidade pública do município).

Marília está no último ano do curso de Pedagogia, é a caçula entre as alunas bolsistas. É uma aluna quieta, mas extremamente atenta e que registra todos nossos encontros e reuniões – é a “escriba” da equipe PIBID. Destacou-se já no início do processo de seleção para participar no PIBID, quando apresentou uma carta de interesse muito bem redigida e com argumentos consistentes. É sempre solícita e demonstra maturidade e responsabilidade no desenvolvimento das atividades propostas.

Sua inserção na Escola 2 foi tranquila, mas viveu um semestre difícilíssimo junto à professora acompanhante, que era também professora iniciante (estava no seu primeiro ano de docência). Ela não conseguiu criar qualquer vínculo de afeto com as crianças da turma, e vivendo o seu próprio “choque com a realidade”, aceitou a presença de Marília na sala de aula com bastante entusiasmo. Porém, assim que notou as crianças felizes e afetuosas com a aluna bolsista, mudou sua atitude e passou a agir com rispidez com Marília diante da turma. Solicitava-lhe que fizesse determinada atividade com a turma, e a desautorizava ou a contradizia logo a seguir. Um pouco enciumada, aceitou que Marília atuasse unicamente conforme suas orientações – e só mudou a atitude durante o desenvolvimento das ações do Projeto Convivência.

Inúmeras vezes conversamos, Marília e eu, sobre essa situação. E tínhamos um problema: não havia outra professora na escola que pudesse ser acompanhante de Marília. Então, ela não teve opção: ou permanecia naquela turma ou teria que desistir do PIBID. No início pensou em sair do programa, mas teve uma maior tranquilidade quando compreendeu que a dificuldade não estava nela, mas sim na insegurança (e ciúmes) da professora acompanhante. Considero que ela somente conseguiu permanecer naquela turma em função de sua personalidade tranquila e porque buscou, compreender o que provocava as reações da professora. Além disso, o carinho com que foi recebida pelas crianças e os gestos frequentes de afeto não a deixaram desistir.

As atitudes da professora acompanhante de Marília foram bastante discutidas pelo grupo. Havia outras professoras acompanhantes no programa, que viviam as dificuldades dos

primeiros anos de docência, e eram ríspidas e grosseiras com as crianças, mas não com as alunas bolsistas iniciantes. O que Marília vivenciou abriu possibilidade para que pudéssemos refletir sobre as relações entre as professoras e as alunas bolsistas.

I) **Márcia** tem 23 anos, é casada e não tem filhos. Entrou na creche (educação infantil) com 5 anos, recorda-se de chorar bastante na entrada e saída – sentia falta da mãe, que trabalhava e não podia acompanhá-la. Foi muito feliz no ano em que estudou na creche que a mãe atuava, sentia orgulho de ter uma mãe professora. Mudou de escola na 1ª série, não gostava das crianças e da professora (que a segurou, ríspidamente, pelo braço). Então, a mãe a matriculou em outra escola, agora particular. Ficou lá meio ano, mudou-se para outra escola particular, onde estudou por dois anos, e voltou para a escola pública. Adaptou-se em todas as escolas por onde passou, gostava dos colegas e dos professores.

Na 5ª série foi para a escola onde sua mãe atuava como professora (e onde desenvolvemos o PIBID, na Escola 1), mas as duas não tinham contato, porque ficavam em turnos diferentes. Márcia relata que gostava dos professores, dos colegas, mas não gostava de estudar, não era boa aluna. Tinha dificuldades em matemática, fez recuperação, e concluiu o ensino fundamental.

Mudou de escola no ensino médio – ficou meio ano em uma escola estadual, e quando conseguiu vaga naquela que sua mãe considerava a melhor escola, mudou novamente. Continuou com as dificuldades em matemática e, tentando não ser reprovada, conseguiu um emprego para poder estudar a noite (condição imposta pelos pais). O artifício deu certo, pois foi aprovada.

Márcia é bastante tranquila, assertiva nas suas posições e relaciona-se bem com toda a equipe do PIBID. Conhece bem a escola em que atua, pois lá estudou vários anos e foi, durante dois anos, cuidadora em sala de aula de uma criança deficiente; além disso, conforme apresentado, sua mãe foi professora daquela escola durante muitos anos, tendo pedido transferência de escola no final de 2012.

No início do programa, Márcia pediu para ficar na turma de sua mãe, que seria sua professora acompanhante. Na época pareceu-me que não seria correto em relação às outras alunas bolsistas, que desconheciam totalmente quem eram as professoras acompanhantes, e o desafio de estabelecer boas relações faria parte do desenvolvimento profissional de todas elas. Além disso, avaliei que deixá-la na sala de aula com a sua mãe seria um “privilégio” em relação às colegas. Ela aceitou os argumentos, e foi para outra turma – ainda assim, e como

conhecia todas as professoras da escola, não relatou nenhuma dificuldade de relacionamento, seja com a professora-acompanhante ou com as crianças.

Extremamente afetuosa com as crianças, terminou o semestre questionando bastante se queria mesmo ser professora – ou não. Presenciando as dificuldades das colegas, a precarização das condições de trabalho das professoras e as dificuldades de aprendizagem das crianças, em entrevista realizada no mês de janeiro de 2013 considerou não estar sendo preparada pelo curso de Pedagogia que, para ela, não apresenta ou discute as realidades da sala de aula.

Márcia engravidou de seu primeiro filho em meados de 2012, mas perdeu o bebê em aborto involuntário. No retorno às aulas, em fevereiro de 2013, foi muito bem acolhida pelas crianças, que não entendiam porque sua barriga não tinha crescido. Conversou bastante tempo com a turma, e isso a ajudou superar esse momento terrível.

J) **Renata** tem 45 anos, é casada e tem duas filhas. É a caçula de 8 filhos, e desde bem pequena quis frequentar a escola. Os pais e os irmãos (um homem e sete mulheres), bem mais velhos, viveram muitos anos na zona rural, e mal estudaram. Não se lembra de ter tido qualquer parente que fosse alfabetizado.

Entrou direto na 1ª série, não faltava às aulas, gostava muito da professora e também de estudar. Aproximou-se, quando criança, de uma das professoras da escola, que veio a falecer – isso lhe causou muita tristeza. Lembra-se de todas as suas professoras, e tem recordações muito boas da escola naquela fase. Mesmo não sendo alfabetizados, os pais a incentivavam: “*Vai na escola, faz direitinho, obedece a professora*”.

Mudou de escola na 5ª série, e estranhou bastante a distância que os professores estabeleciam com os alunos, bem como as ameaças de reprovação que faziam. De qualquer forma, ela foi se acostumando com a nova realidade, e estabeleceu uma ótima convivência com os colegas de turma. Quando entrou na 8ª série mudou para o turno da noite, pois precisava trabalhar para poder comprar os livros didáticos. Trabalhou como empregada doméstica, e iniciou uma rotina estafante – chegava em casa muito tarde, e saía muito cedo para trabalhar. Não desistiu. Prestava atenção nas aulas e realizava as tarefas pedidas pelos professores, mas não se enturmou, sentia-se excluída pela turma. Tem uma amiga que a acompanhou durante vários anos, e se ajudaram mutuamente a superar as dificuldades. Cansadas da rotina de trabalho e estudo, as duas decidiram ficar um ano sem estudar, para descansarem, e depois retornaram, na 2ª série do ensino médio (o ano era 1984). Na época o pai faleceu, e ela precisou trabalhar ainda mais para poder ajudar a mãe. Continuou sem

estudar e a colega, em solidariedade, fez o mesmo. Renata mudou de emprego, foi trabalhar na lavanderia de um hospital, e, passado o contexto difícil, voltaram as duas a estudar, e concluíram o ensino médio.

Casou-se e teve a primeira filha – saiu do emprego para cuidar da criança e da casa. Veio a segunda filha e, anos mais tarde, voltou a trabalhar em uma casa de família. Prestou o concurso da prefeitura para berçarista, foi aprovada e há 8 anos atua em uma creche bem distante de sua casa.

Renata é a aluna bolsista mais alegre da equipe PIBID. Sempre sorridente, pouco se posiciona nas decisões do grupo, mas está sempre disponível para pensar e desenvolver qualquer tarefa. Bastante atenta aos relatos de experiência, considera que aprendeu bastante com a professora acompanhante, que a deixou bastante à vontade com as crianças e a orientou em tudo que foi necessário. Presenciei inúmeros gestos de carinho das crianças com ela, sempre que chegávamos à Escola 1 ou ao término das aulas.

Fiquei muito sensibilizada com a sua rotina, considerando que ela sai de casa diariamente às 6h00 para poder entrar no trabalho às 7h00, e volta somente às 23h30, após a faculdade – ela mora em uma das regiões mais distantes do centro da cidade, na zona sul. Sua filha me relatou que quando ela chega, quase de madrugada, ainda vai realizar as tarefas de casa e da faculdade.

Quadro 9 – Síntese do perfil das alunas bolsistas.

Nome	Idade	Estado civil	Filhos	Educação infantil (escola)	Ensino Fundamental (escola)	Ensino Médio (escola)
Alice	37	casada	1	não fez	pública/ EJA	pública/ EJA
Angélica	23	casada	2	pública	pública	pública
Aída	37	casada	1	particular	particular	particular
Gabriela	37	casada	2	particular	particular	particular
Karen	34	viúva	1	pública	pública/ particular	pública
Laura	23	solteira	sem filhos	particular	particular	particular
Meg	37	casada	2	não fez	pública/ CESU	CESU
Marília	22	solteira	sem filhos	particular	particular	particular
Márcia	22	casada	sem filhos	pública	pública/ particular	pública
Renata	45	casada	2	não fez	pública	pública

Fonte: Elaboração própria.

A seguir, apresento as razões que as levaram a optar pelo curso de Pedagogia, a partir dos incentivos de suas famílias, seus sonhos de infância e a convivência com suas primeiras professoras.

4.2 As trajetórias pessoais e a vontade (ou não) de ser professora

4.2.1 O incentivo da família, o sonho de infância e as primeiras professoras

Estudo de Tardif (2000, p. 64), apresenta que a aquisição dos saberes docentes, na sua temporalidade, está muito além da formação inicial – inicia-se, fundamentalmente, a partir da “confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” As autoras Nono e Mizukami (2001, p. 9) também consideram que os saberes docentes são provenientes de diversas fontes e, dentre elas, “a experiência que adquiriram durante sua trajetória de vida e de escolarização.”, que poderá ser utilizada pelos professores iniciantes no seu cotidiano docente, seja para superar as dificuldades seja para reproduzir os conhecimentos adquiridos previamente.

Complementando, Tardif e Raymond (2000, p. 218) afirmam que os saberes docentes, adquiridos de forma continuada, são construídos a partir da “socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno”, constituintes da trajetória pré-profissional, e que proporcionarão a formação de um sistema de crenças e atitudes, que, de alguma maneira, influenciarão (e até mesmo condicionarão) o seu desenvolvimento profissional.

Dan Lortie (1975 citado por HARGREAVES, 2001), conforme foi apresentado no capítulo 3 desta tese, discutindo o individualismo dos professores, apresentava a importância da experiência enquanto alunos para a formação da sua docência. Fullan e Hargreaves (2001, p.53) também consideram que: “Os professores não se tornam naquilo que são simplesmente por hábito. O ensino está ligado à sua vida, à sua biografia e ao tipo de pessoas que são.” Nesse aspecto, a família torna-se uma importante fonte de influência (e referência) para os futuros professores.

Buscando compreender como essa influência poderia ter ocorrido nas trajetórias pessoais das alunas bolsistas desta pesquisa, entendi que precisava identificar se houve incentivo por parte dos pais para que elas estudassem, considerando, também que vários pais não tinham completado o ensino fundamental (e talvez, por essa mesma razão, “cobrassem” de suas filhas a permanência na escola, ou que tivessem nível maior de escolarização). Quis

saber se era possível vincular o fato de desejarem ser professoras com a importância dada aos estudos pelas suas famílias.

As atitudes dos pais foram, na sua maioria, de incentivo aos estudos, mas não é simples afirmar que o incentivo dos pais condicionou ou não a vontade de serem professoras, haja vista o próprio relato de Gabriela, que mesmo não sendo apoiada pelos pais, desenvolveu o desejo de ser professora. Sobre a atitude de seus pais em relação aos seus estudos, Gabriela relata:

Ela [a mãe] nunca me levou na escola, nunca foi me buscar. Sempre tive que me virar desde o pré eu que já ia sozinha, né? E questão de nota, era só chegar e mostrar o boletim, né? E muito bem, filha... Meu pai nunca valorizou os estudos, ele é mecânico, ele nunca me deu, assim, força pros estudos. (1ª entrevista, p. 8)

Ela foi a única, de todas as alunas bolsistas, que não recebeu incentivo dos pais para estudar. As outras sempre receberam apoio, seja da mãe, do pai ou de ambos. E independentemente do nível de escolarização ou origem social, ou condições financeiras, as filhas estarem na escola era, para os pais, muito importante, conforme é apresentado em alguns relatos:

Angélica: Meu pai que incentivava mais, ele falava pra mim aprender ensinar ele. Ele falava assim, que queria que eu fosse professora pra ensinar ele. (1ª entrevista, p.9)

Karen: Ele [o pai] sempre passou isso pra mim e pros meus irmãos, que a coisa mais preciosa, que a única herança que ele queria deixar pra todo mundo era isso, o estudo. (1ª entrevista, p.3)

Renata: Um dia meu pai falou pra mim: - Você vai ser professora. Aí eu falei pra ele: - Vou nada! E isso ficou, e depois veio aquilo na minha cabeça, eu pensando, lembrando que meu pai falava pra mim: - Você vai ser professora, estuda porque você vai ser professora, eu não sei ler, não sei escrever, eu só sei ler meu nome, você vai saber fazer e vai passar pros outros. Ai que beleza que você vê?! E acabou que foi assim e fui seguindo em frente. (1ª entrevista, p. 26)

Marília: “estuda [disse-lhe o pai], se não cê num vai ser alguém na vida”... Desde pequena [ela ouvia]: “eu não tive estudo e cê ta tendo essa oportunidade”. (1ª entrevista, p. 6).

Outro exemplo interessante de experiências que, de alguma maneira, poderiam influenciar a vontade de ser docente, pode ser encontrada nos relatos de Karen, Laura e

Márcia, que relatam a convivência com as suas mães e madrinha nas escolas em que trabalhavam:

Karen: a minha mãe sempre trabalhou na creche [...]. Ela [trabalhava] de serviços gerais. Quando precisava, ia ter uma apresentação eu tava lá. [...] Foi uma das coisas também que me levou pro magistério. (1ª entrevista, p. 9)

Márcia: Eu sempre tava com ela [sua mãe] nas escolas. Desde quando ela trabalhava lá naquela creche, eu sempre ia pra sala dela, e quando ela veio aqui [Escola 1] também, eu sempre vinha ajudar. É... Vinha pra ficar na sala dela mesmo. (1ª entrevista, p.13)

A vontade de ser professora, desde criança, apareceu em apenas 3 relatos, de alunas bolsistas com idades e realidades bem distintas, que são Alice, Angélica e Márcia:

Angélica: Eu sempre quis ser professora, né... Desde pequena. (1ª entrevista, p.9)

Alice: Sempre tive, desde criança, vontade de ser professora. Eu me espelhava na minha amiga... (1ª entrevista, p.5)

Márcia: [...] filha de professora, cresci vendo minha mãe fazendo planejamentos, corrigindo avaliações, conversando com pais de alunos muitas vezes na porta de casa. Eu vivia dentro da escola, observando minha mãe dar aula (e ficava encantada com o jeito que ela conduzia seus alunos), ajudando a tomar tabuada, fazendo algum tipo de atividade recreativa com os alunos da minha mãe (quando ela deixava), eu amava esses momentos. Ao entrar no curso de Pedagogia, já tinha certeza que gostaria de ser professora, queria assumir a sala de aula.

Nos outros relatos das alunas bolsistas não houve demonstração do desejo, de ser professora, desde a infância. Não perguntei explicitamente sobre essa questão, e as alunas bolsistas não citaram nada parecido.

As recordações de suas professoras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental foram marcantes, e, na sua imensa maioria, bem positivas:

Angélica: Nossa, a gente era fascinado nela [1ª professora]. Além dela ser muito simpática, tinha aquele dom de ensinar, sabe. Muito meiga, tratava a gente muito bem. Ela era muito bonita, aquela pele branquinha... A gente comparava ela com a Branca de Neve. (1ª entrevista, p. 1)

Alice: Tinha a professora da terceira série que marcou bastante a minha vida porque ela era muito carinhosa com os alunos, atenciosa, era uma pessoa que na tua dificuldade ajudava. (1ª entrevista, p.1)

Meg: *Eu amava a minha professora, a [Joana], o professor [Luis] (1ª entrevista, p.9)*

A imagem da professora como princesa, apresentada por Angélica, pareceu-me bastante significativa, demonstra o afeto que tinham por ela. Era uma princesa, porque de “pele branquinha” e muito meiga. As atitudes carinhosas, meigas, de tranquilidade e atenção foram os atributos mais lembrados pelas entrevistadas sobre as suas “boas professoras”. Dois únicos relatos, de Alice e Márcia, surgem na contramão das boas recordações, e são relatos bem pontuais, ou seja, não correspondem a todas as professoras daquela fase de escolarização:

Alice: *Na 4ª série eu já tive umas professoras [...] elas não tavam nem aí, se você aprendeu, aprendeu, se não elas não preocupavam com a aprendizagem do aluno não. Elas tava lá pra ganhar o dinheiro delas, só isso. (1ª entrevista, p.1)*

Márcia: *Eu lembro que eu não gostava, tanto é que teve uma vez que uma professora pegou no meu braço e marcou o meu braço e fiquei apavorada com aquilo! (1ª entrevista, p.3)*

Não podemos desconsiderar que a temporalidade dos saberes docentes, influenciados por elementos da socialização primária, nos conduz a importância de conhecer as experiências de vida e na escola, concordando com Tardif e Raymond (2000, p.216) quando afirmam:

De fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal.

As mudanças nos sistemas de crenças e atitudes ocorrem ao longo do desenvolvimento profissional, desde a formação inicial e talvez, mais intensamente, durante o “choque com a realidade”. De toda forma, são transformações que vivenciamos ao longo de toda nossa carreira docente.

Ainda no universo do ambiente de vida e escolar, é interessante considerar as razões pelas quais as entrevistadas optaram pelo curso de Pedagogia – razões estas, que, de alguma

maneira, explicam as facilidades, as buscas por novos conhecimentos, pela compreensão das suas dificuldades, etc.

4.2.2 Indo ao encontro do Curso de Pedagogia

As razões das alunas bolsistas para cursarem a Pedagogia, são diversas – assim como suas trajetórias pessoais. O que existiu, em comum entre elas foi o desejo de fazer um curso superior.

Para algumas, a possibilidade foi fazer um curso superior mais barato ou gratuito⁸¹, em uma universidade pública, não importando qual fosse a área. Assim aconteceu com entrada de Meg e Gabriela no curso de Pedagogia:

Meg: E ela [uma amiga] me falou da UEMG que tinha ali perto, mas quando ela me falou da UEMG ela falou: - Você sabe que tem que pagar 50 por mês. Ou era 50 a cada 6 meses. Então, ela falou: - É uma faculdade que a gente tem aqui. E eu fiquei assim: - Nossa! Não acredito que tem uma faculdade que paga 50 por mês, então vai ser possível pra mim! (1ª entrevista, p. 10)

Gabriela: [...] eu queria voltar a trabalhar, mas eu não conseguia ter ânimo, achar um caminho. Até que a minha mãe veio falar: - Ó, vai ali que vai ter o vestibular ali, você leva jeito [na UEMG]. [A mãe] mora na rua de cima da UEMG. Aí eu fui de tanto ela falar e fui ver quando era, e tal. Tirei o boleto e ela falou: - Eu pago pra você o boleto. E aí chegou no dia lá e não deu certo de pagar e aí foi renovado, estendeu o prazo, aí ela falou tanto que eu fiz a inscrição pela insistência dela. Aí eu fiz [o vestibular]. (1ª entrevista, p. 11)

Para Marília, a falta de condições financeiras a impediu de seguir outras carreiras, assim como para as outras alunas bolsistas, cuja opção foi o curso de Pedagogia:

Marília: Prestei [vestibular para] fisioterapia, nutrição, serviço social... Então, eu passei pra estadual [UEMG] e era em Poços mesmo [...], porque eu não ia conseguir bancar, mesmo passando na [universidade] federal, os estudos lá fora [...] passei [em todos vestibulares que prestou]... a fisioterapia eu prestei aqui [em Poços de Caldas], mas não tinha condição

⁸¹ Os alunos do curso de Pedagogia da UEMG/Poços, nos seus dois primeiros anos, pagavam uma semestralidade de R\$300,00 (trezentos reais). Após recurso judicial impetrado por eles, o curso passou a ser gratuito.

de pagar, a nutrição eu passei na federal de Alfenas, mas também não tinha condição de ir morar lá. (1ª entrevista, p. 14).

Uma razão explicitada, por duas bolsistas, foi a influência de parentes e amigos que já conheciam o curso de Pedagogia:

Laura: - Ah mãe, tem Pedagogia [na PUCMinas]! Aí ela falou assim: - Ah é verdade, a sua madrinha fez, eu fiz. Por que você não tenta? Aí eu não sei como a gente descobriu a UEMG. Aí eu falei: - Vou prestar nas duas [PUCMinas e UEMG] por via das dúvidas, né? Porque eu não fiz nem um cursinho nem nada! [...] eu preciso estudar, eu preciso dar um jeito! Aí começou como um sonho e acabou virando uma falta de opção. Porque eu vi que tinha na PUC e na UEMG que era de graça: - Ah, vou prestar. Aí na PUC eu passei em segundo lugar e lá na UEMG eu não passei muito bem não, acho que foi em 28º. (1ª entrevista, p. 12)

Angélica: Eu, levando o meu filho pra escolinha dele, que eu estudei, o [Centro de Educação infantil], chegando lá eu vi um cartaz escrito [sobre o vestibular da UEMG]. E eu já tinha ouvido meu marido falar. Porque ele tem uns amigos que são policiais também. [alunos da UEMG]... Quando eu vi o nome 'UEMG', eu vi, e tava dentro do portãozinho, pro lado de dentro... Aí eu entrei e fui lá ver. Pedi uma caneta, anotei o site do vestibular e falei assim: - Eu vou fazer. Ele [o marido] falou pra mim: - Faz sim, que meus amigos falaram pra mim que é muito bom. Aí eu falei: - Então vou fazer. (1ª entrevista, p. 10)

Sobre o desejo de ser professor, Gatti (2010), referindo-se a estudo realizado em 2009 (GATTI; BARRETO, 2009) sobre os professores do Brasil, indica que 65,1% dos alunos de Pedagogia atribuíam a escolha pelo curso ao fato de querer ser professor. E dentre nossas alunas bolsistas que relataram suas motivações para cursar Pedagogia, apenas 3 queriam, de fato, fazer o curso:

Aída: Eu tava determinada a fazer Pedagogia. Daí eu prestei na PUC, fiz ENEM e prestei na UEMG. Passei na PUC em quarto lugar. Aí fui lá, fiz minha inscrição pra garantir minha colocação. E no dia seguinte saiu na UEMG o resultado. Aí eu fui lá na PUC e cancelei, porque eu sempre tive informações que entre o ensino da Pedagogia da PUC e da UEMG, a UEMG sobressaía muito mais que da PUC. (1ª entrevista, p. 6).

Karen: [foi] tentando prestar vestibular fora, tinha prestado na 1ª turma [Pedagogia] da UEMG. [Depois que o filho cresceu] eu fui prestar na PUC. [...] Fiz esse período de Psicologia, tentei [bolsa de estudos] da assistente social, tentei pelo PROUNI, tentei pelo ENEM, todas as formas e não consegui. Saí. Voltei pro cursinho que eu fazia aquele cursinho do EDUCAFRO⁸², maravilhoso! Fiquei quatro anos lá só. Aí depois disso eu

⁸² A EDUCAFRO é um curso pré-vestibular comunitário existente em inúmeros municípios do Brasil, que integra a rede “Educação e cidadania de negros e de pessoas da camada popular”, cuja entidade mantenedora é a

prestei de novo a Pedagogia aí falei: - Ah, vou prestar de novo a UEMG. E deu certo! Estudei, fiz o cursinho, estudei bastante e passei, deu certo! (1ª entrevista, p.11)

Renata: [...] Eu gostaria de fazer alguma coisa. Vamos dizer, fazer o magistério pra melhorar, porque eu queria aprender mais coisas, é....saber como agir com as crianças. Então eu pensei comigo: - Eu vou fazer Magistério, não vou mais ficar sem fazer nada. Mas aí quando eu fui procurar na [escola] alguém falou assim pra mim: - Ah, mas tem limite de idade. Até 24 ou 23 anos... Aí eu desanimei, eu falei: - Ah, então eu nem vou procurar, deixa quieto [...] ela [sobrinha] me incentivou muito [fazer o vestibular], a minha irmã também me incentivou, aí eu falei: - Bom, então tá! E ela falou: - Ó, aqui tá a data que vai ser o vestibular, vai lá, se inscreve. Aí eu falei: - Seja o que Deus quiser, vou me inscrever, se não der certo, eu vou procurar Magistério, mas eu vou fazer alguma coisa. Aí eu avisei bem o meu marido, eu falei: - Ó, eu vou fazer! Se eu passar eu vou ficar quatro anos estudando! Aí ele falou pra mim assim: - É... quanto que paga? Eu falei: - Nada. Aí ele: - Ah, então pode ir [risos]. Então eu fiz, eu prestei o vestibular e passei bem também, que eu fiquei mais feliz ainda. Minhas meninas não acreditavam, falou: - Mãe, como você conseguiu? Pois é, não sei, acho que desceu um anjinho ali e deu tudo certo! (1ª entrevista, p. 15)

Os relatos de Renata e Karen, assim como de várias alunas bolsistas iniciantes, apontam a questão financeira como elemento que pesou na sua decisão de cursar Pedagogia. Oriundas, na sua maioria, de classes populares, as alunas bolsistas representam bem o perfil dos professores no Brasil: “Atualmente, no Brasil, os próprios professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, especialmente os que lecionam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 28).

O Quadro 10 apresenta as atividades profissionais das alunas bolsistas, por ocasião do início do subprojeto PIBID.

Quadro 10 – Outras informações sobre as alunas bolsistas no ano de 2012, no início do PIBID

	Núcleo Formativo Curso de Pedagogia	Atividades profissionais
Alice	IV	Merendeira de creche pública
Angélica	II	Monitora de informática (ensino fundamental II, escola pública)
Aída	II	Secretária de clínica de Psicologia
Gabriela	VI	Do lar
Karen	VI	Berçarista de creche pública
Laura	VI	Auxiliar de coordenação pedagógica (ensino fundamental II, escola particular)
Meg	IV	Monitora de atividades pedagógicas (escola pública)
Marília	VI	Berçarista de creche pública
Márcia	IV	Cuidadora de criança deficiente (ensino fundamental II, escola pública)
Renata	IV	Berçarista de creche pública

Fonte: Elaboração própria

Em nenhum momento das entrevistas elas transpareceram estar arrependidas de estarem sendo formadas professoras. Neste aspecto, o único relato (e bastante sincero) que destoava das outras alunas-professoras iniciantes, é o de Márcia, que assim complementou a motivação para fazer Pedagogia:

Márcia: Eu fui pra Pedagogia porque eu queria ser professora. É... mas também eu tinha uma idéia, assim, de fazer Pedagogia pra ser professora, pra ter o meu dinheiro pra poder cursar outro curso [...] A minha ideia inicial era esta [cursar Pedagogia]. Às vezes eu penso assim, às vezes eu penso, eu termino o curso, vou ser professora e se não der certo eu faço outra coisa. (1ª entrevista, p. 11)

De qualquer forma, cursar Pedagogia, para a maioria delas, foi a realização de um sonho e de seus familiares. E, para algumas, abriu-se um novo mundo, com novas possibilidades. Assim, termino este tópico com o relato de Gabriela: “[fazer Pedagogia] *É... a abertura de uma vida nova! Porque era um caminho que eu tentava procurar e não achava né [...] Foi vida nova.* (1ª entrevista, p. 11).

4.3 O encontro com outras realidades

As impressões das alunas bolsistas sobre sua inserção nas escolas e o choque com a realidade que vivenciaram, revelam que se depararam com novas e, para algumas delas, desconhecidas realidades. Esse encontro, inesperado em inúmeras situações (tais como as agressões físicas que presenciaram entre as crianças) e estudado em reuniões da UEMG (como a possibilidade de presenciarem gritos de professoras), foi bem descrito por todas elas, em inúmeros trechos das anotações de campo e nos relatos de experiência que compartilhávamos semanalmente nas reuniões da equipe PIBID. É o que abordo no próximo subitem.

4.3.1 A inserção das alunas bolsistas nas escolas

A inserção das alunas bolsistas nas escolas foi muito bem planejada, discutida e organizada, visando minimizar alunas possíveis impactos (tais como o desconhecimento do subprojeto pelas professoras ou que estariam presentes em sala de aula).

Foram realizadas reuniões prévias com a direção das escolas, supervisão e corpo docente. Desde apresentação do projeto institucional da UEMG, o pedido de autorização para desenvolvimento do subprojeto, passando pela apresentação do projeto institucional da UEMG até o detalhamento das ações do Projeto Convivência, que seria trabalhado pelas alunas com as crianças, tudo foi apresentado pela equipe PIBID que atuaria nas duas escolas.

Uma vez aprovadas no processo de seleção, as alunas bolsistas participaram de um encontro com as professoras acompanhantes e a direção das escolas. Apresentaram-se e puderam conhecer pessoalmente quem as receberia em sala de aula. Tiveram um contato

inicial com o planejamento das professoras, de modo a elaborar o Projeto Convivência a partir das demandas discutidas com o corpo docente.

Foi uma experiência bastante importante para elas, e bastante diferente de outras inserções em escolas proporcionadas pelo estágio supervisionado (ocasião em que apenas chegavam às escolas e entregavam a carta de apresentação para alguém da direção⁸³). As impressões que elas registraram nas anotações de campo demonstraram inclusive surpresa pela boa receptividade.

Karen: Pensei que seria uma reunião para tratar de outros assuntos e em determinado momento apresentaríamos o projeto, mas não, a reunião foi especialmente para nós do PIBID. (Anotação de campo p. 31)

Gabriela: Reunião PIBID para conhecimento da [Escola 2]. Conhecemos todo o corpo docente e administrativo. Fomos muito bem recebidos. (Anotação de campo, p. 1) [Em outro dia]: Estou gostando muito. Sou bem tratada pela escola toda. (Anotação de campo p. 4)

Marília: [sobre a 1ª reunião] Foi muito bom. Acolhedor e existe um trabalho com a equipe. (Anotação de campo, p. 1)

Já na 1ª reunião com as professoras acompanhantes, percebi o quanto elas seriam importantes para o bom desenvolvimento do subprojeto. Mutuamente se escolheram, professoras acompanhantes e alunas bolsistas, e durante vários minutos puderam se conhecer melhor. Estariam juntas por, pelo menos, 5 meses, e naqueles momentos, de alguns silêncios e muitas falas, elas se sentiram seguras, o que facilitou bastante nos primeiros dias.

Aída: As professoras ouviram nossas explicações, opinaram, deram sugestões, às vezes ficaram empolgadas o que, ao meu ver, foi bem aceito pelas professoras nossas ideias. (Anotação de campo, p. 11)

Márcia: Achei legal que no planejamento delas, elas levariam em consideração o projeto convivência. (Anotação de campo, p. 12)

A entrada na sala de aula foi relatada de maneira positiva pelas alunas bolsistas, e as professoras e crianças as acolheram de forma carinhosa. As expectativas foram as melhores possíveis.

⁸³ Indo ao encontro do que afirmam Parente e Mattos (2015), em estudo sobre o estágio supervisionado.

Renata: *No primeiro dia na escola fiquei sem jeito, não sabia como agir [...] Entramos para a sala de aula, a professora, a [professora acompanhante] apresentou-me para as crianças e elas foram muito simpáticas, me receberam muito bem* (Anotação de campo, p. 2). [No mesmo dia]: *Duas garotinhas seguraram em minhas mãos para formar a fila. O que mais me impressionou foi quando Núbia chegou perto de mim e perguntou: - você é casada? Você tem filhos? Eu respondi que sim, e tenho duas filhas moças. Depois, passado uns 15 min. ela voltou para perto de mim e me deu um abraço bem forte. Eu senti que foi um abraço de boas vindas, eu adorei.* (Anotação de campo, p. 36-1)

Meg: *No primeiro momento fui bem recebida pelos alunos que pelo que percebi já haviam sido avisados que eu estaria com eles.* (Anotação de campo, p. 1)

Gabriela: *Um aluno se levantou, abraçou minha cintura e disse que o que precisasse podia contar com eles. Me senti e de imediato já recebi um papelsinho escrito por ele “Eu te amo” e posteriormente um barquinho de papel.* (Anotação de campo, p. 2)

Angélica: *Ao chegar na sala de aula fui bem recebida por todos, as crianças já sabiam que eu iria e também já sabiam meu nome.* (Anotação de campo, p. 1)

Alice: *São 23 alunos e quando entraram na sala me cumprimentaram e me deram boas vindas. [...] E eles gostaram de mim.* (Anotação de campo 1)

Sabíamos, pelas experiências nos estágios supervisionados, que um processo bem desenvolvido de inserção nas escolas seria muito importante para que obtivessem a aceitação das professoras acompanhantes e as crianças. As (boas) expectativas do primeiro de aula foram cumpridas. Tudo tinha dado certo. Mas os próximos dias não seriam tão fáceis. Em cada sala de aula havia um pequeno universo de alunos e professoras, desconhecido para as alunas bolsistas, que relataram, atônitas, suas impressões sobre o que viria: o temível “choque com a realidade”.

4.3.2 O choque com a(s) realidade(s) das crianças e das salas de aula

Os relatos (orais e escritos) sobre as primeiras vivências em sala de aula não deixaram margem para dúvidas: mesmo com todo o cuidado que tivemos, toda a equipe PIBID e as direções das escolas, e professoras acompanhantes, três alunas bolsistas viveriam, intensamente, aquilo que estudamos e refletimos no texto de Silva (1997): o choque com a realidade. Aliás, consideramos que não era apenas uma realidade, mas várias, por elas desconhecidas e que as deixaram sem saber como se situar naqueles cenários, conforme

relatavam, “apocalípticos”. Para algumas, era como se as professoras acompanhantes tivessem não tivessem sido verdadeiras sobre os contextos das salas de aula, naquela já distante reunião. Laura, que estava na sala de aula com uma professora iniciante, foi uma das alunas bolsistas que melhor relatou as suas impressões.

Laura: Eu, sinceramente, não gostei do dia de hoje. No dia da reunião apresentaram uma coisa e eu achei outra. Eu quis sair correndo com aquela gritaria, falta de respeito (eles até comigo responderam) um aluno soltou um pum em mim também [2º dia de observação participante] (Anotação de campo, p. 1) [Em outro dia]: Eu dei uns berros também porque às vezes ela [a professora] estava de costas e não via um esmurando, enforcando, ofendendo o outro.[...] Foi terrível! Voou colchão, jogaram lápis de cera. Não entenderam a proposta da atividade e copiaram dos colegas [...] Eu e a [professora acompanhante] “demos sermão” de 16h45 às 17h15. Vamos ver. Falei que talvez nem voltasse! Que eles me deixaram triste. (Anotação de campo, p. 2 - 38)

Aída, aluna bolsista também em sala de aula de professora acompanhante iniciante, passou por maus bocados. A turma era agitada (para ela, em alguns dias as crianças estavam “possuídas”). Durante todo o semestre presenciaria situações “limite” nas relações entre alunos e professora.

Aída: Hoje estava calma [a professora acompanhante], gritou pouco, esmurrou o armário 1 ou 2 vezes somente, teve algumas crianças que a abraçaram também e deram um beijo assim como fizeram comigo. (Anotação de campo, p. 12) [Em outro dia]: Um pouco confuso e bagunçado as atitudes da profa e das crianças. Nenhuma criança respeita ou obedece a profa salvo 2 ou 3 alunas. (Anotação de campo, p. 3)

Marília, que foi considerada pela professora acompanhante como mais uma aluna na sala de aula, assim sintetizou seu primeiro dia de observação participante na sala de aula: (Anotação de campo, p. 4): “A profa. grita muito. Muito problema, mau cheiro e pum”.

Laura, Aída e Marília tiveram como acompanhantes professoras iniciantes, que tinham inúmeras dificuldades na docência, que abrangiam as relações com as crianças e a socialização profissional. Suas dificuldades em sala de aula foram compartilhadas com as alunas bolsistas, e serão ainda apresentadas neste capítulo. Laura, na semana de inserção na escola, ficou indecisa em continuar ou sair do PIBID. Suas primeiras semanas na escola, assim as de Marília, proporcionaram momentos de muita angústia – e de muitas reflexões por parte das outras alunas bolsistas. Nas primeiras reuniões na UEMG privilegiamos os relatos das duas alunas bolsistas, em uma tentativa de acolhê-las nas suas decepções e

desapontamentos. E buscávamos, todas, compreender as razões desses contextos de sala de aula tão complexos e difíceis. Deu certo. Elas permaneceram no programa até o seu término, também aprendendo com as adversidades.

As outras alunas bolsistas não tiveram impressões tão negativas, ainda que tivessem presenciado situações de indisciplina entre as crianças e professoras. Pelo contrário, a maioria se encantou com as crianças e as professoras acompanhantes, que foram também, algumas delas, muito solícitas e as auxiliaram em inúmeras situações, o que será visto neste Capítulo.

Ainda sobre o encontro com contextos complicados, outros cenários, também difíceis, e as urgências na sala de aula por elas vivenciadas, por todas elas, foram relatados.

Sobre os difíceis contextos vividos por algumas crianças, apresento aqui dois que são bem expressivos. Todas as alunas bolsistas relataram as dificuldades de algumas crianças, seja no contexto da sala de aula, ou no contexto das condições de existência. Acompanhado dos relatos, veio o lamento por não saberem como ajudar as crianças.

Laura: Um aluno do primeiro ano, parece-me que veio da zona rural e entrou no meio do ano perdeu o pai em acidente no dia dos pais e a mãe não está muito bem, Aí ela falou pros 2 filhos: eu vou matar você, seu irmão e depois me mato e a gnt vai encontrar o pai de vocês no inferno. (Anotação de campo, p. 40)

Karen: Ele o [aluno] levantou e disse que era pra mim ver o álbum de fotos da família e eu respondi que ele deveria acompanhar as atividades e que depois eu iria ver as fotos. Ele falou que voltaria, porém, antes “precisava” me mostrar a foto da irmã gêmea que tinha morrido afogada. Fiquei louca. (Anotação de campo, p. 33-34)

Não é possível afirmar que a maioria das crianças vivesse em situações tão difíceis, e as que foram relatadas nas anotações de campo também foram compartilhadas nos relatos orais. Não havia como ajudá-las, e a palavra mais utilizada naqueles meses iniciais de subprojeto foi “objetivar”, ou seja, distanciar-se de dificuldades pessoais dos membros da comunidade escolar que seriam encontradas e posicionar-se de uma maneira estritamente profissional junto às professoras e não discutir as questões da sala de aula pelas redes sociais (notadamente o Facebook), tentando também estabelecer as relações com as crianças unicamente dentro do horário escolar. Elas não eram as professoras efetivas das crianças, ficariam apenas duas vezes por semana em sala de aula, durante 5 meses, e não possuíam condições para resolver todos os problemas. Mas deveriam estar atentas às crianças, e posicionar-se em todos os momentos em que fossem solicitadas, estando abertas ao diálogo. E assim procederam.

As urgências na sala de aula também foram descritas e relatadas pelas alunas bolsistas. Estavam cientes que:

A multiplicidade e imprevisibilidade das questões que adentram as salas de aula, extrapolam a mediação do processo de ensino/aprendizagem, gerando tensões e dilemas, pois vão exigir do docente respostas rápidas e competências variadas, para as quais ele não está preparado para enfrentar. (DUARTE; AUGUSTO, 2007)

Algumas das situações que vivenciaram com as crianças e as professoras acompanhantes na sala de aula, realmente, são imprevisíveis, tais como:

Laura: [...] *um aluno começou a sangrar muito pelo nariz [...] Ele foi para o banheiro se lavar, mas não tinha papel, tenso. Peguei gelo mas ele se molhou todo, mas não teve como trocar de blusa, ruim né?! (Anotação de campo, p. 15). [Em outro dia]: Um aluno, já era 17 hrs tava com febre e eu me propus a levá-lo à secretaria. (Anotação de campo, p. 21)*

Márcia: *Hoje tinha aula de Ed. Física e a professora não foi, mais uma vez a [professora acompanhante] assumiu a aula e levou as crianças para fazerem uma atividade com elástico no pátio. (Anotação de campo, p. 6)*

Gabriela: [...] *a professora teve que lidar com situações diferentes. Como explicando o conteúdo para alguns alunos, outros fazendo provas porque faltaram; alguns alunos de geografia, outros de Arte e fora o aluno Rafael que não quer fazer as atividades. (Anotação de campo, p. 6)*

Essas urgências, que podem ser (e efetivamente são) vividas por todos os professores, são realmente complicadas de serem solucionadas, principalmente para alunas bolsistas que se iniciavam na docência. No caso, Fullan e Hargreaves (2001, p. 43) afirmam que: “É a aplicação da experiência acumulada, da sabedoria e do conhecimento especializado às circunstâncias específicas e variáveis da prática educativa que define grande parte do profissionalismo dos professores”.

Ao final do semestre, os relatos orais dessas urgências já não eram tão recorrentes, e tampouco as dificuldades encontradas com as crianças em sala de aula, que serão apresentadas a seguir. Isso não significa que tudo estivesse tranquilo, mas apenas os “sustos” iniciais dessas novas e complexas realidades, tinham passado. Eventualmente apresentavam algum elemento novo dessas realidades. O que realmente se tornou a tônica dos relatos foram as impressões sobre as crianças e as professoras acompanhantes.

4.3.3 Os encontros e desencontros com as crianças

As primeiras expectativas das alunas bolsistas sobre o PIBID, antes mesmo de conhecerem as escolas e as professoras acompanhantes, se referiram às relações que estabeleceriam com as crianças. As preocupações sobre as situações de ensino, e sobre os alunos (MARCELO GARCÍA, 1999a), já apresentadas no Capítulo 3, revelaram-se, durante todo o desenvolvimento do subprojeto, o maior desafio para as alunas bolsistas.

Nesse sentido, as crianças foram, desde o início, os sujeitos mais importantes da sala de aula. A maioria dos relatos (orais e escritos) refere-se a elas: como eram, as demonstrações de carinho, as dificuldades de aprendizagem, as situações de indisciplina, as agressões entre si, suas reações no desenvolvimento do Projeto Convivência. Tudo se referia às crianças. Para as alunas bolsistas, o universo escolar se centrava na sala de aula, com as crianças.

4.3.3.1 As demonstrações de afeto entre as crianças e as bolsistas

O choque inicial da inserção nas escolas, relatado mais contundentemente por 3 alunas bolsistas, e que alguma maneira foi presenciado por várias delas, foi sendo aos poucos amenizados com as demonstrações cotidianas de afeto entre as crianças e alunas bolsistas, inclusive as que tiveram mais dificuldades em sala de aula.

Laura: Ah! Hoje quando cheguei uns vieram me abraçar, uns que nem achei que fosse e eles abraçaram mesmo! Uma depois me pediu um abraço denovo. Delícia né?! [No outro dia]: Cheguei e vieram me abraçar. Um monte. (Anotação de campo, p. 19)

Angélica: Eles são muito carinhosos, me abraçam e beijam muito. (Anotação de campo, p. 1)

Renata: Quando cheguei eles já tinham revelado o “Amigo Secreto”, cada um já estava com seu presente. Todos queriam me mostrar o que ganharam, correram para me abraçar. Uma menina “Raissa” me presenteou com um bombom. Pois ela ganhou uma caixa e guardou aquele para mim. Fiquei muito feliz por ela ter se lembrado de mim. (Anotação de campo, p. 34)

Aída: *Subi com a [professora acompanhante] e as crianças vem todas correndo me chamando “ô tia, ô tia”, subi de mãos dadas com algumas meninas.* (Anotação de campo, p. 6)

Karen: *Quando me mostravam anotações, alguns perguntavam os dias que eu viria na hora da saída quiseram me dar as mãos, me senti em casa e muito querida.* (Anotação de campo, p. 3) [Em outro dia]: *um garoto [aluno] que tem câncer no crânio, com tom bravo me disse que tinha levado um presente, mas como eu não apareci na escola ele guardou na bolsa e por isso estava amassado mas ele ia entregar assim mesmo: um desenho de um carro que ele criou [...] Eu acho que são essas atitudes que fazem a diferença nas nossas vidas.* (Anotação de campo, p. 21):

Gabriela: [sobre o 1º dia de ação do Projeto Convivência] *Os alunos pareciam já saber do que se tratava quando fui recebida com sorrisos e euforia. Cumprimentei a professora [acompanhante]. A [secretária] perguntou quem gostou de mim e todos se manifestaram positivamente levantando as mãos e ficando em pé.* (Anotação de campo, p. 2)

Márcia: *Assim que eu cheguei na sala, muitos (a maioria) dos alunos foram até a porta me receber me dando um “abraço” coletivo, como eles nunca haviam feito* [Em outro dia]: [...] *fui recebida como de costume pelos alunos, que sempre perguntam do bebê, notei que depois que descobriram que estou grávida eles têm mais cuidado comigo* (Anotação de campo, p. 9).

Meg: [durante uma ação do Projeto Convivência] *havia também palavras muito bonitas de amizade e carinho. Algumas até causaram emoções uns nos outros e em nós (Alice e eu) que ouvimos aquelas palavras.* (Anotação de campo, p. 32)

A espontaneidade das crianças nas demonstrações de afeto foi marcante para as alunas bolsistas (e também uma surpresa, conforme disseram várias vezes). Em praticamente todos os relatos suas dificuldades eram amenizadas com a constatação de que eram queridas pelas crianças, e o que sentiam valia todas as penas que passavam no desenvolvimento do subprojeto: quase todas trabalhavam de manhã e estudavam à noite, e os dias nas escolas tornavam suas rotinas muito mais cansativas, haja vista que todas elas se inseriram como “auxiliares” das professoras acompanhantes, ajudando-as em tudo que fosse necessário.

Nada foi mais importante para as alunas bolsistas do que a aceitação das crianças. Ao término daquele semestre, com a execução de algumas ações do Projeto Convivências, quase todas elas se entendiam professoras daquelas crianças (exceto Márcia, que não sabia se queria ser uma professora, assumindo a rotina da sala de aula). Elas foram, realmente, as personagens principais das impressões no início da docência das alunas bolsistas.

As demonstrações de afeto foram recíprocas. Algumas alunas bolsistas ficaram mais tímidas, outras mais extrovertidas, e todas elas relataram ações carinhosas e de cuidado com as crianças.

Gabriela: *Eu disse que poderiam contar comigo para o que precisassem, inclusive como amiga.* (Anotação de campo, p. 2)

Gabriela: *Entreguei o pirulito para as crianças e obtive demonstrações de muito carinho.* (Anotação de campo, p. 13):

Márcia: *Agradei a turma disse que eles tinham se tornado muito especiais para mim e um aluno gritou: “Você também se tornou muito especial para nós”.* (Anotação de campo, p. 27)

Não apenas as demonstrações de afeto fizeram-nas se sentir professoras. A isso se somou, também a confiança que as crianças nelas depositaram, nas inúmeras vezes que foram auxiliadas nas situações de ensino, e buscaram sanar as dúvidas e dificuldades de aprendizagem.

Gabriela: *Muitas crianças desabafaram suas tristezas.* (Anotação de campo, p. 16)

Karen: *A aluna me pediu ajuda para formular uma frase e notei que ela tem um pouco de dificuldade com letras e sons.* (Anotação de campo, p. 3)

Márcia: [...] *percebi que os alunos, em especial os com dificuldade me solicitam o tempo todo para ajudá-los* (Anotação de campo, p. 8)

Renata: *Algumas crianças me pediram ajuda, outras perguntaram se estavam fazendo a atividade corretamente. Assim eu fui fazendo minhas intervenções com a professora* (Anotação de campo, p. 18)

Alice: *Mas quando ela [professora acompanhante] começou a ditar um texto, ele [aluno] não acompanhou o ditado; e eu me vi com vontade de ajudá-lo. Então sentei do seu lado e comecei a escrever o que a professora ditava para que ele pudesse copiar do meu caderno.* (Anotação de Campo 7)

As alunas bolsistas demonstraram que “[os problemas de disciplina dos alunos] e a necessidade de se relacionar bem com a turma estão no centro das atenções dos professores iniciantes nesse início de docência” (MARCELO GARCÍA, 1991, p. 11). Mais do que isso: a partir da convivência com as crianças iniciaram-se na docência.

Como afirmou Paulo Freire, não há docência sem discência (1996). Essa seria a chave de compreensão, para elas, do tornarem-se professoras, juntamente com os desafios, também propiciados pelas crianças, que elas descreveriam.

4.3.3.2 Crianças resistem às intervenções das alunas bolsistas como professoras.

Mesmo com as demonstrações de afeto pelas crianças, as alunas bolsistas rapidamente compreenderam que a docência tem seus bônus, mas também os ônus. Não sem resistências elas foram aceitas pelas crianças. Explicitaram até com certa indignação algumas situações que vivenciaram em sala de aula.

Laura: Fui separar (pq eles estavam em cima de mim) um aluno pisou no meu pé e me chingou. (Anotação de campo, p. 23)

Gabriela: Ele falou que por minha causa ele não queria. Que ele me odeia. Ele não fez nenhuma atividade (Anotação de campo, p. 7). [Em outro dia]: A professora pediu para que eu desse visto nos cadernos, ao chegar no aluno Gabriel, não me respondeu, não deixou que eu pegasse seu Anotação de e tapava seus ouvidos. Logo me vi alterada também. (Anotação de campo, p. 9)

Alice: Pensei que os alunos iriam respeitar-nos [alunas bolsistas]. Mas foi muito difícil contê-los [...] se recusavam a acompanhar os exercícios de relaxamento e se recusavam a fazer o que eu estava pedindo a eles. (Anotação de campo, p.18)

Angélica: [...] uma garota que se sentou e disse que não ia participar, eu pedi p/ ela participar sim que era bem legal, tentei convencer ela e nada, ela fechou a cara e ficou fazendo pirraça. (Anotação de campo, p. 18)

Mas nada se compararia, nas impressões das anotações de campo e dos relatos orais, às situações de indisciplina que elas presenciaram e/ou vivenciaram.

4.3.3.3 Conhecendo a indisciplina (e agressões) das crianças

As situações de indisciplina das crianças foram constatadas por todas as alunas bolsistas, estando acompanhadas por professoras iniciantes ou experientes. Veenman (1994) apresentou, há décadas, que a indisciplina das turmas era um dos principais elementos do temido “choque com a realidade”. Nesse sentido, as turmas das professoras iniciantes eram as mais agitadas e, em várias situações, o desrespeito em todas as relações (entre as crianças, entre as crianças e as professoras, e entre as crianças e as alunas bolsistas) se transformou em verdadeiras agressões. Estudo de Chamlian (2001) traz uma discussão sobre o tema,

abrangendo aspectos da autonomia, do professor como agente “regulador” do comportamento das crianças. O barulho das crianças foi apresentado, pelas alunas bolsistas, como um “disparador” de conflitos entre as professoras acompanhantes e os alunos. Os gritos eram constantes, de ambas as partes, e até das alunas bolsistas.

Muitas vezes discutimos, no coletivo, as situações de indisciplina, tentando diferenciá-las das agressões verbais e até físicas. Eis algumas das situações que vivenciaram e que as incomodaram:

Márcia: [sobre o Projeto Convivência] *as crianças me recebiam muito agitadas na porta, percebi que não seria muito fácil pois a turma estava no recreio e a sala fica muito barulhenta nesse horário, tive dificuldade para falar com eles [...] Fui interrompida inúmeras vezes [...] daí as crianças não tinham paciência e conversavam, atrapalhavam foi assim com todos e eu perdia paciência [...]. Foi horrível, a sala estava barulhenta os alunos sem paciência, acho também que eles não aguentavam mais ficar sentados no chão.* (Anotação de campo, p. 17)

Aída: *Na sala de aula, tudo continuou do mesmo jeito, as crianças falando, andando, estapeando-se umas às outras, a professora ora falando baixinho, quase que individualmente para os que se aproximavam dela indagando agora aos gritos acompanhados de inúmeros tapas em um armário de aço atrás de sua mesa. Por algumas vezes os tapas eram substituídos por uma mão fechada em forma de murro.* (Anotação de campo, p. 4)

Karen: *Ao ligar o aparelho televisor algumas crianças gritaram que já haviam assistido. Arrastaram carteiras, brigavam entre si, Alice falava e não obedeciam, eu desliguei o filme e disse que iríamos aguardar o silêncio por não conseguíamos ouvir. Abrandou por uns instantes. Mas eles andavam pela sala, berravam, quase a “visão do inferno”.* (Anotação de campo, p. 47)

Laura: *Nós fomos! Tinha outra turma no pátio. Ficamos em sala, mas nossa, tentamos fazer brinc. relaxamento e parecia que tinha um trio elétrico na sala! Terrível* (Anotação de campo, p. 8). [Em outro dia]: *Na saída fomos pra o outro lado e na escada quase rolou todo mundo, inclusive a [professora acompanhante].* (Anotação de campo, p. 31) [No outro dia]: *Hoje eles não estão fazendo silêncio por nada.* (Anotação de campo, p. 32)

Meg: *Por várias vezes a [professora acompanhante] teve que interromper as aulas para chamar atenção deles e muitas vezes sem êxito. Tanto que foi necessário chamar a diretora para tomar providências. – 2 Passeios dele foi cortado – Aula de informática. – Aula de Educação Física* (Anotação de campo, p. 8). [Em outro dia]: *Tranquilidade é uma palavra que não existe no dicionário, e frequentemente na vida dessas crianças.* (Anotação de campo, p. 31)

Angélica: *[...] mesmo nós pedindo para não fazer, eles não obedeciam, empurrava uns aos outros, então decidimos parar o jogo e voltar para a sala.* (Anotação de campo, p. 21)

Alice: Enquanto a professora fazia a correção do ditado no quadro, os alunos se dispersaram com conversas paralelas, brincadeiras de murro, luta, deitaram nas cadeiras, um aluno subiu até na mesa, e a professora nem viu. (Anotação de campo, p. 3)

Todas as alunas bolsistas, sem exceção, vivenciaram situações de indisciplina, e algumas toleraram melhor o barulho das crianças. Para algumas, as crianças estavam “possuídas” (Aída), para outras, as crianças estavam apenas agitadas.

Já agressões físicas e verbais não foram presenciadas por todas as alunas bolsistas, que as conheceram naquele semestre, através dos relatos das colegas. O que não as impediu de vivenciarem, no ano seguinte, também situações de agressões similares às descritas abaixo.

Meg: Uma aluna o tempo todo, neste dia foi chamada de gorda, fedida, chata. Enquanto os alunos faziam rodízio para importuná-la com beliscos, puxões de cabelo, disfarçados da professora e sussurravam palavras ofensivas pra ela. (Anotação de campo, p. 2)

Laura: [...] eles logo voltaram a conversar, brigar, se ofender muito mesmo e nisso é aluno dando chute, tapa, murro no outro como adultos mesmo. Uma menina deu um tapa na cabeça de um menino que fez um barulho enorme. [Em outro dia]: a [professora acompanhante] foi passando para-casa e eles estavam com umas brincadeiras de chute, tapa, puxar cabelo e foi virando briga. (Anotação de campo, p. 1)

Aída: Na sala de aula, tudo continuou do mesmo jeito, as crianças falando, andando, estapeando-se umas às outras. (Anotação de campo, p. 5)

Algumas das manifestações de indisciplina e de agressões aconteceram no momento de execução do Projeto Convivência. Não foram todas as professoras acompanhantes que ficaram nas salas assistindo as ações. Algumas delas (poucas) aproveitaram esses momentos para fazerem outras atividades. E sua falta foi sentida por quase todas as alunas bolsistas. A presença das professoras acompanhantes em sala de aula, para a maioria das alunas bolsistas, foi um motivo de segurança. Sentiram-se mais confiantes e tranquilas. Porque as professoras acompanhantes, para as alunas bolsistas, se transformaram, ao longo dos meses, suas principais aliadas – ou não.

4.3.4 As professoras acompanhantes: nossas melhores companheiras (ou não)

A maioria das professoras acompanhantes se tornou referência como professoras para as alunas bolsistas. Experientes, compreenderam e avaliaram, já nas primeiras reuniões, que desempenhariam um papel fundamental na formação das possíveis futuras professoras. Muito receptivas, construíram relações de confiança com as alunas bolsistas – algumas desenvolveram laços de amizade.

No primeiro momento, receberam muito bem todas as alunas bolsistas, conforme relato de Marília (Anotação de campo, p. 1): “*Foi muito bom. Acolhedor e existe um trabalho com a equipe*”. Marília foi a aluna bolsista que teve mais dificuldades com a professora acompanhante. Adiante essas dificuldades serão reveladas.

Inseridas em um mundo, em vários aspectos, “estranho”, as alunas bolsistas relataram inúmeros manifestações das professoras acompanhantes que as incentivam, davam abertura para que desenvolvessem atividades de ensino:

Márcia: *Após o recreio a professora perguntou se eu gostaria de contar uma história para as crianças e eu aceitei.* (Anotação de campo, p. 4)

Renata: *E [a professora acompanhante] pediu que desse para eles [a atividade] e falasse o que era para ser feito* (Anotação de campo, p. 17). [Em outro dia]: *Ao terminarem, foram me entregando para serem guardados e depois corrigidos. Tomei a iniciativa dessas atitudes, pois [a professora acompanhante] já me deu total liberdade para ajuda-los nas atividades com as crianças.* [Em outro dia]: *Gostei muito da atitude da [professora acompanhante], pois isso dá um incentivo muito grande para nós bolsistas.* (Anotação de campo, p. 8) [Em outro dia]: *Foi a primeira vez que eu participei de um planejamento juntamente com a professora.* (Anotação de campo, p. 20)

Meg: *A professora [acompanhante] me convidou para dar uma aula se eu quisesse e quando eu quisesse.* (Anotação de campo, p. 9)

Márcia: [...] *sugeri que brincássemos de “seguir o mestre” e a professora deu liberdade para iniciar a brincadeira.* (Anotação de campo, p. 2).

Angélica: [...] *a pedido da professora eu dei uma atividade de adivinhações para eles, foi uma experiência diferente, mas eu adorei.* (Anotação de campo, p. 8)

Com o tempo, era tudo que desejavam em sala de aula: poder atuar como professoras junto às crianças. E ao passar dos meses, algumas alunas bolsistas atuavam também como professoras das crianças, sempre com a presença das professoras acompanhantes. Dividiam entre si as tarefas – enquanto uma auxiliava as crianças com dificuldades, a outra desenvolvia as atividades com o restante da turma. E explicitaram, em várias ocasiões, como eram orientadas pelas professoras acompanhantes.

Gabriela: *Notei preocupação da professora em me orientar.* (Anotação de campo, p. 13)

Meg: *A [professora acompanhante] foi bem atenciosa e agradável ao fazer essas orientações pequenas para mim. Pequenas que serão muito úteis com certeza. A [professora acompanhante] me deixou a vontade para decidir o dia que quero dar esta aula e me ofereceu apoio no que eu precisar para me auxiliar.* (Anotação de campo, p. 10)

Renata: *Meu relacionamento com a professora é de amizade e principalmente de troca de ideias, procuro ajudá-la sem interferir em seu trabalho. [A professora acompanhante] me transmite muita confiança quando pede que eu a ajude em alguma atividade.* (Anotação de campo, p. 16). *[Em outro dia]: Foi a primeira vez que eu participei de um planejamento juntamente com a professora.* (Anotação de campo, p. 20):

Karen: *A [professora acompanhante] veio e me mostrou como ele corrige e me explicou como deveria fazer. Ela é muito atenciosa comigo* (Anotação de campo, p. 3). *[Em outro dia]: [...] a professora me orientou e corrigiu o primeiro para eu ver como ela está acostumada.* (Anotação de campo, p. 2)

Alice: *Enquanto as crianças terminavam a atividade, [a professora acompanhante] se sentou do meu lado e me perguntou se eu tinha percebido quais alunos apresentavam dificuldades.* (Anotação de campo 1)

Como Karen relatou, entende-se que realmente transmitiram as “culturas de ensino” através da partilha de saberes (HARGREAVES, 2001), abordada no Capítulo 2 desta tese.

Entretanto, se tudo ia bem com as bolsistas que se relacionavam com as professoras acompanhantes experientes, o mesmo não acontecia com as que estavam nas turmas das professoras iniciantes.

Demonstrações de insegurança em relação à presença das alunas bolsistas em sala de aula, que conheceriam suas dificuldades na docência e ciúmes das crianças. Subestimavam a capacidade das alunas bolsistas em desenvolverem atividades de ensino, e algumas vezes foram ríspidas com as bolsistas.

Laura: *A [professora acompanhante] bem brava até pro meu lado, será que é comigo também?* (Anotação de campo, p. 29) *[Em outro dia]: [professora acompanhante] não quer muito que eu aplique a atividade hoje para terminar isso (Ah, isso?! Se fosse outra atividade para prova, conteúdo né...).* (Anotação de campo, p. 47)

Marília: *[a professora acompanhante] Ainda fica irritada quando eu ajudo uma criança chamando atenção da criança para ir mais depressa. Chama a minha atenção entrega de folhas. [Em outro relato]: Ela chama minha atenção como se eu fosse sua aluna.* (Anotação de campo, p. 9) *[Em outro dia]: Todo aluno que eu ia ajudar ela ficava em cima p/ ver, as crianças me*

chamavam ela ia muita dificuldade nisso. Estou aqui p/ ajudar não competir. (Anotação de campo, p. 4)

Laura e Marília foram, dentre as alunas bolsistas, as que mais dificuldades tiveram com as crianças e as professoras acompanhantes, que eram iniciantes. Viveram, alunas bolsistas e professoras acompanhantes, o “choque com a realidade”. Mas as alunas bolsistas possuíam algo que as professoras, infelizmente, não tinham: o apoio de toda a equipe PIBID para tentarem superar os desafios. Cada relato de experiência das duas foi um aprendizado para todas nós, alunas bolsistas e coordenadora de área. Discutíamos as questões de indisciplina, de violência escolar⁸⁴, de socialização profissional, de isolamento docente, de culturas balcanizadas, de culturas docentes colaborativas⁸⁵ (HARGREAVES, 2001).

Outras impressões que devem ser aqui descritas, são as registradas e relatadas por Aída, aluna bolsista que também estava com uma professora acompanhante que era iniciante.

No caso dela, aconteceu algo inesperado, segundo seus registros: a professora acompanhante se sentia segura com sua presença. Assim, *“Algumas crianças não copiam as lições de maneira alguma. Viajam o tempo todo, não param nas carteiras, falam constantemente e atrasam a professora que, tenho notado, ficou mais tranquila desde meu 1º dia na sala dela”*.

Outra situação, interessante, que viveram as alunas bolsistas que passavam por essas dificuldades, foi o seu “desresponsabilizar”, em alguns momentos, das situações complicadas que aconteciam na sala de aula. Como se dissessem às crianças: “Mas eu não sou a professora!!”

Aída: Então, com jeito, pedi ao menino que fosse mostrar para a sua professora que ela é quem poderia esclarecer sua vida, afinal de contas, ela é quem é a sua professora, que eu estava lá só pra ajudar no que ela precisasse. (Anotação de campo, p. 2)

Laura: Não estou nem pedindo silêncio a eles, tudo passo à [professora acompanhante]. (Anotação de campo, p. 11) [Em outro relato]: *Falando em mudar, não estou ajudando muito e estou observando mais, mesmo com a sala de ponta cabeça, não chamei a atenção, eles me perguntam algumas coisas e eu falava para falar com a [professora acompanhante] primeiro.*

⁸⁴ Considero não ser fácil distinguir as ações de indisciplina das ações de agressões verbais. Algumas alunas bolsistas toleravam mais do que outras os comportamentos que eram, a meu ver, agressões. Para diferenciá-las, utilizei o estudo coordenado por Miriam Abramovay (2006), intitulado “Cotidiano das escolas: entre violências”.

⁸⁵ Nesse sentido, foi muito particularmente importante ter assistido, no doutorado, a disciplina intitulada “Desenvolvimento profissional, Culturas Docentes e Culturas Institucionais”, ministrada pela Profª Dra. Mônica Apezzato Pinazza. Os textos e discussões nos encontros da disciplina foram compartilhados com as alunas bolsistas, que compreendiam também a importância da teoria como explicação das (difíceis) realidades encontradas por elas.

Peguei um aluno escondendo o estojo do outro e chamei [professora acompanhante] não repreendi, nem falei nada. (Anotação de campo, p. 7)

Mesmo após todas as dificuldades, ao final do semestre, as manifestações de carinho entre as alunas bolsistas e as professoras acompanhantes se multiplicaram. Agradecidas reciprocamente, assim registraram suas impressões nas anotações de campo:

Angélica: [...] me despedi da [professora acompanhante] nos abraçamos eu a agradei por tudo e disse que ela contribuiu muito para a minha formação, ela disse que queria que eu continuasse com ela no ano que vem [...]. Ela agradeceu pela ajuda que eu dei nesse período. (Anotação de campo, p. 23)

Márcia: agradei pela oportunidade e disse o quanto foi valioso trabalhar com ela, ela disse que também gostou muito de trabalhar comigo e que gostaria de ter tido essa oportunidade também. (Anotação de campo, p. 29)

Inúmeras foram as impressões registradas e relatadas pelas alunas bolsistas durante a execução do subprojeto PIBID na UEMG/Poços, seja nas entrevistas, nas anotações de campo, ou em depoimentos e relatos de experiências nos encontros na universidade. Não seria possível, em nenhum aspecto, apresentá-las na sua totalidade.

Por ocasião da seleção dos dados que seriam aqui descritos, busquei apresentar o que era mais marcante, mais recorrente (seja como “encantos” ou “desencantos”) naquele universo escolar tão intensamente vivido por elas durante todo o desenvolvimento do subprojeto.

Interessei-me, prioritariamente, pelos contextos e sujeitos que, para elas, eram importantes. Nesse sentido, a sala de aula foi o grande palco onde desenrolaram as principais histórias sobre o início de sua inserção docente. A descoberta de novas (e diferentes) realidades, os encontros e desencontros com as crianças e as professoras, os cenários difíceis apresentados pelas crianças, as urgências que ocorrem na rotina escolar: tudo foi vivido nesse pequeno espaço, a sala de aula, confirmando o que afirmou Chamlian (2001, p. 87): “Na sala de aula, lugar privilegiado da prática docente, desenvolve-se uma relação de natureza pedagógica que envolve fundamentalmente a transmissão de saberes, mediante interações de caráter intelectual e afetivo”.

Pouquíssimas foram as impressões registradas sobre outros espaços das escolas – uma ou outra vez apareceu alguma consideração sobre o recreio que compartilhavam na sala dos professores. As outras professoras da escola, ainda que convivessem pouco com as alunas

bolsistas, eram por elas conhecidas, como também as diretoras e as supervisoras (ou coordenadoras). As situações em que foram citadas se referiam, unicamente, às suas ações que causavam um estranhamento (por exemplo, a professora de Educação Física que ficava, em suas aulas, todo o tempo sentada em um banco vendo as crianças jogar bola), ou então a “bronca” que uma das alunas bolsistas levou da diretora por ter realizado algo considerado inadequado por esta (copiou, para mostrar em nossa reunião, uma prova).

Os momentos de alegria, satisfação, tristeza, desânimo, raiva, reafirmaram que também as possíveis futuras professoras “são mais do que amontoados de conhecimentos, competências e técnicas”. (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 53). Foi possível compreender, a partir de suas trajetórias pessoais e escolares, a importância, para elas, de sua presença em sala de aula ser aceita pelas crianças e professoras acompanhantes. Eles eram, para as alunas bolsistas, as pessoas mais importantes da escola.

Seria um equívoco pensar que se tornaram professoras a partir dessa inserção (inicial) na escola. Porque o tempo da docência não segue tempo cronológico, seus processos inserem-se em contextos múltiplos, diversos e profundamente dinâmicos. Há inúmeros sujeitos envolvidos nessa caminhada, e também, saberes que extrapolam as atividades de ensino que são, cotidianamente, desenvolvidas.

Diante das situações vivenciadas, as alunas bolsistas apresentaram as respostas que, naquele momento, julgaram as mais apropriadas. E não se furtaram de “imitar” as atitudes das professoras acompanhantes: gritaram com as crianças, silenciaram-se recusando a assumir a função de professora, fingiram que não escutaram ou viram crianças em agressões mútuas. E também foram atenciosas com as crianças, as auxiliaram nas tarefas, compartilharam confidências e demonstrações de carinho e agradecimento.

Para as alunas bolsistas, naquele momento inicial, a docência se vinculou, fundamentalmente, à sala de aula, ao ato de ensinar e ao “gerenciamento” das dificuldades encontradas naquele contexto. E o ato de ensinar, nesse sentido, se vinculou a demonstrar para as crianças o “aprender a fazer”. Reproduziram o que as professoras acompanhantes faziam em sala de aula: transmitiam o conteúdo sem problematizá-los ou contextualizá-los, e sanavam as dúvidas das crianças em aprendê-los.

Apenas uma bolsista (Karen), relacionou as condições de trabalho docente e os contextos macro (políticas públicas e gestão escolar, notadamente) com os difíceis cenários que encontrou, seja com as crianças, com a professoras acompanhante e da própria escola (Escola 1) que vivia um momento com inúmeros (e sérios) desafios. As outras bolsistas pouco se posicionaram nesse sentido. A questão dos baixos salários algumas vezes foi discutida nos

relatos em nossas reuniões, sendo que 4 das alunas bolsistas conheciam bem a política salarial do governo municipal em questão (3 delas eram berçaristas, e o salário líquido não alcançava sequer o salário mínimo).

O desânimo das professoras, constatado nas anotações de campo, sempre se relacionava com a indisciplina e dificuldades que tinham com as crianças. As professoras experientes também passavam por maus bocados, e ficou claro, para as alunas bolsistas, que “Ensinar é intrinsecamente difícil. Até os docentes mais experientes necessitam de ajuda” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 58).

Essa ajuda, por parte da equipe pedagógica das escolas, pouquíssimas vezes foram relatadas pelas alunas bolsistas. Não havia um tempo específico para as professoras das escolas poderem compartilhar saberes, dificuldades, desafios que lhes eram impostos. Na Escola 1 havia uma hora semanal para que as professoras da mesma “série” pudessem realizar um planejamento coletivo. Como eram 3 professoras, a professora iniciante apenas executava o que tinha sido determinado pelas outras professoras. Todas as outras professoras acompanhantes realizavam o planejamento fora do espaço escolar, e o compartilhar da docência não se realizava.

As alunas bolsistas, a partir dessa referência do próprio isolamento profissional das professoras acompanhantes, sentiram-se bem amparadas nesse início de inserção na docência. Não se furtaram em compartilhar os desconhecimentos, dúvidas e dificuldades que vivenciavam. Em um determinado momento, o “socorro” chegava antes de mim, coordenadora do subprojeto: as próprias alunas bolsistas tentavam se ajudar, mutuamente, buscando soluções para as situações difíceis que eram relatadas.

Entendo ser relevante apresentar as impressões sobre o PIBID relatadas pelas alunas bolsistas em dois momentos bem distintos: no ano de 2013, passados os meses iniciais de desenvolvimento do subprojeto, e nos dias atuais, quando manifestaram, a meu pedido, suas impressões.

Quadro 11 – Impressões sobre o PIBID (2013e 2015)

IMPRESSÕES SOBRE O PIBID	
INÍCIO DE 2013	INÍCIO DE 2015
<i>Alice: “Foi um projeto muito importante,</i>	Não se manifestou sobre o PIBID.

<p><i>ta sendo um projeto muito importante, e cada dia que eu vivenciei lá eu pude aprender bastante e era tudo o que faltava na minha vida pra eu realizar o sonho da chegada na graduação. E vivenciando na sala de aula eu pude ver o tanto que é importante o PIBID existir aqui da faculdade da UEMG”.</i></p>	<p>Concluiu a graduação em dezembro do ano passado, apresentando seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre o tema “O abandono da docência”.</p> <p>Foi aprovada em concurso público da rede municipal de educação e assumirá seu cargo de professora na Educação Infantil no início deste ano.</p>
<p><u>Angélica</u>: “Eu tive muito aprendizado com a professora, com as próprias crianças e eu sei que vou, tudo o que to aprendendo ali dentro do PIBID eu vou usar mais pra frente na minha atuação [...] O PIBID foi a oportunidade de eu ver que eu posso ser professora do jeito que eu admirei algumas professoras que eu já tinha até te comentado, assim, ser atenciosa, saber passar o conteúdo, ter paciência, ter calma com certas situações...”</p>	<p>“Hoje eu trabalho como monitora voluntária do Programa Mais Educação [...] dou aulas de informática para alunos de 1º ao 9º ano. Também continuo no PIBID, porque acredito que as contribuições teóricas e práticas proporcionadas até agora foram muito enriquecedoras para minha formação, onde até as piores experiências trouxeram algum aprendizado”.</p> <p>Angélica está no último ano do Curso de Pedagogia</p>
<p><u>Aída</u>: “Eu acho que foi excelente, serviu pra eu poder identificar e vivenciar muitas coisas das quais a gente depois de formada não de vê fazer e pra eu ter certeza de que cê nunca sabe o que vai acontecer numa sala de aula todo dia”.</p>	<p>“Percebo que obtive [com o PIBID] um crescimento muito significativo e digo isso com base em amigas do curso de Pedagogia que não participam do projeto, como seu olhar ainda é cru, inexperiente, assustador. O PIBID deu-nos e da a vivência da realidade como ela é, colocando-nos frente a frente com as questões reais de uma escola, seja em sala, com a coordenação, o relacionamento dos professores, destes</p>

	<p><i>com a escola, a gestão e com os alunos. [...] Não tenho nenhuma dúvida sobre seguir a docência”.</i></p> <p>Aída está no último ano do Curso de Pedagogia e é professora auxiliar da Educação Infantil em escola particular.</p>
<p>Gabriela <i>“Gostei muito da experiência que tive nesta escola. Apreendi com todos. Nunca esquecerei a frase da aluna Luana, olhando em meus olhos e dizendo:- Eu te amo tia. Eu sinto a sensação de ‘missão cumprida’. Em minha opinião o Projeto Convivência foi um sucesso e atingiu seus objetivos”.</i></p>	<p><i>“Assim que me formei, comecei a trabalhar em uma escola pública do município, no primeiro ano do ensino fundamental. O PIBID me ajudou muito em meu primeiro ano de docência, mas mesmo assim houve tantas dificuldades que pensei em desistir. Mas as dificuldades me deram forças para me aperfeiçoar. Estou fazendo pós-graduação em Gestão Administrativa na Educação onde consigo perceber ‘a escola’ como um todo e com um outro olhar. Continuarei a lecionar neste ano de 2015 em uma escola pública estadual, não com o entusiasmo inicial do ano passado, mas ainda com esperança”.</i></p> <p>Concluiu a graduação em dezembro de 2013.</p>
<p>Karen: <i>“Eu acho que PIBID foi muito válido, superou as minhas expectativas, tanto na escola como nas reuniões aqui na UEMG. Foi um aprendizado muito grande junto com o curso de Pedagogia, com os professores da escola, com as nossas reuniões de estudo de grupo e as</i></p>	<p><i>“O PIBID foi uma experiência ímpar em minha vida e um enriquecimento muito grande na formação. Atualmente atuo como professora concursada da rede municipal de Poços de Caldas, conquista essa, que seria impossível sem o aprendizado proporcionado pelo projeto.</i></p>

<p><i>nossas socializações, eu acho que enriqueceram muito”.</i></p>	<p><i>Que bom seria se pudéssemos ser pibidianas pra sempre mesmo quando terminamos o curso, aprendendo a lidar com o dia a dia da sala de aula, aconselhamentos, troca de experiências e principalmente o incentivo a não pararmos nunca, considero que dei apenas o primeiro passo em relação à docência e os próximos estão por vir, pois quem escolhe ensinar, jamais deve deixar de aprender”.</i></p> <p>Concluiu a graduação em dezembro do de 2013, e deixou de atuar como berçarista.</p>
<p><i>Laura: “Mas foi muito produtivo aplicar o projeto. Eu acho que a gente prendeu muito, aprendeu a lidar, conviver, aceitar tudo mesmo da sala de aula, por mais que a gente não tenha tido estado todos os dias, a gente conseguiu ter muita noção do espaço”.</i></p>	<p><i>“Continuo [na escola particular] com o segundo período, ou seja, crianças que completam três anos este ano [...] Pra "piorar" estou com 20 crianças e uma auxiliar... Ano passado comecei com onze [crianças] e terminei com quinze. Esse ano comecei com dezenove de cara já. [...] Nessas duas primeiras semanas minha vida é chorar [...] Sim, o choque com a realidade e dessa vez eu sou a professora e não mais bolsista do PIBID ou relatando meu TCC. [...] O PIBID é um amadurecimento ao início da nossa carreira para que não haja a desistência logo de início (embora haja a vontade). Além deste amadurecimento serve como base, é uma ‘escola’ para que possamos treinar, perguntar, experimentar, vivenciar, etc., enquanto temos a</i></p>

	<p><i>universidade como apoio e os professores coordenadores e supervisores de apoio”.</i></p> <p>Concluiu a graduação em dezembro do de 2013, e seu Trabalho de Conclusão de Curso foi sobre as dificuldades das professoras iniciantes.</p>
<p>Marília: <i>“Pra mim foi uma experiência incrível porque assim, a gente tá na escola todos os dias a gente aprende muito, mais do que no estágio que a gente passa uma semana e não vai mais né, a gente passou seis meses na escola vendo o dia-a-dia do professor mesmo, dia-a-dia da escola, da coordenação, dos alunos, então aprende muito”.</i></p>	<p><i>“Logo após o término do curso de Pedagogia fui convocada para assumir o concurso público municipal de Educação e hoje sou professora em um Centro de Educação Infantil. Participando do PIBID pude vivenciar a docência durante a minha formação inicial e a experiência que pude adquirir me ajudou muito como docente. Acredito que o PIBID foi um diferencial na minha formação porque supriu a necessidade de articular a teoria e a prática, uma vez que, os estágios não são suficientes para vivenciar o dia-a-dia na escola. Foi muito enriquecedor poder refletir sobre a prática vivenciada na escola através das reuniões na Universidade. É muito bom ter com quem compartilhar nossas inquietações e ter orientações de alguém com mais experiência e diferentes olhares. Acredito que participando do PIBID pude ter um melhor preparo para docência e assim minimizar o “choque com a realidade”.</i></p> <p>Concluiu a graduação em dezembro do de 2013, e deixou de atuar como berçarista.</p>

Meg – sem depoimento sobre o PIBID	Concluiu a graduação em dezembro do ano passado, apresentando seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre o tema “O abandono da docência”.
Márcia – sem depoimento sobre o PIBID	Não concluiu a graduação em Pedagogia.
<p>Renata: <i>“Participar do PIBID está sendo para mim uma grande oportunidade em minha vida. Estou aprendendo muito, tanto em sala de aula com a professora quanto em nossas reuniões na UEMG (Anotação de campo, p.35) [...] Eu acho que o PIBID foi uma experiência valiosa, porque eu nunca tinha tido essa experiência de ficar em sala de aula. Eu só fazia os estágios né? Como a gente sabe, mas avaliando o PIBID foi ótimo, muito bom!”.</i></p>	<p><i>“O PIBID para mim foi uma experiência muito boa, foi um aprendizado, um crescimento para minha vida profissional e pessoal. Participando do PIBID pude perceber e constatar a grande diferença entre os estágios realizados durante a faculdade e as ações desenvolvidas nas escolas. E também relacionar a teoria apresentada na faculdade com a prática em sala de aula. Enfim, para mim foi um período de descobertas e de certeza pela profissão docente. Confirmando estas palavras dizendo que hoje fui aprovada no concurso de Professor I e convocada para assumir o cargo, vou trabalhar na Educação Infantil, crianças com quatro anos de idade. Estou muito feliz com essa conquista e o meu sonho sobre a docência é realizar um bom trabalho com meus alunos e que um dia a profissão docente possa ser mais valorizada por toda a sociedade”.</i></p> <p>Concluiu a graduação em dezembro do ano passado, apresentando seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre o tema “O</p>

	abandono da docência”.
	Foi aprovada em concurso público da rede municipal de educação e assumirá seu cargo de professora na Educação Infantil.

Fonte: Elaboração própria

Finalizo este capítulo salientando que aqui apareceram as histórias de encontros e desencontros. As relações de confiança e afeto, mas também de ciúmes e inseguranças. As histórias de realidades diferentes, novas e estranhas, mas também conhecidas e já vividas. E que ficaram nas memórias das alunas bolsistas.

Considerações Finais

Para inúmeros professores, o início da docência é um momento marcado por inseguranças, dificuldades e desafios. E de todos os contextos da escola, a sala de aula revela-se o lugar, por excelência, onde se explicitam as mais variadas realidades sociais e culturais, trazidas pelas crianças diariamente, e traduzidas em falas, gritos, brincadeiras, gestos, olhares...

A rotina escolar que foi por nós, professores, conhecida e vivida, durante todos os anos em que nos fizemos alunos, no início da docência revela-se estranha e complexa. Algumas situações, quase sempre imprevisíveis e inesperadas nos causam perplexidade, e a recorrência de cenários difíceis provocam, no início da docência, o “choque com a realidade”.

Esperamos iniciar nossa docência em escolas democráticas, com professores colaborativos e crianças silenciosas e obedientes, assistindo atentas as nossas explicações, fazendo os exercícios, sentadas, com cadernos impecáveis e sempre sorridentes e solícitas.

Mas não foi assim quando éramos professores iniciantes - e também não o é para os atuais profissionais que se iniciam na docência.

Os estudos sobre esse período da carreira profissional dos professores têm sido amplamente divulgados no âmbito internacional, pelo menos, desde meados da década de 80. Inúmeros pesquisadores debruçaram-se sobre quais seriam as dificuldades e desafios encontrados pelos professores iniciantes, tentando compreender quais eram as razões pessoais e situacionais que promoveriam impactos tão negativos em alguns professores, que acabariam por provocar, precocemente, o abandono da carreira docente; nesta tese alguns desses estudos, e vários desses impactos, foram apresentados.

Uma vez constatadas as dificuldades dos professores iniciantes, uma série de programas de inserção foram implantados em vários países, visando minimizar os impactos a partir de um acompanhamento sistemático desses professores no ambiente de trabalho e com o apoio das instituições formadoras. E dentre esses programas, de inserção profissional docente, encontram-se os programas de inserção docente ainda na formação inicial. Este é caso do PIBID – um programa de inserção de professores desenvolvido no Brasil, efetivamente, desde 2009, e que é desenvolvido em escolas públicas da educação básica em todas as regiões do país, inclusive na UEMG/Poços.

Durante 18 meses, 10 alunas bolsistas desenvolveram subprojeto PIBID da UEMG/Poços em duas escolas da rede municipal de ensino. E deixaram suas impressões iniciais sobre a docência registradas em anotações de campo e relatos orais sobre os contextos que presenciaram (e vivenciaram) nas escolas, em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Eram mulheres de diversas idades e trajetórias de vida. Oriundas, na sua maioria, de classes populares, formaram uma equipe de trabalho que se constituiu em um mosaico de vozes e histórias, que as aproximavam na condição de mulheres (eram avós, mães e filhas) e as distanciavam na condição de sujeitos de pelo menos duas ou três gerações diferentes.

A condição social pesou – e muito, na opção pelo curso de Pedagogia. Além dela, influenciaram os pais, as tias, madrinhas e as primeiras professoras, referências importantes nos relatos de todas elas. Todas queriam fazer um curso superior, seja para ser professora ou não. E estavam satisfeitas, todas elas, com o curso que realizavam.

A implantação do subprojeto PIBID foi, para algumas, a oportunidade para se tornarem professoras melhor preparadas. Para outras, foi a possibilidade de conhecer a sala de aula. Uma delas quis conhecer a escola pública, que ouvia só pela “boca dos outros professores da faculdade”, e outra quis saber “como são as professoras”. Também houve quem quisesse participar de um programa do governo federal, e todas queriam receber a bolsa de iniciação à docência no valor de R\$400,00 mensais. Pode parecer um valor irrisório, mas para a maioria delas era um montante proporcionalmente maior do que o próprio salário recebido, e com uma atuação de apenas 10 horas semanais (uma carga horária de trabalho muito menor do que a jornada de quase 30 horas que cumpriam nas unidades escolares, como berçaristas ou merendeira).

Em comum, todas diziam: “quero ser professora”. E, dessa maneira, iniciaram o desenvolvimento do subprojeto PIBID nas escolas. Foram muito bem recepcionadas nas escolas onde estiveram. E não poderia ter sido diferente: foram realizadas várias reuniões prévias entre a coordenação de área com a direção, supervisão/coordenação e as professoras das escolas, visando minimizar os impactos que a presença das alunas bolsistas causaria nas turmas, e também a aceitação do subprojeto pelas professoras acompanhantes.

Suas impressões, nos dias iniciais passados nas escolas, foram as melhores possíveis. As professoras foram atenciosas e as crianças carinhosas. Sentiram-se acolhidas e em ambiente não hostil. Mas essas impressões, para algumas delas, transformou-se em relatos de inseguranças, dificuldades e, principalmente, o estranhamento com as crianças e as professoras acompanhantes.

No que diz respeito ao “choque de realidade”, vivenciado por algumas bolsistas de maneira mais intensa, não houve diferença entre as alunas bolsistas mais velhas ou as mais novas, no sentido de estarem mais bem preparadas para enfrentar os desafios que lhe foram impostos. Todas elas, sem exceção, vivenciaram, em algum momento da inserção docente, as pressões e urgências da sala de aula, além das mudanças de atitudes no sentido de agradar as professoras acompanhantes. Realizaram o que foi pedido pelas professoras acompanhantes, e uma ou outra vez se sentiram propensas a dar opinião sobre as estratégias de ensino mais adequadas para se trabalhar determinado conteúdo.

Tampouco se pode afirmar que as alunas bolsistas que conheciam e vivenciavam cotidianamente ambientes escolares, como Marília, Márcia e Karen e Alice (berçaristas e merendeira em escola da educação infantil, respectivamente), estivessem mais bem preparadas para lidar com as crianças e as imprevisibilidades encontradas no espaço da sala de aula nos anos iniciais. Dentre elas, apenas uma tinha um conhecimento (indireto), como profissional da educação, do que era uma rotina escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Todas as outras desconheciam o ambiente institucional escolar e se surpreenderam negativamente com a indisciplina das crianças, as relações de distanciamento entre algumas professoras e os alunos. Era um mundo totalmente diferente para elas, o que reafirma a precariedade e o caráter provisório das observações e atuação docente realizadas nos estágios supervisionados, que propiciaram momentos breves de inserção nas salas de aulas, e apenas o necessário para o preenchimento de fichas e relatórios para serem entregues na IES.

Todas as alunas bolsistas, também sem exceção, explicitaram que não estavam preparadas para enfrentar a indisciplina das crianças. Adjetivos como “crianças agitadas”, “indisciplinadas”, “inquieta” ou “possuídas” demonstram que se incomodaram enormemente com os movimentos de crianças em sala de aula. Algumas se importaram mais e outras menos – mas todas se incomodaram com o ir e vir das crianças durante as aulas, com as conversas e as brincadeiras durante os exercícios escolares. Nenhuma delas conseguiu articular qualquer teoria de aprendizagem ou elementos de psicologia da educação para tentar compreender as ações das crianças, seja nos períodos de aprendizagem, ou diante dos grupos. Também não conseguiram relacionar as condições sociais e culturais de existência daqueles alunos com as situações vivenciadas na sala de aula, não só as alunas praticamente ingressantes (que estavam no NFII), mas também as que as tinham percorrido quase 3 anos da formação inicial (estavam no NFVI). Ou seja: os conteúdos e discussões que deveriam existir na IES ou não foram desenvolvidos ou não foram problematizados e contextualizados com as questões sobre

a docência (espera-se, nesse sentido, que a iniciativa seja tomada pelos docentes, que possuem um repertório teórico, considerando que o estabelecimento das relações entre as teorias e as práticas deve, no primeiro momento, ser proporcionado pelo professor, problematizando as práticas docentes e os contextos escolares à luz das teorias educacionais).

Os contextos que emergiram em suas impressões relacionaram-se prioritariamente com as crianças e as professoras acompanhantes, e inúmeros são os relatos dos seus encontros e desencontros com elas.

Os cenários que demonstravam as condições de existência difíceis das crianças foram marcantes nas anotações de campo e nos relatos nas entrevistas. Crianças doentes, órfãs, com os pais em prisão, com mãe que se prostituía, com irmã que morreu afogada... tudo isso apareceu nos relatos. A não compreensão da sala de aula como um microcosmo da sociedade em que vivemos propiciou que os contextos, revelados pelas crianças, se tornassem impressionantes para as alunas bolsistas. E também não compreenderam como era possível as professoras acompanhantes já não estarem sensibilizadas com essas situações. Com o passar dos meses, diminuíram as apresentações dessas realidades difíceis e complexas. Não que tivessem desaparecido, apenas deram lugar às urgências nas salas de aula e as situações de indisciplina (e agressões) das crianças.

As urgências nas salas de aula foram recorrentemente explicitadas, e suas respostas a elas foi o que era possível dentro do parco repertório teórico e experiencial que possuíam sobre o início da docência: reproduziam falas e ações das professoras acompanhantes. Algumas vezes tentaram solucionar, imediatamente, a dificuldade apresentada, buscando suprir a ausência de intervenção da professora acompanhante naquele evento que requeria uma atitude imediata. Quando não sabiam o que fazer, silenciavam-se, desresponsabilizando-se por qualquer intervenção que pudesse ser, para elas, indevida.

Todos os conflitos por elas relatados assim o foram com surpresa ou lamento. Foram problematizados na sua origem, mas não na sua possibilidade de elemento provocador para a construção de uma relação dialógica seja com a professora acompanhante ou com as crianças. Não tiveram espaço para isso: a sala de aula foi, definitivamente para elas, o lugar das professoras acompanhantes, que definiam o que devia ou não ser feito ou dito, tanto pelas crianças como por elas, alunas bolsistas.

As relações que estabeleceram com as crianças foram o que as fizeram se sentir, em vários momentos, professoras. Os carinhos que receberam as encantaram, como se todas as dificuldades que vivessem, em sala de aula, fossem magicamente desaparecidas. Os abraços, os bilhetinhos, e os gestos de proximidade foram registrados com entusiasmo. Os pedidos de

ajuda que as crianças faziam foram, para todas elas, os momentos em que puderam realizar o que tinham se proposto a fazer como professoras: ensinar às crianças os conteúdos determinados pelas professoras. A docência se realizava, assim, no ato de ensinar.

As crianças, tal qual fazem com as professoras, resistiram em aceitar algumas ações propostas pelas alunas bolsistas, além de recusar a obedecê-las nas suas ordens que buscavam discipliná-las. E assim, na aceitação e na recusa, construíram elementos de docência, como o ensinar a fazer, ensinar a ser e o (tentar) ensinar a obedecer. Não foi em vão: ao final do semestre, eram as “tias” de todas as crianças das turmas em que atuavam, e receberam manifestações de afeto que ficaram registradas nas suas anotações de campo.

A convivência com as professoras acompanhantes foi detalhadamente relatada por todas elas. A insegurança inicial de não serem aceitas deu lugar, após a boa receptividade das professoras, a uma inserção relativamente tranquila na sala de aula.

A maioria das alunas bolsistas se sentiu imediatamente à vontade com as professoras (experientes), e iniciou uma parceria que durou todo aquele semestre – no ano seguinte, a maioria das professoras acompanhantes não mais atuava nas duas escolas. Essa parceria resultou no conhecimento culturas de ensino e docentes instituídas nas duas escolas. Além disso, a convivência com professoras experientes proporcionou uma tranquilidade maior ao lidar com as urgências da sala de aula, com a indisciplina das crianças, e no desenvolvimento das ações desenvolvidas no “Projeto Convivência”, quando se posicionavam como professoras, e não alunas bolsistas (ou auxiliares das professoras acompanhantes).

Já as relações estabelecidas pelas alunas bolsistas que tiveram como acompanhantes as professoras que eram iniciantes, foram tumultuadas e muito difíceis. Suas impressões sobre aquele período explicitam, majoritariamente, as situações de conflito entre as professoras e as crianças, que aconteciam diariamente. A sala de aula, para Laura, foi a “visão do inferno”; para Aída, o lugar onde “as crianças estavam possuídas” e Marília, simplesmente não suportava ouvir a voz da professora acompanhante, que a cerceava em todas as suas ações na sala de aula, sendo ríspida e desautorizando-a perante os alunos. Não desistiram do PIBID (e talvez de uma possível docência, futuramente) unicamente porque tiveram o apoio incondicional de todas as outras alunas bolsistas e da coordenação de área. Tentamos, em todas as reuniões, tranquilizá-las que as dificuldades das professoras acompanhantes não eram pessoais e dirigidas particularmente a elas, as alunas bolsistas, mas sinalizavam que viviam o início da docência de maneira difícil e sozinhas, pois não contavam sequer com o apoio das professoras experientes. O que resultou desse nosso apoio foi uma maior “objetivação” das alunas bolsistas em relação aos contextos repletos de conflitos que presenciaram, e ao final do

semestre, duas delas eram consideradas, pelas crianças, as suas professoras – mais abertas ao diálogo e mais flexíveis na rotina escolar do que as próprias professoras acompanhantes. De qualquer maneira, esses meses iniciais de inserção docente, para elas, foram traumáticos.

O PIBID, como um programa de inserção docente, propiciou, dada a formação do subprojeto (apresentada no Capítulo 3) e considerando o acompanhamento sistemático que as alunas bolsistas tiveram, o desenvolvimento de ações importantes a serem trabalhadas na promoção da transição de alunas para possíveis futuras professoras. Também houve uma aproximação entre a IES e as professoras acompanhantes das duas escolas da educação básica participantes do subprojeto. O restante das professoras, ainda que ciente da execução do subprojeto em algumas salas de aulas, não se manifestou.

Já em relação ao corpo docente da UEMG/Poços, na sua quase totalidade, não se interessou pelo subprojeto que foi (e está sendo) desenvolvido, atualmente, em 4 escolas, com 22 alunas bolsistas, 4 professoras-supervisoras e 3 coordenadores de área. Ao longo de 2013 e início de 2014 foram realizados 3 eventos acadêmicos para divulgar as ações as alunas bolsistas nas escolas, sendo que um dos eventos apenas com a presença dos participantes da equipe PIBID e os alunos da IES. Algumas vezes relatei, em reuniões de colegiado (que contam com a participação de todos os professores), a necessidade de discutirmos a formação do Estágio Supervisionado que, a meu ver, está ultrapassada e agrava as lacunas existentes na formação inicial, notadamente no que diz respeito ao conhecimento *in loco* dos contextos escolares e seus sujeitos.

O estágio supervisionado foi objeto de reflexão por todas as alunas bolsistas, haja vista a compreensão que “a articulação entre a teoria e a prática [...] é fundamental, de modo que a prática na escola não seja fruto do senso comum, e sim resultado de uma ação crítica e reflexiva sustentada por um consistente referencial teórico” (PARENTE; MATTOS, 2015, p.64). A possibilidade de o estágio ser o momento da inserção docente dos alunos da formação inicial revestiu-se de maior importância a partir da constatação que o PIBID propiciou para as alunas bolsistas um estágio efetivamente supervisionado em escolas da educação básica. E, neste sentido, o programa teve seus limites, porque deveria avançar em relação ao Estágio Supervisionado, se levarmos em conta os objetivos do programa, apresentados no Capítulo 3.

Entendo que o PIBID significa, para a UEMG, a tentativa de implantação de uma política institucional de apoio ao início da docência. É uma universidade multi *campi* e com todos os desafios que esse contexto supõe, inclusive de interlocução entre as unidades, tão distantes umas das outras. O programa propicia uma incipiente aproximação entre suas

unidades a partir das licenciaturas, revelando dificuldades comuns (mesmo dentro da diversidade regional). Com a importante expansão dos cursos da IES, caso se eleve também o número de subprojetos apresentados, os desafios serão maiores, iniciando na projeção de gastos com as reuniões necessárias entre a coordenação institucional e as coordenações de área.

Em relação às escolas participantes, está claro que a presença das alunas bolsistas nas salas de aula foi muito relevante para as professoras acompanhantes, que puderam contar com uma “aprendente” pronta para ajudá-las nas mais diversas situações, o que aliviou as atividades de ensino em várias situações. No ano de 2013, na continuidade do 1º subprojeto, várias professoras pediram que alunas bolsistas ficassem em suas turmas. No início do 2º subprojeto, em 2014, além das professoras, diretoras também pediram alunas bolsistas, o que demonstra, além do maior interesse das escolas em participar do PIBID, e da divulgação do 1º subprojeto executado, a fragilidade das condições do trabalho docente na rede municipal de ensino.

O PIBID, ainda jovem na sua implantação, tem na legislação federal, um “amparo”: na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.393/1996), no seu Artigo 62, § 5º,

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2015)

Ainda assim, as dificuldades de desenvolvimento dos subprojetos são inúmeras, e se apresentam desde a inserção, nas escolas, das alunas bolsistas, até o repasse das verbas de custeio. Como exemplo, o subprojeto da UEMG/Poços contou com apenas R\$1.500,00 (mil e quinhentos reais) durante todo o seu desenvolvimento (que durou 18 meses), montante gasto apenas com material de expediente que viabilizou as ações. Não se espera, nesse cenário, que o programa realmente se efetive como uma “política de governo” e tampouco “de estado”.

A iniciativa é inovadora no país, com as melhores intenções e tem uma trajetória numérica de projetos institucionais em IES de uma amplitude notável. Mas não se concretizará, nos tempos futuros, se os cortes nas verbas continuarem como estão. Sem as condições materiais, está fadada, infelizmente, ao seu desaparecimento.

Ao final desta tese, considero que, efetivamente, o momento inicial de inserção das alunas bolsistas na docência, com a equipe PIBID, cumpriu as suas expectativas que existiam

ainda no processo de seleção das participantes, e contribuiu para que mantivessem a vontade de seguir a carreira docente.

A oportunidade de vivenciar os contextos escolares com o acompanhamento que as ações do subprojeto proporcionaram, evitaram que se sentissem “abandonadas” nas salas de aula ou nas escolas. E muito além de todos os desafios, as demonstrações de afeto das crianças as fizeram se sentir professoras – e elas se sentiram especiais.

Não foram preservadas do “choque com a realidade” e dos momentos de tristeza e desânimo – teriam que vivenciá-los como elementos que compõem, para a maioria de nós professores, nossa própria constituição docente. Superaram estes momentos, e experimentam, nos dias atuais, outros tantos desafios – que também surgirão ao longo de toda a sua carreira profissional.

Como bem salientou Renata, para algumas delas, participar daquele subprojeto PIBID foi a “oportunidade de sua vida”. E afirmo, com toda a convicção, que foi, também para mim, como professora universitária, a melhor oportunidade que tive de exercer plenamente a minha docência.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.) **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2006.

ANDRÉ, M. et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n.68, dez/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

ANDRÉ, M. Políticas e Programas de Apoio aos Professores iniciantes no Brasil. **III Congresso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia**, 2012, Santiago do Chile. **Comunicaciones....** Disponível em: <<http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/1tarde/aula%209/113.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

ARAUJO, E.; MOURA, M. O. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. v.1. p. 75-101.

BOGDAN, R.; BIKIEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão DEB/CAPES**, 2009-2013. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n.18. p. 82-100, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_09_IRIA_BRZEZINSKI_E_ELSA_GARRIDO.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2013.

BUENO, B. O. **Autobiografia e Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério**, 1996. Tese de livre docência. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1996.

CARVALHO, C. B.; PAPI, S. O. G. Contribuições da pesquisa brasileira no III Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docencia. **XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. PUCPR. Curitiba. 23 a 26 set/2013. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/ANAI2013/pdf/8674_4808.pdf>. Acesso em: 24 out. 2014.

CAVACO, M.H. Ofício de Professor. O tempo das mudanças. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 155-191.

CHAMLIAN, H. C. A disciplina: uma questão crucial na didática. In CASTRO, A.D. e CARVALHO, A.M.P. (Orgs.) **Ensinar a Ensinar – didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2001, p. 75-94.

CHAVES, A. M. B. M. **Relatório Parcial de Atividades do PIBID subprojeto Licenciatura em Pedagogia, curso fora de sede em Poços de Caldas**. Universidade do Estado de Minas Gerais. jan/2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CAPES, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relação de Instituições de Educação Superior que participam do PIBID e a quantidade de bolsas concedidas a cada IES**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

_____. Diretoria de formação de Professores da Educação Básica (DEB). **Relatório de gestão. Gestão 2009-2013**. Brasília: MEC/DEB, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2013.

Dicionário do Aurélio. Dicionário Online. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

Dicionario Caldas Aulete. Dicionário online. Disponível em: <<http://www.caldasaulette.com.br>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

DUARTE, A. O trabalho docente na Educação Básica. Novas configurações e formulações teórico-conceituais. In: VII Seminário da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente – Rede ESTRADO, 2008, Buenos Aires. **Anais** Buenos Aires, jul/2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/index.html>. Acesso em: 23 mar. 2010.

DUARTE, A.; AUGUSTO, M. H.. Trabalho Docente: configurações atuais e concepções. **ANPAE, XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, p. 1-25, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/03.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2013.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.115, p. 137-159, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

_____. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/2216/1859>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e Construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

FIDALGO, F. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e Fidalgo, Nara Luciene R. (Orgs). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n .10, p.58-78, jul-abr/1999.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade: Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n.50, abril/2000. p.103-119. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a08v2050.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Contextos burocráticos e aprendizagem profissional. In: FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Formação, Desempenho e Avaliação de Professores**. Mangualde, Portugal: Edições Pedago, 2010. p. 51-76.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A.C. **Manual para Normatização de Publicações técnico-científicas**. 8 ed. rev. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G. , FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. v.1. p.103-138.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, out/2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In: CASTRO, A.D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.) **Ensinar a Ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 125-141.

GATTI, Bernadete A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, p.108-116, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_11_BERNARDETE_ANGELIN_A_GATTI.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2013.

_____. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

_____. O início da carreira docente: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. Anais do **III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Santiago do Chile. 2012. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/congreso/mesas/gatti.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coords). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas**. México: Gedisa, 1987.

GOODSON, I. F. **Conhecimento e vida profissional**. Estudos sobre educação e mudança. Porto: Porto Editora, 2008.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2005.

GUARNIERI, M. R.; GIOVANNI, L. M. Resultados de pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambigüidades e tensões. In: **II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia**, 2010, Buenos Aires. **Comunicaciones....** Disponível em: <http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/4/Simposio%20Brasil%20-%20INV%20-%204%20-%20LMGIOVANNI_e_MRGUARNIERI.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2012.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa, Portugal: Mac Graw-Hill, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-46.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília : Liber Livros Editora, 2008.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professores iniciantes no município de Curitiba**. 2008. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6064> Acesso em: 20 out. 2012.

KUENZER, Acácia Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.19, ago/1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007>. Acesso em: 10 out. 2009.

LIBÂNEO, J. C.. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-67.

LIMA, E. F.. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Educação (UFSM)**, v. 29, n. 2, p. 85-98. 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a6.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

LIMA, J. Á. **As culturas colaborativas nas escolas** – estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2003.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

LUDKE, M.. Os Professores e sua Socialização Profissional. In: REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: Tendências atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996. p. 25-46.

LUDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v 25, n. 89, set-dez/2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2009.

LUDKE, M., CRUZ, G. B. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, vol.35, n.125, p. 81-109, mai-ago/2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0635125.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

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

_____. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, p. 51-75, 1998. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n.19, enero-abril/1999a. Disponível em: <www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999b.

_____. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente.** Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). 2011. Serie Documentos n.52. Disponível em: <<http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones/PREAL%20Documentos/PREALDOC52.pdf>>. Acesso em: 24 junho 2014.

MARIANO, A.L.S. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), n.28, Caxambu, 2005. **Anais eletrônicos...** Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2010.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns . Qué profesor necesitamos: desafíos para su formación. **Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação**, São Paulo, v. 4, n.1, p. 67-86, 1998.

MINAYO, M.C.S. O desafio da pesquisa Social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. (org.) **Formação de Professores: Tendências atuais.** São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996. p. 59-91.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), n.24, Caxambu, 2001. **Anais eletrônicos...** p. 1-16. Disponível em: <<<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 18 jun.2011.

NARVÁEZ, M. M. J.; DELGADO, F. A. Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. XX, n.50, enero-abril/2008. Disponível em: <<http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9935/9132>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, set-dez/2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2009.

PARENTE, C. M. D.; MATTOS, M. J. V. M. O estágio supervisionado na formação dos profissionais da educação. In: PARENTE, C. M. D.; VALLE, L. E. L. R.; MATTOS, M. J. V. M. (Orgs.) **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 63-74.

PERRELLI, M. A. S. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no “Congresso Internacional del profesorado principiante e inserción profesional a la docencia” – 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.4, n.11, p. 72-29, 2013.

REALI, A.; TANCREDI, R.. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G.N. Programa de Mentoria Online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, vol.40, n.140, p. 479-506, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0940140.pdf>>. Acesso em: 18 ago.2011.

RESCIA, A. P. O.; GENTILINI, J. A. Política e Planejamento da Educação no Pradime: uma discussão conceitual. In: ROTHEN, J. C.; FERNANDES, M. C. (Orgs.). **Desafios para a Gestão Municipal da Educação**. São Paulo: Xamã, 2012, v. 1, p. 31-49.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)**. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., México, 1987.

SILVA, M. C. M.. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e Construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p. 05-24, 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.73, dez/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2009.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: Sistema integrado de Bibliotecas da USP. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso. Vânia

Martins Bueno de Oliveira Funaro (Coord.). 2 ed. São Paulo: Sistema integrado de Bibliotecas da USP, 2009. Disponível em: <<http://www4.fe.usp.br/pos-graduacao/institucional/normas-e-regimento>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, Faculdade de Educação – Curso de Pedagogia, *Campus BH*. **Currículo do Curso de Pedagogia**. 2008. Belo Horizonte.

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docência em America latina: La deuda pendiente. In: **Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado**. Universidad de Granada, España. v.13, n.1, 2009. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2013.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, n. 54. p. 143-178, 1984.

VEENMAN, S.; DE LAAT, H.; STARING, C.. Coaching Beginning Teachers. **European Conference on Educational Research**. Ljubljana, Slovenia, September 17-20/1998. p. 01-19.

Apêndice 1 – Roteiro da 1ª entrevista

Roteiro da 1ª entrevista - Conhecendo os sujeitos de pesquisa

Identificação pessoal

1 – Identificação

Nome:

Data e local de nascimento:

Estado civil:

Nº de filhos:

2 – Formação Escolar Básica

Educação Infantil

Instituição pública () privada () outra ()

Ano de conclusão:

Ensino Fundamental

Instituição pública () privada () outra ()

Ano de conclusão:

Ensino Médio – Técnico?

Instituição pública () privada () outra ()

Ano de conclusão:

Graduação

Instituição pública () privada () outra ()

Ano de conclusão:

Socialização primária – (família e ambiente de vida) (Tardif e Lessard):

- . Importância da educação
- . Importância da escola
- . Importância aos professores/as

Socialização escolar: (Tardif e Lessard)

- . Você como aluna – lembranças mais significativas
- . Eram as escolas: aspectos físicos / normalizações, regulamentos, etc
- . Eram os/as professores/as: relações com alunos e práticas pedagógicas
- . Aulas: conhecimento - metodologias
- . Relações com os colegas

Razões da escolha Curso de Pedagogia

- . Avalie o seu curso:

- . Qual orientação acadêmica (teórica? Prática? Dimensão social?)
- . Curso está preparando para o trabalho e prática docente? Teoria – prática?

Escolha para ser professor

- . Razões
- . Seu objetivo como professor/a hoje
- . Sua concepção de escola hoje

Estágios anteriores:

- . quantos e quais (escolas, níveis de ensino, tempo de estágio, observação? docência?)
- . dificuldades
- . contribuição para sua formação:
 - . acadêmica
 - . para o trabalho e prática docente?

Ingresso no PIBID:

- . Razões para participar (além da bolsa de iniciação)
- . expectativas em relação:
 - . resposta livre
 - . alunos/as
 - . professoras “cooperantes”
 - . supervisoras da escola
 - . direção da escola
- . dificuldades possíveis

Atuação PIBID nas escolas:

- . Série - Faixa etária
- . Professora cooperante
 - . tempo de atuação na docência
 - . tempo de atuação na escola
 - . como foi o acolhimento (primeiras impressões)
 - . definição de atividades que vc desenvolverá na sala de aula
- . Turma:
 - . perfil sócio-econômico
 - . desenvolvimento das aulas; disciplina, aprendizagem conteúdos, etc...
- . Escola:
 - . acolhimento outras professoras/supervisão/direção/outros/as funcionários
- . dificuldades
- . aprendizagem prática e trabalho docente

Acompanhamento PIBid

- . como você avalia
 - aspectos pedagógicos
 - aspectos profissionais

- . Reuniões UEMG (de estudos e planejamento)

Registro das atividades no caderno de campo:

- . dificuldades
- . vê importância nesses registros? Se sim, qual?

Condições de trabalho (outros/ faculdade / PIBID):

- . Tempo diário de trabalho (Tardif e Lessard)
 - . Como lida com isso?
- . Tempo de estudos acadêmicos extra-sala de aula?
 - Diariamente? Semanalmente?
- . O que faz no seu tempo livre?
- . Qual é o seu lazer?

Dificuldades de participação no PIBID?

Vê diferenças entre o PIBID e estágios realizados? Se sim, quais?

Apêndice 2 – Trecho de transcrição da 1ª entrevista

Trecho de transcrição da 1ª Entrevista - aluna bolsista Renata

Local: Escola 1

Data: 05/09/2012

ANA: Bom Renata, boa tarde, nós vamos fazer nossa primeira entrevista. Eu queria saber, né através desta entrevista, como que foi sua vida de estudante, sua vida do trabalho, pra eu poder tentar tratar um perfil seu e pra gente chegar até os dias de hoje, você e essa sua inserção no PIBID. Então eu gostaria que você primeiro me falasse qual o seu estado civil, a sua idade, você tem duas filhas...

RENATA: Eu sou casada, tenho duas filhas, tenho 45 anos, já não sou mais novinha, né? (risos)

ANA: Tá certo. Renata, vamos começar então lá pela educação infantil, quando você era bem criança, você foi para a creche ou você entrou já nos anos iniciais?

RENATA: Nunca fui na creche. Já entrei direto no primeiro ano.

ANA: No primeiro ano.

RENATA: No Ensino Fundamental.

ANA: Tá. Então antes da gente entrar no primeiro ano, Como foi a sua infância? Qual era a expectativa que você tinha em relação à escola ou se não tinha, né? Os seus pais falavam de escola? Você tem irmãos? Como que era sua relação com a escola?

RENATA: Eu sou a caçula...

ANA: De quantos?

RENATA: De oito. De oito filhos eu sou a caçula. Então eu era muito curiosa, eu tinha vontade de estudar, sempre perguntava pra minha mãe: “*Quando eu vou pra escola? Quando eu vou pra escola?*” Minha mãe falava: “*Você não tem idade.*” Mas nunca [ia], eu nem sei se tinha creche. Eu não me lembro de educação infantil, no meu tempo como diz assim...

ANA: Na época o que existia era o Jardim da Infância, você lembra disso? Era o Jardim da Infância e Pré-escolar.

RENATA: Então eu nunca fui. Não fiquei conhecendo.

ANA: Tá. Mas você tinha os irmãos mais velhos, né?

RENATA: Tinha.

ANA: Que iam pra escola... ou não?

RENATA: Então, os meus irmãos (interrompeu a fala), as minhas irmãs saíram cedo da escola, estudaram pouco.

ANA: Você morava aonde?

RENATA: Eu morava no [bairro] Santa Augusta.

ANA: Já no Santa Augusta?

RENATA: É.

ANA: Que é o bairro onde eu moro.

RENATA: É. Eu fui pra lá com três anos de idade.

ANA: Sei.

RENATA: E as minhas irmãs cresceram assim, na roça. Saíram.. é... estudaram pouco, até a quarta série, depois já começaram a trabalhar. Eu vivi mais sozinha. Quando eu tava, é... já tinha meus sete, oito anos, eu já ia pra escola. As minhas irmãs já não tavam mais em casa.

ANA: Já tinham saído? Já tinham casado?

RENATA: Já tinham saído.

ANA: E os seus irmãos?

RENATA: Aí, irmão era só um.

ANA: Ahhh. Sete mulheres!

RENATA: É. Sete mulheres e um homem. Então o meu irmão, eu conheci o meu irmão ele já tinha o que? Ele teve uma... tuberculose, quando era pequeno. Então eu conheci meu irmão [quando] já tava grandinho, ele já tinha uns dez anos.

ANA: Por quê?

RENATA: Porque ele ficou internado.

ANA: Ah, ele ficou muitos anos internado?

RENATA: Muito tempo. Muito tempo.

ANA: Aonde que ele ficou internado?

RENATA: Em Belo Horizonte.

ANA: Em Belo Horizonte.

RENATA: É. Então eu não lembro dele, assim muito pequeno não. Aí quando ele veio do hospital, a minha mãe falava: “Ó, *seu irmão vai chegar*”. Ele tinha um brinquedo, minha mãe guardava o carrinho dele e falava pra mim: “Ó, *não pode mexer é do seu irmão*”. E eu ficava:

“Mãe deixa eu brincar um pouquinho”. Ela deixava e guardava de novo... E quando ele veio, aí que eu fui conhecer, que eu fui ver, quem, como que era ter um irmão que eu não sabia, nem imaginava.

ANA: E vocês são amigos até hoje ou não?

RENATA: Ele faleceu já.

ANA: Já tem muito tempo não?

RENATA: Tem... cinco anos.

ANA: Cinco anos?

RENATA: Que ele faleceu, e ele sempre foi muito amigo.

ANA: Muito amigos...

RENATA: A gente brincava junto, fazia casinha, comidinha, minha mãe ia trabalhar punha café e deixava... (risos) E ele cuidava direitinho.

ANA: Isso. Agora eu vou parar um pouquinho só pra ver se tá indo bem [a gravação].

ANA: Então continuando... A sua mãe e seu pai, eles eram alfabetizados? Eles tinham frequentado a escola ou não?

RENATA: A minha mãe não.

ANA: Não?

RENATA: O meu pai também não. Eles estudaram muito pouco. Meu pai, ele só sabia escrever o nome dele, não sabia ler.

ANA: E você tinha alguns parentes, que era [podia ser] uma tia professora, ou alguns parentes vinculados à escola? Algum parente vinculado à escola, não?

RENATA: Não.

ANA: Bom aí você entrou no primeiro ano, e como é que foi essa entrada no primeiro ano. Em qual escola foi?

RENATA: Então, eu entrei é... como que chama a escola? Washington Luis.

ANA: Washington Luis. Lá do nosso bairro quase, [no bairro] Santa Ângela.

RENATA: Isso. Só que não era lá. Era [antigamente] lá perto daquele parquinho, do parquinho ali do jardim, como é que chama? José Vargas? Não. Esqueci o nome do parquinho.

ANA: O da Fonte da Luminosa?

RENATA: Isso.

ANA: Pedro Afonso Junqueira? [errado, o nome correto da praça é José Afonso Junqueira, o nome do parquinho é ‘Dona Darci Vargas’]

RENATA: Isso. Ali, [perto] do Príncipe Hotel.

ANA: Ah tá.

RENATA: O Príncipe Hotel era a escola Washington Luis. Era lá. Aí é... eu morava um pouquinho pra cima, rapidinho chegava na escola, né?. E eu gostava muito de estudar ali, porque tinha dia que a gente juntava uma turminha [e dizia]: “*Vamos pro parquinho?*” (risos). Fugindo da professora e a professora vigiando: “*Não vão para o parquinho. Porque é perigoso atravessar [a rua], né?*” Mas...

ANA: Você tem boas lembranças, você gostava de estudar?

RENATA: Tenho, gostava.

ANA: Você gostava da escola? Faltava às aulas?

RENATA: Não. Não faltava à aula. Gostava de ir na escola, gostava da minha professora [professora x]. Gostava muito dela.

ANA: É a [professora a]..

RENATA: Tia [professora a], é.

ANA: Irmã da [professora b].?

RENATA: Isso.

ANA: Foi no primeiro ano?

RENATA: Primeiro ano.

ANA: Sei, e aí... e na época da panha? Você não ia apanhar café?

RENATA: Não.

ANA: Porque suas irmãs iam, né?

RENATA: As minhas irmãs...

ANA: Você era a caçula?

RENATA: Era a caçula. As minhas irmãs, elas trabalhavam em casa de família.

ANA: Sei.

RENATA: A minha mãe começou a ir apanhar café junto com o meu pai.

ANA: Entendi.

RENATA: E eu ficava, mas depois quando eu comecei a estudar, aí minha mãe não tava indo mais não.

ANA: Já não ia mais.

RENATA: Já ficava mesmo em casa.

ANA: E quais as lembranças que você tem da escola, nesses anos iniciais? Que na época eram primeira, segunda, terceira e quarta série.

RENATA: Isso. Então o que eu lembro muito bem quando mudou a escola, porque ali era prédio antigo, então fizeram uma escola nova lá no...

ANA: Santa Ângela.

RENATA: Santa Ângela, então era uma coisa assim: “*Nossa, vou estudar numa escola nova. Tudo novinho, tudo bonitinho, né?*”. Porque lá onde a gente estudava era aquelas carteiras, umas carteiras grandes antigas. E eu gostava também de uma outra professora, ela nunca foi minha professora, ela era de outra turma, do segundo ano, e eu me encantei por ela, eu gostava demais dela.

ANA: Quem é ela?

RENATA: Dorvali. Só que aí aconteceu que ela teve... ela ficou doente e acabou falecendo. Nossa, aquilo pra mim foi um horror.

ANA: Foi? Você sentiu muito a morte dela?

RENATA: Senti muito a morte dela.

ANA: Ela... Qual era a relação dela com você?

RENATA: Então, eu só via ela na escola.

ANA: No recreio? Como que era?

RENATA: Eu só via ela na escola. Quando chegava via um pouquinho, e eu sempre ia correndo pro lado dela, abraçava e ela vinha e fazia carinho em mim também. Na hora do recreio não podia ver ela lá que eu já ia correndo (risos). Então, quando ela faleceu, nossa, eu senti muito, muita falta dela. Mas ficou uma lembrança boa.

ANA: E você gostava de estudar? Fazia os deveres? Participava da aula?

RENATA: Fazia.

ANA: Aí você foi pra quinta série, continuou lá no Washington Luis?

RENATA: Isso. Continuei até a quarta série. O segundo ano foi a Tia [professora c]. Eu lembro o nome de todas. O terceiro, a Tia Ritoca, [professora d] que ela tinha um braço só. E

no quarto ano, uma professora que eu achava muito bonita, Leni Valin Amaral, eu não esqueço o nome dela também. Então, assim, eu sempre... eu tinha medo de tirar nota vermelha.

ANA: Seus pais ficavam bravos, não?

RENATA: Não.

ANA: Sua mãe acompanhava? Olhava seus cadernos, ou não?

RENATA: Então... eles, assim... eles não entendiam não, não entendiam nada o que eu tava fazendo. Eles não sabiam ler, não sabiam escrever. Mas eu gostava de mostrar. Eles [diziam]: “*Ah que bonito, [e] tal, tá bonito.*” Eu pintava tudo direitinho. Tava vendo que eu tava seguindo tudo direitinho. Mas eles... para ajudar. Mesmo. assim, não. Mas eles me incentivavam: “*Vai na escola, faz direitinho, obedece a professora.*”

ANA: E na quinta série? Você chegou na quinta série como que foi?

RENATA: Na quinta série eu estranhei muito. Porque...

ANA: Continuou no Washington Luis?

RENATA: Não, daí já fui pro [colégio] Virginia da Gama Salgado.

ANA: Entendi. Estadual, né?

RENATA: É. Estadual. Porque o Washington Luis é só até a quarta [série]. Ai fui pra Virginia da Gama Salgado. Eu já estranhei porque eu já cheguei na sala assim, o professor, o primeiro professor que entrou [na sala de aula] já falou: “*Não me chama de tio, vocês já não estão mais no Ensino Fundamental. Nos anos iniciais, vocês não estão, então eu não sou tio de ninguém.*” Aí já explicou assim. Eu já achei assim: “*Nossa, e agora?*” Eu nem conversava com eles, de medo de esquecer e chamar eles de tio. Mas..

ANA: Então, quais as primeiras lembranças suas do [colégio] estadual?

RENATA: Do estadual?

ANA: É.

RENATA: Então as primeiras lembranças foram essas mesmo. De chegar na sala...

ANA: Distanciamento dos professores?

RENATA: Isso, distanciamento dos professores, tinham uns alunos que gostavam, assim, de muita bagunça, e o professor chegava e falava assim: “*Se vocês não ficarem quietos vocês vão tirar zero. Eu vou tirar dez pontos.*” Vamos dizer, assim, de algum trabalho que a gente tava fazendo, ou de prova mesmo, eles falavam que iam tirar nota, e aquilo pra mim... eu já chegava em casa chorando. Pra mim eu achava que ele ia fazer aquilo mesmo. Que eu ia com nota vermelha, que eu ia “bombar” de ano.

ANA: Isso foi só na quinta série ou seguiu até a oitava série?

RENATA: Não, depois foi...

ANA: Você foi se acostumando de alguma maneira?

RENATA: Foi acostumando.

ANA: E você tem alguns professores [dos quais] você tem alguma boa lembrança? De quinta a oitava.

RENATA: Tenho, de quinta a oitava tenho sim. Eu lembro da primeira professora de Geografia, muito, nossa...

ANA: Você lembra o nome dela?

RENATA: É... (pausa para pensar). É [professora e]... É um nome meio difícil, mas o nome dela era esse mesmo. Ela era muito severa sabe, mas eu achava ótima a aula dela. Eu gostava muito, todo mundo ficava bem quietinho, ninguém...

ANA: Você estudava de manhã ou à noite?

RENATA: À tarde.

ANA: À tarde?

RENATA: À tarde.

ANA: E você chegou a trabalhar nessa época ou não?

RENATA: Não.

Apêndice 3 – Roteiro da 2ª entrevista

Roteiro da 2ª entrevista - Avaliando o PIBID e seus contextos

Avaliação geral do PIBID

Avaliação caracterizando

- . escola (espaço físico)
- . condições trabalho docente
- . profissionais da escola (direção, supervisão, funcionários)
- . funções

Alunos:

- . Caracterize-os
- . olhar sobre a turma/geração; quem são essas crianças? O que querem? Do que gostam?
- . como você se relacionou com eles?
- . quais as dificuldades/tensões que viveu com eles?
- . o que você aprendeu na convivência com eles?

Professora acompanhante:

- . caracterize-a
- . como exerce a sua docência: atitudes com as crianças / métodos / relações com outros profissionais
- . como você se relacionou com ela
 - . início, quais as expectativas
 - . ela lhe auxiliou? Orientou?
 - . trabalharam juntas?

Ensino (aulas)

- . o que você aprendeu que avalia como positivo?
- . o que você presenciou de ruim?
- . conheceu métodos diferentes?
- . conheceu o planejamento da professora?

Sobre a sua prática:

- . quais foram as atividades desenvolvidas em sala de aula?
- . quais foram as dificuldades em desenvolvê-las?
- . do gostou em você atuando como professora?
- . do que não gostou?
- . considerou-se professora (durante e após a atuação)?

Você buscou estudar mais sobre a docência?

Quais foram as suas faltas como bolsista?

O que você faria diferente (escola/professoras/crianças)

Quais eram as suas inseguranças iniciais?

Quais são as suas inseguranças agora?

Quais são os seus objetivos como bolsista/professora neste semestre?

Para você, após sua participação no PIBID, quais são os saberes necessários para a prática docente?

- . quais você possuía?
- . quais você aprendeu/
- . quais ainda faltam?

Apêndice 4 – Exemplo de transcrição da 2ª entrevista

Transcrição 2ª entrevista (aluna bolsista Márcia)

Local: UEMG/Poços

Data: 16/01/2012

ANA: Hoje é dia 16 de janeiro de 2013 e nós vamos fazer a 2ª entrevista com a Márcia. Márcia, eu gostaria que você, inicialmente, fizesse uma avaliação geral do PIBID.

MÁRCIA: O PIBID tem sido bom pra formação e para as escolas, para a formação das bolsistas e acredito que tem sido bom para as escolas onde as bolsistas estão nas salas. Na formação porque você tem um contato mais próximo, assim, como vou dizer... é...acabei de escrever no relato...esqueci a palavra...mas é...

ANA: Você tem um contato mais próximo com as crianças, com a realidade da escola....

MÁRCIA: Uma responsabilidade maior, é... assim, com a aprendizagem das crianças e tem autonomia, é isso. A parte que você tem autonomia nas salas de aula acho que tem sido a melhor parte do programa, porque aí você vai refletir se é isso mesmo que você quer, se você tá preparada, você percebe que tem que preparar, porque não é uma profissão fácil.

ANA: Então agora nós vamos fazer uma avaliação primeiro da escola, do espaço físico da escola e das condições de trabalho das professoras.

MÁRCIA: O espaço físico assim, de forma geral, da [Escola 1], eu acho bom, mas eu acho que por ter algumas partes da escola que é de terra, e isso também é bom para as crianças, só que acaba deixando a escola suja. A sala de aula, acho que fica muito suja, infelizmente, acho que o problema físico que eu vi na escola foi esse. Mas por outro lado é bom também, que as crianças elas tem um contato com um pouco de natureza, terra é bom para a criança, né? O espaço físico em geral eu gostei, eu acho que é um espaço bom, mas em geral eu acho a escola muito suja.

ANA: Tá, e as condições de trabalho das professoras?

MÁRCIA: Eu acho que lá é um ambiente gostoso de trabalhar. Eu acho que não tem o apoio pedagógico necessário que deveria ter, mas, assim, em relação ao clima da escola de interação entre os professores eu achei bom.

ANA: E as condições materiais de trabalho das professoras?

MÁRCIA: São meio ruins, também, eu achei os quadro muito fraco, tem dia que escreve e aparece, tem dia que escreve no quadro e não aparece. As vezes falta algum material ou outro, enfim...

ANA: Tá. Vamos agora passar pras crianças da turma que você acompanhou. Caracteriza pra mim essas crianças, qual o seu olhar sobre essa turma, essa geração, quem são essas crianças, do que elas gostam...

MÁRCIA: É, tirando algumas exceções, as crianças tem uma certa carência afetiva, eu achei, salvo algumas exceções. Mas, são crianças que eu gostei muito, é, são crianças muito afetivas, por conta da idade que eles tem 6 pra 7 anos. São muito afetivos, se apegam muito com a gente, é... Aprendem muito também...

ANA: São tranqüilas? Do que elas gostam? São educadas?

MÁRCIA: São educadas, salvo algumas exceções. Na sala que eu tava, tinha assim, um ou dois meninos que não tinham educação, vamos dizer assim, que desrespeitavam mesmo a professora... Mas fora esses dois, achei as crianças bem educadas. As crianças, elas gostam de tudo que é lúdico, tudo que leva brincadeira, o lúdico pra sala de aula, eles gostam.

ANA: Tá. Como você se relacionou com eles, Márcia?

MÁRCIA: Eu acho que tive um bom relacionamento com eles, apesar de que eu esperava que eles me respeitassem mais (risos)... Mas assim, não sei, porque não sei se essa parte da afetividade de eu gostar muito deles, acabei dando mais liberdade do que o necessário. Mas acho que foi uma relação tranqüila. Assim, eles me respeitavam, mas, as vezes, de forma geral, assim, manter a ordem na sala era difícil, era bem complicado.

ANA: Tá. Você passou por alguma dificuldade, alguma tensão com alguma criança ou a turma?

MÁRCIA: Só com esse aluno mesmo, um dos alunos que, engraçado, um deles eu não tive muito trabalho, mas o outro, que era o mais danado da sala eu tive problemas, assim, dele não me respeitar, e fazer birra, e essas coisas..

ANA: E como você lidou com isso?

MÁRCIA: Ah, eu fiquei em cima das crianças, não abri mão do que eu tava pedindo pra ela, fui firme, e, acho que vencido pelo cansaço, ele acabou desistindo (risos).

ANA: É, o que você aprendeu na convivência com essas crianças, Márcia?

MÁRCIA: Eu acho que eu aprendi a lidar com eles melhor, porque talvez, assim, as primeiras ações eu tinha muita dificuldade, na primeira ação eu tive muita dificuldade deles me ouvirem, eles fazerem o que era proposto na atividade. Depois eu acho que fui aprendendo melhor a contornar a situação, assim, a fazer com que eles me ouvissem melhor, enfim, isso.

ANA: E o que você mudou na sua prática pra que ela desse resultados melhores?

MÁRCIA: Ah, eu procurei ser mais calma com eles, que realmente, de princípio a gente fala muito a princípio a respeito do grito, né? A gente acaba ficando estressado com a turma e não

consegue lidar. Só que esse realmente não é o caminho, aí cê vai aprendendo que quanto mais calma cê tiver a crianças vai perceber que cê tá segura do que cê tá fazendo e vai te respeitar.

ANA: Agora vamos sair das crianças e vamos para a professora que você acompanhou, tá? A Rosilene. Quais eram as atitudes dela com as crianças e os métodos que ela utilizava.

MÁRCIA: Como assim atitudes?

ANA: Atitudes, como era o relacionamento dela com as crianças.

MÁRCIA: Ah, era uma relação de bastante respeito, elas [crianças] respeitavam muuuito ela. Ela não tinha tanto a questão da [afetividade], tinha, mas não era o tempo todo a questão da afetividade. As crianças respeitavam muito ela, de maneira geral. E ela ensinava bem. Só que, eu acho que como todo método, ela acabava não conseguindo atingir a todos. Tem um aluno na sala que tem muita dificuldade de aprendizagem e acho que ele [o aluno] ela não conseguiu atingir. Ele teve pouquíssima melhora.

ANA: Então as crianças a respeitavam?

MÁRCIA: Muito.

ANA: Como você se relacionou com ela? No início, quais eram as suas expectativas, e depois?

MÁRCIA: Bom, eu tive um bom relacionamento com ela, ela me dava autonomia pra ajudar as crianças nas atividades, de ver se tava ou certo ou se tava errado, me dava autonomia pra corrigir alguma atitude errada da criança, deixar ir no banheiro ou não, essas coisas... Eu gostei muito, ela até deixou que eu fizesse avaliação com as crianças, gostei muito dessa parte também, que ela faz a avaliação das crianças individualmente, então, enquanto ela fazia a avaliação de uma eu fazia com outro... Eu achei legal ela confiar isso em mim, porque é uma coisa muito importante pro trabalho dela.

ANA: E ela auxiliou você, orientou você nas atividades?

MÁRCIA: Sim, humhum...De como fazer, ela me auxiliava de acordo com o que ela fazia, ela me explicava como ela fazia e eu repetia

ANA: MÁRCIA, pensando no geral, agora, do ensino que você presenciou, o que você aprendeu de bom?

MÁRCIA: O que eu aprendi de bom?

ANA: Bom que você vivenciou na sala de aula, com a professora, com as crianças... Trouxe alguma aprendizagem pra você?

MÁRCIA: Eu acho que a relação... Eu acho que sempre, assim, acho que o ponto crucial da... Talvez eu esteja errada... até eu vou estar errada...

ANA: Não, aqui você vai expor aquilo que você reflete, aquilo que você vivencia, tá?

MÁRCIA: Mas eu acho que um dos principais pontos de preocupação pro início da docência é a questão do respeito que os alunos devem ter com o professor, porque eu acredito que sem isso... E o professor com o aluno também, num dá pra ter a educação, a aprendizagem. Isso eu aprendi bem com a professora, porque [ela] sabe se impor sem ser autoritária – se bem que as vezes acho que qualquer um... É isso.

ANA: O que você presenciou de ruim?

MÁRCIA: É exatamente isto também, as vezes... Mas nos momentos assim, eu achava que eu faria diferente, mas não sei se eu conseguiria fazer diferente. Como por exemplo, acabar gritando com o aluno, e querendo deixar o aluno de castigo. Isso de certa forma é ruim, mas eu acho que não conseguiria fazer diferente também (risos) porque tem coisa que cê sabe que é ruim, não é a melhor forma, mas cê precisa estar num estado de espírito muito bom (risos) pra não cometer os mesmos erros.

ANA: Você presenciou métodos diferentes daqueles que você já conhecia, métodos de ensino diferentes?

MÁRCIA: Não.

ANA: Então agora vamos sair das crianças, da professora, e vamos pensar em você, na sua prática como professora, tá? Quais as dificuldades que você teve de desenvolver as atividades em sala de aula?

MÁRCIA: De desenvolver ou de planejar?

ANA: De desenvolver.

MÁRCIA: Foi justamente a questão deles... de eu conseguir pegar a concentração deles, sempre o começo era difícil. Depois que a gente conseguia também era mais tranquilo. Mas no desenvolvimento das atividades era sempre o começo. Teve até... na 2ª ação, eu lembro que tive muita dificuldade das crianças me ouvirem, é, na 2ª não, na 1ª ação. E aí na 2ª [ação], na hora que eu cheguei na sala eles já estavam quietinhos (risos), me esperando (risos) eu acho que a professora deu uma conversinha (risos) com eles, e a dificuldade foi essa, assim, de conseguir a concentração deles.

ANA: Do que você gostou em você como professora?

MÁRCIA: Ah.... Ah.... eu gostei mais da parte do relacionamento meu com os alunos, assim, eu acho que eu.... se bem que isso pode ser visto como um lado negativo, como eu falei, eu fui muito afetiva com as crianças e eu acho que isso acabou dando mais liberdade pra eles do que o necessário.

ANA: Exemplifica então pra mim uma situação que você vivenciou e que esse excesso de liberdade te incomodou...

MÁRCIA: Ah, tinha um aluno que tava com a carteira muito bagunçada, os cadernos no chão, e aí eu pedi pra ele arrumar e ele disse que não iria arrumar e bateu o pé comigo que não

iria arrumar. E por ele ser muito, assim, um aluno muito carismático, e quando eu bati o pé com ele e falei: “*Ó, se você não arrumar sua carteira eu não vou te ajudar a fazer o seu exercício porque assim você não vai aprender*”. Aí ele falou assim pra mim: “*Ah, então você não é mais minha amiga? Então você não gosta mais de mim?*” (risos) Eu falei: “*Não, eu gosto, mas não é assim, cê tem que me obedecer também*”. Aí, com um pouco de custo eu arrumei, ele não arrumou, eu que arrumei a carteira dele.

ANA: Tá. Márcia, e do que você não gostou de você como professora?

MÁRCIA: Tinha momentos também em que eu acabava ficando muito brava, vamos dizer assim, eu acho que eu exagerava, depois eu me sentia até mal, porque eu ficava muito brava com eles, falava que eu tava chateada, que onde já se viu eles fazerem aquilo comigo... E não ia adiantar, eles não tavam entendendo nada do que tava falando (risos)..

ANA: Isso nas ações do Projeto Convivência?

MÁRCIA: É, teve uma ação que, eu acho que foi a primeira ação, que depois eu dei bronca neles, e depois eu fiquei muito arrependida (risos) de ter dado bronca neles, eu falei “*Gente, eu tentei falar com vocês a aula inteira, vocês não me ouviram, desse jeito...*” Eu reclamei a aula inteira, e eles não entenderam nada, nem tavam ligando (risos) pro que eu tava falando (risos)

ANA: Tá. Você se considera uma professora?

MÁRCIA: Sim, eu me considero.

ANA: Você buscou estudar alguma coisa mais sobre a docência ou você sentiu que aquilo que era discutido aqui nas nossas reuniões era o suficiente?

MÁRCIA: Eu senti que era suficiente, mas ao mesmo tempo, por falta de tempo, necessariamente por falta de tempo eu acabei não procurando mais nada. Mas as reuniões foram boas.

ANA: Tá. Se você fosse iniciar o PIBID hoje, o que você faria diferente na escola, com as crianças e com a professora?

MÁRCIA: Acho que eu seria mais tranqüila com as crianças, eu iria aceitar que eles não vão ficar do jeito que eu quero na hora que eu quiser. Eu acho que teria mais paciência em relação à isso.

ANA: É... Quais eram as suas inseguranças no começo do PIBID e quais são as suas inseguranças agora?

MÁRCIA: Ah, as minhas inseguranças eram em relação ao controle da sala e continuam sendo (risos). Que, assim, em relação à aprendizagem também, mas eu acho que eu não tive muito... Que como o Projeto Convivência não trabalhava nenhum conteúdo específico, eu não tive essa preocupação. Mas ao ver a professora ensinando, como tem um aluno em específico

que não aprende, eu acho que ia ficar muito perdida em relação à isso. É a minha preocupação, em relação à aprendizagem.

ANA: E nós vamos ter ações com aula expositiva, da coleta seletiva.

MÁRCIA: Humhum..

ANA: Quais são os seus objetivos como professora neste semestre?

MÁRCIA: Ah, saber lidar melhor com os alunos, saber esperar o tempo deles melhor... Entender o jeito deles, porque são crianças e eles não vão parar de falar só porque eu pedi na hora. Mas eles precisam me respeitar e eu desejo que eles me respeitem.

ANA: E quais são os seus objetivos como bolsista neste semestre?

MÁRCIA: Ah, eu espero que a gente tenha mais reflexões a respeito disso, mais leituras...

ANA: E, pra gente terminar, o que você aprendeu como professora nesse semestre que passou?

MÁRCIA: Bom, foi o que eu disse, foi mais assim, em relação ao trato com os alunos mesmo. Aprender o modo, a postura, de estar dentro da sala de aula.

ANA: E o que você acha que ainda falta pra você aprender como professora?

MÁRCIA: Ah, falta muita coisa (risos). A postura, ainda não é como deveria ser, e os métodos de ensino, em geral, eu preciso aprender.

ANA: Muito bem, muito obrigada!

Apêndice 5 – Trecho de anotação de campo de aluna bolsista