



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

CÍNTIA GONÇALVES SOMBRA

**EGRESSOS DO PIBIB/UECE DOS SUBPROJETOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS,
FÍSICA E QUÍMICA: ONDE ATUAM E O QUE PENSAM SOBRE A
PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA?**

FORTALEZA - CEARÁ

2016

CÍNTIA GONÇALVES SOMBRA

EGRESSOS DO PIBIB/UECE DOS SUBPROJETOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS,
FÍSICA E QUÍMICA: ONDE ATUAM E O QUE PENSAM SOBRE A PERMANÊNCIA
NA DOCÊNCIA?

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias

FORTALEZA - CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Sombra, Cíntia Gonçalves.

Egressos do PIBID/UECE dos subprojetos de Ciências Biológicas, Física e Química: onde atuam e o que pensam sobre a permanência na docência? [recurso eletrônico] / Cíntia Gonçalves Sombra. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 101 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.^a Dra. Isabel Maria Sabino de Farias.

1. Egressos do PIBID. 2. Professores iniciantes.
3. Inserção profissional. 4. Permanência na docência.
I. Título.

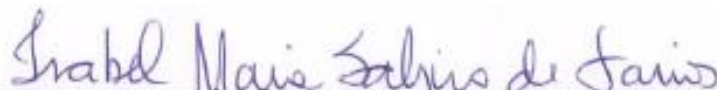
CÍNTIA GONÇALVES SOMBRA

EGRESSOS DO PIBID/UECE NOS SUBPROJETOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS,
FÍSICA E QUÍMICA: ONDE ATUAM E O QUE PENSAM SOBRE A PERMANÊNCIA
NA DOCÊNCIA

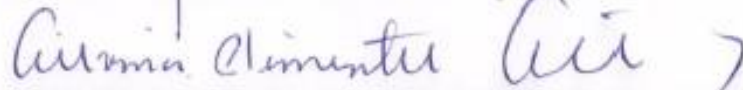
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 31 de agosto de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (Presidente – PPGE/UECE)



Profa. Dra. Silvana Pimentel Silva (PPGE/UECE)



Profa. Dra. Patrícia Limaverde Nascimento (UECE)

À minha avó, Fanquinha, pelos aprendizados compartilhados e pelo incentivo rotineiro.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado, Renato, exemplo de dedicação aos estudos e meu alento nos dias difíceis.

À minha família, pelo amor e confiança.

À minha orientadora, professora Isabel Maria Sabino de Farias, que não desistiu de mim e é modelo de profissional e pessoa a seguir.

Às professoras Silvina Pimentel e Patrícia Limaverde pelas contribuições em ocasião da qualificação e pela disponibilidade em participar da banca de defesa.

Ao professor Nilson Cardoso, por todo incentivo e colaboração ao longo dessa jornada.

Às minhas amadas Ingrid e Fátima, por toda ajuda e por perdoarem as ausências.

Aos colegas professores da EEEM Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco pela convivência na minha iniciação profissional.

Ao PPGE UECE, por proporcionar minha formação como mestre.

Aos colegas da turma de mestrado 2014.1, pelos aprendizados compartilhados.

Aos colegas do OBEDUC, por todo apoio e aprendizado.

Aos egressos do PIBID UECE que participaram dessa investigação.

Aos amigos que foram fundamentais para a conclusão dessa etapa da minha vida acadêmica, Fátima, Ingrid, Tuyra, Jéssica, Dina, Venícios, Alexandre, Renato, Ionara, Nilson, Roberlúcia, Isabel e Silvina.

Meus sinceros agradecimentos.

“Tenho tentado sempre manter a minha mente livre, de forma a poder abandonar qualquer hipótese, por mais que goste dela (...) no momento em que os fatos se mostram contrários a ela”.

(Charles Darwin)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender a perspectiva de egressos do PIBID/UECE da área de Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Física e Química) sobre a contribuição da participação no Programa para sua atuação como professor, em particular para a sua inserção na docência e a intenção de nela permanecer ou não. De modo específico, buscou: caracterizar a situação profissional dos egressos do PIBID/UECE dos cursos de Ciências Biológicas, Química e Física; identificar fatores relacionados à experiência no PIBID que favoreçam a inserção na docência por parte de seus egressos; e discutir a perspectiva de egressos do PIBID/UECE nas áreas de Ciências Biológicas, Química e Física sobre a intenção de permanecer ou não na docência. O aporte teórico compreendeu a formação de professores de Ciências, professores iniciantes e permanência na docência, com base nas formulações de Gatti (2014), Krasilchik (1992, 1998), Bizzo (2005), Garcia (1999), Nóvoa (2005), André (2012), entre outros. A investigação teve abordagem qualitativa, do tipo exploratória. Os sujeitos foram 55 licenciados dos cursos de Ciências Biológicas, Física e Química da UECE que participaram do PIBID como bolsistas de iniciação à docência. A coleta de dados ocorreu por meio de questionário eletrônico, elaborado na plataforma Survey Monkey. O questionário contou com 19 questões, sendo 16 questões objetivas, 01 questão com afirmações em escala likert e 02 questões abertas. As análises mostraram que a participação no PIBID teve implicações positivas para os egressos em foco nessa investigação. Dos 55 egressos, 31 atuavam como professores no momento da coleta de dados e 19 ainda pretendiam ingressar na profissão. Entre os 31 egressos que exerciam a docência, 24 consideraram que a participação no PIBID facilitou o início do trabalho docente e 21 tem intenção de permanecer na docência. Para os professores iniciantes egressos do Programa, a participação nesta iniciativa auxiliou na inserção profissional ao proporcionar o contato com o ambiente trabalho e com profissionais experientes, além de aumentar a segurança dos iniciantes quanto à gestão da sala de aula. As motivações para continuar na docência apontam o predomínio de uma representação idealizada e romantizada da profissão, embora alguns professores iniciantes refiram-se a formação e identificação como razões para permanecer na docência. Entre as motivações para a intenção de não permanecer na docência figuram a desvalorização, a má relação entre os pares e o estresse decorrente da atividade docente.

Palavras-chave: Egressos do PIBID. Professores iniciantes. Inserção profissional. Permanência na docência.

ABSTRACT

This study aimed to understand the perspective of graduates of PIBID / UECE of Natural Sciences area (Biological Sciences, Physics and Chemistry) on the contribution of participation in the program for his role as a teacher, particularly for its inclusion in teaching and intended to remain in it or not. Specifically, sought to characterize the employment situation of graduates of PIBID / UECE of Biological Sciences courses, chemistry and physics; identify factors related to experience PIBID favoring the inclusion in teaching by its graduates; and discuss the prospect of graduates of PIBID / UECE in the areas of Life Sciences, Chemistry and Physics on the intention of staying or not in teaching. The theoretical framework included the training of science teachers, beginning teachers and stay in teaching, based on formulations Gatti (2014), Krasilchik (1992, 1998), Bizzo (2005), Garcia (1999), Novoa (2005) Andre (2012), among others. The research was qualitative approach, the exploratory. The subjects were 55 graduates from courses of Biological Sciences, Physics and Chemistry of UECE who participated in the PIBID as initiation scholarship to teaching. The data were collected through an electronic questionnaire, prepared on Survey Monkey platform. The questionnaire had 19 questions, 16 objective questions, 01 concerned with statements in Likert scale and 02 open questions. The analysis showed that participation in PIBID had positive implications for the graduates in focus in this investigation. Of the 55 graduates, 31 were active as teachers at the time of data collection and 19 still wanted to join the profession. Among the 31 graduates who held teaching, 24 felt that participation in PIBID facilitated the start of teaching and 21 intends to stay in teaching. For beginning teachers graduates of the program, participation in this initiative helped to employability by providing contact with the working environment and experienced professionals, and increase the safety of beginners and the management of the classroom. The motivations to continue in the teaching point to the predominance of an idealized and romanticized representation of the profession, although some beginning teachers relate the formation and identification as reasons to stay in teaching. Among the reasons for the intention not to remain in the teaching include the devaluation, the poor relationship between the couple and the stress resulting from the teaching activity.

Keywords: Graduates of PIBID. beginning teachers. professional insertion. Staying in teaching

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Faixa etária - Egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas	46
Gráfico 2 -	Atuação na Educação atualmente - Egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas	47
Gráfico 3 -	Motivos para a não atuação na docência atualmente – Egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas	48
Gráfico 4-	Exercício da docência durante a graduação (exceto estágio, participação em programas de estágio ou inserção à docência) por faixa etária – Egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas	49
Gráfico 5 -	Tipo de escola onde cursou o Ensino Fundamental – Egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas	50
Gráfico 6 -	Tipo de escola onde cursou o Ensino Médio – Egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas	51
Gráfico 7 -	Tipo de Ensino Médio cursado – Egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas	52
Gráfico 8 -	Tipo de atividade acadêmica que desenvolveu, predominantemente, durante o curso, além daquelas obrigatórias (Pode marcar mais de uma opção) – Egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas	53
Gráfico 9 -	Tempo de atuação na docência após a conclusão do curso de licenciatura – Professores egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas	55
Gráfico 10	Tipo de instituição onde atua (Pode marcar mais de uma opção) – Professores egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas	56
Gráfico 11	Nível de ensino onde atua (Pode marcar mais de uma opção) – Professores egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas	56
Gráfico 12	Situação trabalhista atual (Pode marcar mais de uma opção) – Professores egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas	57

Gráfico 13	Número de escolas onde trabalha – Professores egressos do	
-	PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas	58
Gráfico 14	Carga horária semanal (não inclui aula particular) – Professores	
-	egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas..	58

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	1.1 PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	12
1.2	METODOLOGIA	16
1.3	O TEXTO E SUA ESTRUTURA	20
2	O PROBLEMA DE PESQUISA, SUA PROBLEMATICIDADE E OBJETIVOS	22
3	O PIBID NO CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO BRASIL	27
4	O DEBATE SOBRE PROFESSORES INICIANTES E A PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO	39
5	EGRESSOS DO PIBID/UECE EM FÍSICA, QUÍMICA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: ATUAÇÃO E PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA	46
5.1	EGRESSOS DO PIBID/UECE DAS ÁREAS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, QUÍMICA E FÍSICA – PERFIL E SITUAÇÃO PROFISSIONAL	46
5.2	ATUAÇÃO E PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA – CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA PERSPECTIVA DE SEUS EGRESSOS	54
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	85
	ANEXOS	92
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO	93

1 INTRODUÇÃO

Esta é uma investigação sobre egressos de programa de apoio à inserção profissional de professores, especificamente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A atenção recai sobre egressos de cursos de licenciatura nas áreas de Química, Física e Ciências Biológicas que participaram desse Programa como bolsistas de iniciação à docência, indagando sobre a atuação desses sujeitos e a contribuição da experiência de iniciação profissional na decisão de ingressar e na intenção de manter-se ou não na docência.

A investigação insere-se no campo de estudo da Linha de Pesquisa Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Entendo que a definição de um objeto de estudo se entrelaça com a motivação pessoal e perpassa o processo formativo e experiências pessoais do pesquisador, que o guiam em busca do que lhe desperta interesse, curiosidade, aguça sua vontade de compreender uma questão, um problema de pesquisa. Assim, apresento aqui as experiências que me conduziram para a investigação apresentada nesse texto.

1.1 PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Como licenciada em Ciências Biológicas, vivenciei um contexto de formação marcado por uma dupla profissionalidade, uma vez que o biólogo licenciado, dependendo do currículo e da carga horária do curso de graduação¹ cursado, pode atuar como docente e como biólogo nas áreas de meio ambiente, saúde e biotecnologia. A Lei nº 6.684/1979, de 3 de setembro de 1979, regulamenta o exercício da profissão de Biólogo como privativo aos diplomados em História Natural e Ciências Biológicas (não distinguindo bacharel e licenciado) e Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia. É sobretudo a partir da publicação do Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 e da Resolução CNE/CES nº 7/2002, que

¹ As Resoluções nº 300/2012 e nº 383/2015 do Conselho Federal de Biologia - CFBio instituem a carga horária mínima de componentes curriculares das Ciências Biológicas para efeitos de registro no conselho: 2.400 horas para graduados até dezembro de 2015 e 3.200 horas para graduados a partir de dezembro de 2015.

estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Ciências Biológicas, que a distinção entre bacharel e licenciado se explicita, devendo a formação do biólogo licenciado

[...] contemplar, além dos conteúdos próprios, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. (BRASIL, 2001, p. 06).

Estabeleceu-se, então, uma diferenciação entre os cursos de licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas, intensificado pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, e pela Resolução CNE/CP nº 2/ 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

Em contrapartida, o CFBio publica, em 2010, o Parecer CFBIO nº 01/2010 – GT revisão das áreas de atuação. Embora considere “toda a trajetória e fundamentação legal que atualmente estabelece uma clara diferença nos perfis profissionais de Licenciados e Bacharéis (...), formando perfis profissionais diferenciados”, esse parecer ressalta “a necessidade de minimizar esta disparidade de oferta de conhecimentos tecnológicos e biológicos entre os cursos de Licenciatura e Bacharelado, buscando uma equivalência entre os mesmos, como ocorria quando da promulgação da Lei nº 6.684/79”. Convém ressaltar que tanto a Lei nº 6.684/79 quanto o Parecer CFBio Nº 01/2010 enfatizam a atuação do biólogo em pesquisa, visto que, no primeiro, a docência não é citada como atribuição do profissional biólogo e, o segundo, trata da atuação do biólogo bacharel e licenciado em pesquisa.

É preocupante observar esse silenciamento do CFBio acerca da atuação dos biólogos licenciados como docentes, uma vez que em avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a educação científica no Brasil tem desempenho insatisfatório. Na avaliação de 2012 do PISA, a média de pontuação dos estudantes brasileiros em Ciências foi de 405 pontos, conferindo ao país o 59º lugar dentre os 65 países participantes. A média obtida pelos estudantes brasileiros corresponde ao nível 2 de proficiência, em uma escala de 6 níveis, e segundo o Relatório Nacional Pisa 2012:

Estudantes no Nível 2 de proficiência têm conhecimentos científicos adequados para elaborar explicações científicas possíveis em contextos conhecidos, ou para tirar conclusões baseadas em investigações simples. São capazes de desenvolver raciocínio direto e de fazer interpretações literais de resultados de pesquisas científicas ou de resoluções de problemas tecnológicos. (BRASIL, 2014a)

Dito assim, parece satisfatório, contudo, os estudantes que participam do PISA estão na faixa dos 15 anos e pressupõe-se que estão cursando o último ano da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Dessa forma, deveriam apresentar, de maneira ideal, nível de proficiência acima de 3, para que o conhecimento científico construído na Educação Básica seja aplicado na rotina desses estudantes. O baixo desempenho no PISA 2012 mostra a necessidade de fortalecimento da formação de professores de Ciências, visando a melhoria de suas práticas e, por conseguinte, da aprendizagem científica de seus educandos.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a educação científica no Brasil enfrenta desafios oriundos do *déficit* de professores de Matemática, Química, Física e Biologia, o que dificulta o estímulo à educação científica, e das deficiências da estrutura escolar, que prejudicam a qualidade do ensino de ciências. As habilidades dos estudantes brasileiros verificadas no PISA, ainda são insuficientes, uma vez que os objetivos da educação científica são mais amplos. Para a Academia Brasileira de Ciências (ABC):

[...] o ensino da Ciência - compreendendo os preceitos da Ciência, Matemática e Tecnologia - deve ajudar os alunos a desenvolverem os conhecimentos e hábitos da mente imprescindíveis para a formação de cidadãos capazes de pensar criticamente e enfrentar os desafios da vida. Deve também prover aos mesmos das condições necessárias para o pleno exercício da cidadania, visando a construção e defesa de uma sociedade justa e democrática.

Como se vê, os desafios não são simples, o que agiganta a necessidade de ações formativas que fortaleçam a aprendizagem docente e qualifiquem sua atuação para mediar a educação científica no contexto escolar.

Apesar dos direcionamentos do CNE citados anteriormente, o detrimento da docência frente à atuação como biólogo bacharel me chamou atenção desde o ingresso na graduação, no ano de 2009. Embora imersos em um curso de licenciatura, muitos professores e alunos uniam-se no propósito de formar bacharéis, biólogos distantes da sala de aula, que tomavam a docência como atividade a ser desempenhada apenas na ausência de outras oportunidades. Nessa conjuntura, a atuação docente, apesar de esforços isolados de valorizá-la, é suprimida entre os licenciandos, os quais, ao exercerem o magistério, tendem a encontrar lacunas em sua formação e na vida profissional, abrindo espaço para questionamentos sobre o

seu envolvimento na profissão e a sua realização profissional (CERQUEIRA; CARDOSO, 2010).

Nesse contexto formativo, muitos colegas dedicaram-se, durante a graduação, a atuar como biólogo em pesquisa, tomando a formação “pedagógica” apenas como uma carga horária a ser cumprida, enquanto uma minoria buscava, com esforço e seriedade, aproveitar os escassos momentos voltados à formação docente. Para essa minoria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, ação promovida pela CAPES desde 2007 visando estimular a opção pelo magistério, surgiu como uma oportunidade para ampliar, aprofundar e fortalecer a formação pedagógica lacunar até então vivida no âmbito da licenciatura.

Em busca de compreender melhor a formação vivida na licenciatura, no meu trabalho monográfico de conclusão do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, abordei o estágio supervisionado como espaço de aproximação com a docência e momento ímpar de vivenciar e aprofundar o interesse e a identificação com a profissão (SOMBRA, 2013). A aproximação à temática, proporcionada por esse exercício inicial de pesquisa, me fez buscar a pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação no final de 2013.

Ao ingressar no Mestrado Acadêmico em Educação da UECE, na Linha de Pesquisa Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação, precisamente nas atividades do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), me aproximei do Programa Observatório da Educação - OBEDUC²/CAPES, mais precisamente da investigação em rede³*Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)* (FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2012), por ele aprovada. Essa

² Ação federal que objetiva fomentar estudos e pesquisa por programas de pós-graduação, promovendo a formação de pesquisadores em diversos níveis – graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado, “tendo como requisito o envolvimento de professores da educação básica pública” (CLÍMACO, NEVES e LIMA, 2012, p. 189).

³ Esta pesquisa, aprovada no âmbito do Edital OBEDUC/CAPES nº 049/2012, articula grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* do Ceará (Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade - EDUCAS, da Universidade Estadual do Ceará/UECE), de Minas Gerais (Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente, da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP) e de São Paulo (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores, da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP/Campus de Guarulhos). Esses grupos e programas sediam os Núcleos locais, que compõem a rede de pesquisa, cuja coordenação geral cabe ao EDUCAS via Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. A equipe de pesquisa do núcleo cearense é composta por 6 doutorandos, 6 mestrandos, 8 graduandos, 1 bolsista de apoio técnico e 1 professora da Educação Básica. Além disso, cabe destacar que dois doutorandos e três mestrandos são docentes desse nível da educação brasileira.

iniciativa estuda as contribuições do PIBID no desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica que dele participam como professores supervisores.

A partir da inserção nesse projeto, passei a direcionar olhares para o egresso do PIBID, para o licenciando que participou dessa iniciativa de estímulo à docência. É dessa vivência, precisamente desse percurso formativo, que se delineia o interesse nos fatores relacionados à experiência no PIBID que favoreçam a atuação na docência, especialmente o ingresso e a permanência no magistério por parte de seus egressos, em particular daqueles egressos do PIBID/UECE na área de Ciências da Natureza – Física, Química e Ciências Biológicas. Essa aproximação está no centro das preocupações que movem a pesquisa ora apresentada, como detalho adiante.

1.2 METODOLOGIA

A presente pesquisa assume uma abordagem qualitativa, cujas características são detalhadas por Bogdan e Biklen (1994) e evidenciam seus pressupostos basilares. Para esses autores, o investigador constitui o principal instrumento, uma vez que é o “entendimento que este tem deles o instrumento-chave de análise”, pois na abordagem qualitativa o investigador tenta compreender os significados que os sujeitos atribuem às experiências. Noutras palavras, o que o pesquisador sabe e compreende do fenômeno em estudo é decisivo à sua interpretação para além da materialidade imediata.

Com apoio nessa compreensão busquei desenvolver uma pesquisa exploratória, classificação usada por vários autores (SANTOS, 1991; SAMPIERI et al., 1991), entre eles Gil (2014, p. 27), para se referir a estudos cuja principal finalidade é “proporcionar visão geral, de tipo aproximativa, acerca de determinado fato”. Este mesmo autor ainda acrescenta que esse caminho investigativo é adotado quando “o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” (p.27). Esses traços da pesquisa exploratória pareceram-me pertinentes ao assunto ora abordado – ingresso e permanência na docência de egressos do PIBID, haja vista que as produções sobre a temática começaram a ser sistematizadas muito recentemente.

Quanto ao seu desenho, trata-se de investigação que privilegia dados qualitativos, sejam ou não oriundos de fontes secundárias, e baseia-se em pequenas amostras

(MALHOTRA, 1993). Em consonância com essas características, o estudo se desenvolve com apoio em dados qualitativos já coletados, ou seja, na análise de parte das informações de um banco de dados com egressos do PIBID Ceará (recém graduados que participaram do Programa como bolsistas de iniciação à docência durante a licenciatura), disponibilizado pelo Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS. Esse banco, resultado da participação de membros do EDUCAS em pesquisa nacional⁴sobre a inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência⁵, envolve vários Estados brasileiros, entre eles o Ceará.

A participação do Ceará nessa investigação ampla focaliza o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o que se configurou, em um primeiro momento, na identificação dos dados dos egressos junto às instituições de ensino superior (IES) locais que ofertam⁶ o Programa. Foram disponibilizados dados de duas IES: a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade Federal do Ceará (UFC). Ao todo foram repassados dados de e-mail e nome completo de 1350 egressos (704 da UECE e 646 da UFC) em diferentes áreas (Matemática, Física, Química, Geografia, Pedagogia, História, Letras, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Português, Educação Musical, Interdisciplinar, Ciências Sociais, Dança, Filosofia, Teatro, Ciências Biológicas, Educação Física) relativo aos anos de 2009 a 2014. Essas informações permitiram fazer uma primeira aproximação, de modo a mapear a situação profissional dos egressos do PIBID no Estado.

Os egressos foram convidados a responder um questionário com 19 questões relativas ao seu perfil geral, atuação profissional e inserção e permanência na docência (ANEXO A), o qual foi estruturado usando a ferramenta de pesquisa *on line SurveyMonkey*. Essa ferramenta apresenta web site em língua portuguesa, facilitando o trabalho operacional de criação do questionário, permite adicionar título e descrição para a página, dividir o questionário em diversas páginas, permitindo uma melhor organização e visualização

⁴ Essa iniciativa é apoiada pelo Edital Universal do CNPq e coordenada nacionalmente pela Profa. Marli André (PUC/SP). No Ceará, participam dessa investigação nacional os professores Isabel Maria Sabino de Farias e Nilson de Sousa Cardoso, ambos com experiência enquanto gestores no PIBID, um dos programas alvo do estudo.

⁵ Os programas de iniciação à docência alvo dessa pesquisa nacional são: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), de âmbito federal; o Bolsa Alfabetização, do governo estadual de São Paulo; e, o Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Federal de São Paulo, em convênio com a secretaria municipal de Guarulhos, São Paulo.

⁶ Seis instituições públicas participam do PIBID no Ceará: UFC, IFCE, UNILAB, UECE, URCA E UVA. A UECE participa do Programa desde sua segunda edição, quando também as IES estaduais passaram a ser contempladas.

(WALTER, 2013). Além de apresentar essas vantagens, a autora também destaca a ferramenta de pesquisa *on line SurveyMonkey* como uma das mais completas em relação à coleta das respostas e ao processamento dos dados:

O Survey Monkey apresenta a quantidade de respostas – de cada pergunta – respondida e não respondida, ou seja, que tenham sido ignoradas pelos respondentes. A ferramenta também permite verificar cada resposta individualizadamente, além de permitir, editá-la e incluir novas respostas. Na verificação individual das respostas de cada respondente é apresentando o endereço de Internet Protocol (IP) do computador, com o qual foi aplicado o questionário e, ainda, data e hora inicial e final em que foi respondido. (WALTER, 2013, p. 12).

Os dados foram coletados entre os meses de abril e maio de 2016. Dos 646 egressos da UFC para quem foram enviados o questionário, obteve-se 210 respostas; dos 704 egressos da UECE, obteve-se 112 respostas da UECE, isso considerando todas as áreas de conhecimento. Apesar da facilidade da aplicação, baixo custo, grande abrangência, o uso de questionário para a coleta de dados apresenta desvantagens como o baixo número de retorno por parte dos participantes. Podemos extrapolar essa problemática do uso de questionários tradicionais também para o uso de questionários eletrônicos, tendo em vista a baixa taxa de retorno obtida nesta coleta de dados. Do conjunto de egressos cearenses do PIBID/UECE, sobre o qual concentro minha atenção, 24 são da área de Ciências Biológicas, 7 de Física e 24 de Química, totalizando 55 egressos. É para esse grupo de egressos que volto minha atenção na presente pesquisa, no intuito de compor um retrato da situação profissional dos egressos do PIBID nessas áreas, em particular de seu ingresso na docência e intenção de nela permanecer.

Os egressos do PIBID/UECE dos cursos de licenciatura em Física, Química e Ciências Biológicas constituem, portanto, os sujeitos da presente pesquisa. O recorte sobre essas áreas considerou o fato de que elas são destacadas nos estudos sobre formação de professores como apresentando *déficit* significativo de profissionais⁷. Em 2003, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) estimou que a demanda de professores nas disciplinas de Física, Química e Biologia seria de 165.693 professores (BRASIL, 2007), fato que denota a necessidade de conhecer onde estão atuando egressos das licenciaturas nessas áreas, o que os leva a ingressarem na docência, bem como nela permanecer ou não. Por certo uma questão que pode oferecer elementos para melhor

⁷ Sobre essa situação, no estado do Ceará destaca-se a reportagem: “Escolas estaduais têm carência de 5 mil professores”. Matéria publicada no jornal Diário do Nordeste em 13/07/2010 (<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/escolas-estaduais-tem-carencia-de-5-mil-professores-1.348255>). Outras notícias mais recentes também podem ser encontradas.

compreender o processo de escolha da profissão e a inserção dos profissionais recém-formados.

Nesse estudo, analiso as 19 questões que compuseram o questionário encaminhado aos egressos, focalizando as informações acerca da atuação, inserção e permanência na docência, as quais detalho a seguir:

- 1 - Em qual instituição você concluiu a licenciatura?
- 2 - Qual o último curso de licenciatura que você fez?
- 3 - Em que ano você concluiu a Licenciatura?
- 4 - De qual(is) programa(s) abaixo relacionado(s) você participou? (aqui foi possível marcar mais de uma opção)
- 5 - Quantos anos você tem?
- 6 - Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?
- 7 - Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?
- 8 - Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?
- 9 - Que tipo de atividade acadêmica você desenvolveu, predominantemente, durante o curso, além daquelas obrigatórias? (aqui foi possível marcar mais de uma opção)
- 10 - Você exerceu a docência durante o curso de licenciatura? (com exceção o estágio, participação em programas de estágio ou inserção à docência)
- 11 - Você está atuando na área de Educação?
Por que você não exerce a docência atualmente?
- 12 - Qual a função que exerce?
- 13 - Em qual nível e/ou modalidade de ensino você atua? (aqui foi possível marcar mais de uma opção)
- 14 - Em quantas escolas você trabalha?
- 15 - Qual a sua situação trabalhista atual? (aqui foi possível marcar mais de uma opção)
- 16 - Tempo de atuação na docência após a conclusão do curso de licenciatura
- 17 - Assinale a alternativa que melhor expressa o seu nível de concordância em relação às afirmações sobre o início da sua atividade docente, ou, se for o caso, marque a alternativa N/A - não se aplica.
 Recebo apoio e reconhecimento da equipe gestora.
 Recebo apoio e reconhecimento dos colegas.
 Recebo acompanhamento frequente da equipe pedagógica.
 Minha escola tem um clima de trabalho agradável.
 Obtenho resposta positiva dos alunos em relação ao aprendizado.
 Tenho experiências positivas na gestão da sala de aula.
 Tenho dificuldades para lidar com a indisciplina dos alunos.
 Sinto resistência da escola frente a diferentes práticas pedagógicas.
 A escola oferece infraestrutura física adequada.
 Posso utilizar equipamentos e recursos tecnológicos da escola.
 Tenho acesso a materiais pedagógicos na escola.
 Minha participação em programas de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização, Residência Pedagógica) facilitou o início do meu trabalho docente.
 Estou satisfeito com o meu salário.
 O número de alunos por turma é adequado.
 Estou satisfeito com a minha carga de trabalho.
 Recebi as turmas mais difíceis da escola.
 Discuto minha prática com outros colegas.
 Busco apoio de pessoas fora da escola (família, cursos, blogs, amigos, ex-professores).
- 18 - Você pretende permanecer na docência? Por quê?
- 19 - Há algum aspecto em relação ao início da docência que você queira mencionar?

As questões de 01 à 16 são objetivas, sendo que as questões 04, 09, 13 e 15 permitiram que os participantes marcassem mais de uma opção de resposta. As respostas dadas às questões objetivas são apresentadas por meio de gráficos e analisadas à luz da literatura. Já a questão 17 apresenta uma escala likert⁸ 4 pontos com 18 afirmações sobre as quais os professores poderiam concordar totalmente, concordar parcialmente, discordar totalmente ou discordar parcialmente. As afirmações foram categorizadas em blocos de análise: apoio e acompanhamento da gestão da escola, ambiente e condições de trabalho, relacionamento entre os pares, relações professor aluno e aprendizagem e início da carreira docente. As questões 18 e 19 são abertas, e as respostas subjetivas foram analisadas em blocos de acordo com a recorrência das representações expostas nas falas.

Cabe ainda registrar que as falas dos professores iniciantes foram identificadas pelas siglas PICB (professor iniciante – Ciências Biológicas), PIQ (professor iniciante - Química) e PIF (professor iniciante - Física), seguidas por um numeral de acordo com ordem de resposta.

O recorte sobre essas questões se justifica em função do foco do presente estudo, que busca identificar fatores relacionados a experiência formativa no PIBID que favoreçam o ingresso e a intenção de permanência no magistério por parte de egressos do PIBID.

1.3 O TEXTO E SUA ESTRUTURA

Os resultados dessa análise são apresentados no presente documento, sistematizado para fins de realização dessa defesa pública exigida pelo Curso. O resultado desse exame encontra-se condensado no presente texto, que é constituído, além dessa *Introdução*, de mais seis seções, seguida das *Referências* e *Anexo*.

Em *O problema de pesquisa, sua problematicidade e objetivos* apresento uma problematização sobre as demandas da formação de professores e da inserção na carreira docente, contrapondo as ações do PIBID aos desafios da inserção e permanência na docência

Na seção *O PIBID no cenário da formação de professores de Ciências no Brasil*, trago um breve histórico da formação de professores das áreas das ciências exatas e da

⁸ Idealizada por Rensis Likert em publicação de 1932, a escala que leva o nome de seu criador consiste numa avaliação subjetiva com quatro a cinco categorias de resposta, que vão de “aprovo totalmente” a “desaprovo totalmente”.

natureza: Ciências Biológicas, Química e Física, relacionando o histórico da formação de professores com o contexto social e político da sociedade brasileira e às demandas da educação científica, ancorada nas formulações de Bizzo (2005), Krasilchik (1992 e 1998), Gatti (2014), Costa (2010), Garcia e Higa (2012), Martins (2005), entre outros autores. Além disso, nessa seção busco situar a emergência desse PIBID e sua contribuição para a formação de professores, particularmente para a formação de licenciados nas áreas de ciências exatas e da natureza, a partir das discussões apresentadas por Huberman (1995), Carmo (2015), Paredes e Guimarães (2012), Massena e Siqueira (2016), Corrêa e Schnetzler (2011), Carvalho e Gil-Peréz (1993), Avigo e colaboradores (2008) e por documentos produzidos pela CAPES.

Trago, na sequência, *O debate sobre professores iniciantes e permanência na profissão*, discussão teórica em que busco apoio para compreender os posicionamentos dos egressos do PIBID em relação a inserção e permanência na docência. Para esse diálogo recorro às formulações de Garcia (1999), Nóvoa (2009), Huberman (1995), André (2012), Papi e Martins (2010), Gabardo e Hobold (2011), Zurlo (2015) e Lemos (2009).

Na seção *Egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas: atuação e permanência na docência*, apresento os resultados da investigação em dois tópicos. Em *Egressos do PIBID/UECE das áreas de Ciências Biológicas, Química e Física – perfil e situação profissional*, traço o perfil profissional dos egressos em foco nesse estudo. Em *Atuação e permanência na docência – contribuições do PIBID na perspectiva de seus egressos*, apresento aspectos do início da carreira dos egressos do PIBID que atuam na docência, com foco na intenção de permanecer ou não na profissão e na contribuição do Programa para sua inserção profissional.

Nas *Considerações finais*, apresento proposições resultantes da investigação desenvolvida. Nas *Referências*, registro as obras e autores que contribuem com as análises e a compreensão do tema da pesquisa. No *Anexo* encontra-se o roteiro do questionário usado na plataforma do *surveymonkey* e encaminhado aos egressos do PIBID no Ceará.

A investigação que resultou na presente dissertação, tem a intenção de contribuir com o debate sobre professores iniciantes, especificamente sobre a inserção profissional dos egressos do PIBID, sem pretensão de esgotar o tema e ciente das lacunas e das limitações da abordagem apresentada.

2 O PROBLEMA DE PESQUISA, SUA PROBLEMATICIDADE E OBJETIVOS

O percurso de construção do objeto de estudo relatado anteriormente levou-me a pesquisar sobre a formação de professores no Brasil. Diniz-Pereira (2011) ressalta que durante décadas o debate sobre a formação de professores lançou olhares para temas recorrentes, embora não consiga soluções definitivas. Para Biazi e Tomé (2011, p. 137) é preciso enfatizar que “as mudanças na maneira de se pensar a formação de professores não garantem alterações e inovações imediatas nos cursos de formação docente, especificamente nas licenciaturas”.

André e Almeida (2010) vislumbram as possibilidades de produção de caminhos formativos que fortaleçam os cursos de licenciatura, perspectiva que tem, entre outros desafios, ultrapassar “alterações de carga horária e re-organização disciplinar”. Em suas palavras: “Espera-se que as instituições constituam projetos de formação que explicitem a concepção de formação que subsidiará as escolhas que se faz de um universo mais amplo de possibilidades, tanto no que diz respeito às intenções como às práticas” (ANDRÉ; ALMEIDA, 2010, p. 03).

O distanciamento entre teoria e prática e o choque de realidade estão entre os desafios históricos que cercam a formação de professores. Quem nunca ouviu um licenciando ou um egresso da licenciatura registrar que não se sente preparado para entrar numa sala de aula? Para Cancherini (2009), Pena, Silveira e Guillard (2009), Santana (2015), e outros autores, o receio de assumir e gerir uma sala de aula é um dilema enfrentado por muitos professores iniciantes, no momento em que passam de estudantes para professores, tendo em vista que “É no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar” (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44).

Para Souza (2009), essa é uma fase de adaptação, na qual, em geral, o professor não encontra apoio e pode acabar baseando sua prática em situações vivenciadas durante seu período escolar, “o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em suas atividades docentes” (SOUZA, 2009, p.03). Papi e Martins (2010) ressaltam que a postura do professor em início de carreira varia desde a adaptação e reprodução pouco crítica, desconsiderando o contexto escolar, a uma prática inovadora, conhecedora das possibilidades e desafios a serem enfrentados.

Huberman (1995) descreveu o ciclo de vida profissional docente, destacando as etapas da carreira docente: entrada na carreira; fase de estabilização; fase de diversificação; fase de pôr-se em questão; fase da serenidade e distanciamento afetivo; fase do conservadorismo e lamentações; e fase do desinvestimento. A fase denominada entrada na carreira refere-se aos três primeiros anos de docência, um período de contato inicial com a sala de aula, sobre o qual recai a atenção desse estudo.

Baseando-se em estudos de Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980), Huberman (1995) situa, na fase de entrada na carreira, dois estádios: “sobrevivência” e “descoberta”, vividos em paralelo pelos professores iniciantes. O aspecto da “sobrevivência” é marcado pelo embate inicial com a profissão. Questionamentos sobre o distanciamento entre as condições reais e ideais de trabalho, sobre seu desempenho na transmissão de conhecimento, sobre o relacionamento com colegas e alunos, permeiam esse estágio em decorrência do “choque com a realidade”. Por outro lado, o aspecto da “descoberta” ajuda o professor a suportar o “choque com a realidade”, e refere-se ao entusiasmo do professor com as novas experiências, novas responsabilidades e novos colegas.

A tematização sobre a fase de entrada na carreira, ou melhor, sobre professores iniciantes ressalta a necessidade de políticas de apoio, praticamente inexistentes no Brasil, uma vez que ainda não se constitui objeto de política pública, como bem registra André (2012). Essa lacuna, por certo, explica, em boa parte, notícia sobre a “Fuga de Professores”, de 20/04/2015, publicada na *Coluna Antônio Gois Educação*. Nela alerta-se que “dos alunos que ingressaram em 2009 nos cursos de licenciatura em física, biologia, matemática e química, apenas uma minoria consegue concluir o curso”. Para agravar a situação, aqueles que conseguem concluir o curso, “a maioria, uma vez no mercado de trabalho, acaba desistindo da profissão e migra para outras ocupações, possivelmente em busca de melhores salários”. A desvalorização, associada à complexidade do exercício docente, tende a afastar bons candidatos, sobretudo na fase inicial de ingresso na profissão.

Em geral, no período de entrada na carreira, os professores iniciantes referenciam-se na sua formação inicial, onde até então construíam sua profissionalidade docente, que é reconstruída continuamente durante seu desenvolvimento como profissional. Nuñez e Ramalho (2008) consideram profissionalidade docente como a

[...] dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor

adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base da docência como profissão (NUÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

A profissionalidade docente, como processo de construção contínua e progressiva das especificidades que constituem a profissão - saberes, comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem o professor, baseia-se e integra-se aos conceitos de desenvolvimento de competências e de identidade profissional, e, juntamente com o conceito de desenvolvimento profissional docente, está no centro das discussões e reformas educativas contemporâneas (MORGADO, 2011). Ademais, cabe considerar a advertência feita por Roldão (2011) de que:

Tornar-se e assumir-se como profissional de ensino não decorre, pois, de atos ou políticas voluntaristas, mas constitui, antes de tudo, um processo social complexo e de desfecho imprevisível, ancorado em um passado multireferencial e perspectivado para um futuro de contornos variáveis. (ROLDÃO, 2011, p.22).

Com base em uma proposta de aprendizagem da profissão centrada na escola, no contexto de trabalho, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ação promovida pela CAPES, apresenta-se como *locus* rico em aprendizagem e desenvolvimento da profissionalidade docente. Iniciado em 2007, esse Programa tem entre seus objetivos incentivar a formação professores para a Educação Básica, elevando a qualidade da formação inicial, e colaborando para a inserção dos licenciandos no cotidiano da escola e para a articulação entre teoria e prática e entre escola e universidade (BRASIL, 2007).

No PIBID, a articulação entre Educação Básica e Educação Superior é favorecida pela multiplicidade de sujeitos envolvidos no programa: licenciandos (bolsistas de iniciação à docência), professores da Educação Básica (supervisor do PIBID) e professores da Educação Superior (coordenador de área). A iniciativa pressupõe que a convivência entre sujeitos com experiências e em momentos profissionais distintos potencializa a aprendizagem da profissão, fortalece a identificação dos licenciandos com a docência, incentivando a inserção na carreira.

Com efeito, o PIBID proporciona oportunidades centrais para a construção da profissionalidade docente, ou seja, para o aprendizado e desenvolvimento de saberes, atitudes, valores e fazeres próprios da profissão: conhecer, desde cedo, o contexto de trabalho, as

práticas e tarefas que compõem o cotidiano de trabalho do professor; a interação com alunos e professores experientes; o planejamento; a possibilidade de reflexão sobre as durezas da profissão; o reconhecimento de si como produtor também de conhecimento pela via da pesquisa, entre outros aprendizados. Entendo que essas vivências fortalecem o aprendente, isto é, o licenciando, uma vez que ele tem oportunidades variadas e contínuas de aproximar-se de sua futura atuação profissional como professor.

Apesar do reconhecimento social de que o Programa auxilia na formação dos discentes e docentes envolvidos, ainda é diminuto o volume de pesquisas sobre o PIBID, sua articulação com a escola enquanto contexto de aprendizagem da profissão, especialmente em áreas específicas, a exemplo da Física, Química e Ciências Biológicas. Em levantamento realizado em novembro de 2014 no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram registradas 26 teses e dissertações relacionadas ao PIBID, dentre as quais apenas 18 relacionavam o PIBID à formação de professores. Essa constatação fortaleceu e ampliou questionamentos em torno do PIBID como espaço de construção da profissionalidade docente, uma vez que este programa federal apresenta-se como iniciativa pioneira voltada para o estímulo à docência mediante a inserção no futuro contexto de trabalho ainda durante a formação inicial.

Pressuponho que as experiências vivenciadas no PIBID enquanto bolsista de iniciação à docência e os desafios enfrentados nos anos iniciais da profissão são fonte de aprendizagem, forjando o desenvolvimento da profissionalidade do professor. Embora o Programa represente um avanço na formação inicial, a inserção profissional ainda apresenta inúmeras demandas e a literatura sobre professores iniciantes mostra que este segmento, em geral, não tem recebido a atenção necessária. André (2012) aponta que ainda são poucas as políticas e os programas de inserção profissional no Brasil, em geral desenvolvidas por prefeituras e estados isoladamente, sem representatividade sobre o país. Assim, os professores iniciantes seguem aprendendo intuitivamente a profissão, tendência que impacta fortemente sobre a sua profissionalidade. O reconhecimento de que o PIBID favorece movimento contrário a essa tendência, no período da formação inicial, está na base das preocupações desse estudo, que podem ser assim formuladas: o PIBID favorece a inserção e permanência na carreira? Onde estão atuando profissionalmente os egressos desse Programa? Ele proporciona elementos de fortalecimento da construção da profissionalidade docente que favoreçam a inserção e a permanência na carreira? O que têm a dizer sobre tais questões egressos do

PIBID/UECE nas áreas de Física, Química e Ciências Biológicas? Estas são, por assim dizer, as questões centrais que movem a presente pesquisa.

Nesse sentido, essa investigação tem como objetivo geral compreender a perspectiva de egressos do PIBID/UECE na área de Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Física e Química) sobre a contribuição do Programa para sua atuação como professor, em particular no que se refere a inserção na docência e a intenção de nela permanecer ou não. A partir dessa intencionalidade, foram definidos ainda os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a situação profissional dos egressos do PIBID/UECE nas áreas de Ciências Biológicas, Química e Física;
- Identificar fatores relacionados à experiência no PIBID que favoreçam a inserção na docência por parte de seus egressos;
- Discutir a perspectiva de egressos do PIBID/UECE nas áreas de Ciências Biológicas, Química e Física sobre a intenção de permanecer na docência.

Em linhas gerais, são esses os objetivos que norteiam o desenvolvimento do presente estudo, cujo aporte teórico é anunciado nas próximas seções.

3 O PIBID NO CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO BRASIL

A formação de professores é um assunto gerador de grandes discussões e preocupações. Nesse capítulo, o conceito de formação professores assumido nesse texto será explicitado, com foco na formação de professores de Ciências no Brasil e nas contribuições que o PIBID, como programa de formação de professores, agrega à formação docente.

Formação inicial e continuada, desenvolvimento profissional, profissionalização, profissionalidade, são termos rotineiramente tomados como sinônimos, apesar da literatura apontar discussões sobre a amplitude desses termos. Nesse sentido, esse tópico apresenta o entendimento desses termos dentro da discussão apresentada na presente dissertação. Longe de abranger toda a discussão de tais termos na literatura, a partir daqui trago uma síntese sobre formação de professores, formação inicial e continuada e desenvolvimento profissional docente.

O termo formação de professores é amplo e está sujeito a diversos entendimentos. Para Garcia (1999)

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito de Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, no currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Para o autor, a formação de professores é nortada por alguns princípios, que contribuem para a definição de formação de professores e de métodos para seu desenvolvimento: a percepção da formação como um contínuo; a necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; a necessidade de integração da formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola; a articulação da formação em relação aos conteúdos acadêmicos e disciplinares à formação pedagógica; a integração teoria e prática na formação de professores; A procura do isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva; a procura da individualidade como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores; e a adoção de uma perspectiva que valorize o trabalho e a reflexão dos próprios professores.

Nesse sentido, destaco a compreensão, assumida nesse texto, de que a formação de professores é um processo contínuo, que nunca chega à um final, compreendendo um processo que se desenvolve ao longo da vida pessoal e profissional. Garcia (1999, p. 26) ressalta que “a formação de professores é um conceito que se deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino”. O que diferencia é o conteúdo, a metodologia e o foco da formação.

Imbernón (2010) também considera a formação de professores um processo contínuo, permanente, de consolidação do conhecimento profissional:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apóia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Nesse sentido, o autor considera a reflexão como competência importante ao professor, aliada com o conhecimento teórico. Mizukami et al (2002) colabora com essa discussão ao considerar que as políticas de formação docente devem superar a intenção de proporcionar treinamento, capacitação, aos professores, devendo ter como objetivo incentivar a criticidade, a reflexão, a investigação, a identificação e resolução de problemas. Assim, a autora questiona a eficácia dos cursos de curta duração ofertados pelas redes de ensino e universidades aos professores, uma vez que estas parecem desvinculadas da escola e dos problemas nesta enfrentados, e ressalta ainda que é necessária a superação desses modelos de formação continuada:

A formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente. (MIZUKAMI, 2003, p.28)

Nóvoa (1992) considera que a formação de professores deve passar por dentro da profissão, privilegiando os saberes dos professores mais experientes na formação dos professores iniciantes, além de privilegiar articulação entre a formação e os projetos da escola. Porém, para o autor a formação de professores ignora a importância do desenvolvimento pessoal e não valoriza a articulação com a escola. “Estes dois ‘esquecimentos’ invisibilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Garcia (1999) entende como desenvolvimento profissional dos professores, o processo contínuo, evolutivo, do professor como profissional do ensino, superando a justaposição da formação inicial e continuada, valorizando o “caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. Na perspectiva adotada pelo autor, o desenvolvimento profissional afeta não apenas o professor, como também todos os agentes envolvidos no aperfeiçoamento da escola: o desenvolvimento dos professores caminha junto ao desenvolvimento da escola. Assim, o conceito de desenvolvimento profissional de professores tem forte articulação com o desenvolvimento da escola, do ensino, da inovação escolar e da profissionalidade.

Oliveira-Formosinho (2009, p. 225, grifo do autor), difere formação contínua e desenvolvimento profissional: para a autora, “A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento”, sendo o desenvolvimento profissional um processo mais integrador e contextualizado. Assim, a autora define desenvolvimento profissional

como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo os momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.226).

Assim como Nóvoa (1992), Garcia (1999) também considera que dentro da profissão deve ser oportunizado o desenvolvimento profissional docente. O autor considera modelos de desenvolvimento profissional, destacando o modelo de desenvolvimento centrado na escola. Entendendo a escola como local onde surgem e podem ser resolvidos grande parte dos problemas do ensino, a partir do diagnóstico dos desafios enfrentados na instituição os professores, gestão, alunos, podem planejar e desenvolver intervenções, situações que favorecem o desenvolvimento profissional. Imbernón também aponta para a importância da atenção às demandas da escola e dos diversos agentes envolvidos na sua constituição:

[...] a formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas (IMBERNÓN, 2010, p. 85).

Nesse sentido, destaco a importância das ações que buscam o desenvolvimento profissional docente na busca por melhorias na educação, bem como no fortalecimento da

docência como profissão, com um estatuto próprio de saberes e práticas, e na busca por uma formação capaz de atender as demandas da atualidade.

Em contrapartida, a formação de professores no Brasil ainda enfrenta diversos desafios, incluindo a formação de professores de Ciências. Historicamente, essa área do ensino é marcada pelo tecnicismo, que reflete ainda hoje na formação dos docentes das disciplinas de Biologia, Física e Química. Buscando colaborar com esse entendimento, trago um breve histórico da formação de professores de Ciências no Brasil, contemplando a formação de professores das áreas do conhecimento conhecidas como Ciências Exatas e da Natureza.

No Brasil, apesar das diversas formas de educação formal e informal que acompanham nossa história desde a chegada dos portugueses, a formação docente surge somente após a independência do país, sendo que os cursos de licenciatura nas instituições de ensino superior aparecem, pela primeira vez, somente na década de 1930 devido à necessidade de contemplar o projeto urbano-industrial do país, como ferramenta promotora da mobilidade social (COSTA, 2010).

Desde então, até a década de 1960, a educação brasileira esteve fortemente relacionada a psicologia comportamental, tendo o docente adquirido um papel de “técnico capaz de estabelecer claros e precisos objetivos de ensino e planejar suas atividades educativas de forma a obter o controle da aprendizagem dos estudantes, modificando, eliminando ou introduzindo novos comportamentos nos mesmos” (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 234).

Após o golpe militar, a população escolar cresceu, aumentando ainda mais a demanda por professores (COSTA, 2010). Quanto ao ensino de ciências, buscou-se suprir esta necessidade com licenciaturas de curta duração, principalmente em instituições privadas, além da permissão da atuação de profissionais não habilitados, ações que desvalorizaram a profissão docente (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

O apanhado histórico acerca da formação de professores de Ciências no Brasil mostra que há uma relação entre o processo de ensino e o contexto social e político vivenciado desde o estabelecimento da formação de professores, que por muito tempo levou a fragmentação no ensino de ciências, configurando-se como importantes modificadores da educação. Esta proposição é confirmada por Krasilchik (1988, p. 55) na citação abaixo:

Fenômenos como a industrialização, o desenvolvimento tecnológico e científico, a urbanização, entre muitos outros, não podem deixar de provocar choques no currículo escolar. Os sistemas de ensino, respondendo às mudanças sociais, à crescente diversificação cultural da sociedade, ao impacto tecnológico e às transformações no mercado de trabalho vêm propondo reformulações no ensino das Ciências e criando ramificações das disciplinas tradicionais: Física, Química e Biologia.

Gatti (2014) complementa esta proposição afirmando que o acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos na formação de professores em nível superior no Brasil precisa ser enfrentado. Levando em consideração as licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, mas também no cotidiano da vida universitária.

No cenário atual já é possível observar que este panorama vem sofrendo alterações gradativas a partir das exigências relacionadas à competência profissional, exigindo novos processos formativos. Assim, a atuação e formação de professores vem ultrapassando a técnica, alterando o papel docente de mero transmissor de informação para um orientador de experiências educativas e de aprendizagem. Dessa forma, as ações de ensino passam a condizer com o desenvolvimento intelectual dos discentes, superando as dificuldades cognitivas e didáticas (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010; RAMALHO; NUÑES, 2011).

Ainda que se observe considerável melhora nas condições de ensino, principalmente relacionadas à formação docente, é sabido que esta, no cenário brasileiro, ainda sofre grandes entraves, principalmente relacionados às condições de trabalho, muitas vezes negligenciadas pelas próprias instituições que são responsáveis por esta formação (MARTINS, 2005).

Objetivando solucionar estas questões, desde 2004 os cursos de formação docente incorporaram novas diretrizes curriculares, passando a considerar, dentre outros aspectos, a ampliação da carga horária de estágios para aumentar as experiências dos futuros professores com as metodologias de ensino, agregando a prática aos conhecimentos teóricos, tornando sua formação o mais próximo possível da realidade (BIZZO, 2005).

Por conseguinte, têm-se buscado inovações para a renovação e formação dos profissionais docentes. Essa onda de renovação propagou-se no mundo inteiro em várias direções, atingindo disciplinas diferentes das áreas de ciências, como estudos sociais, artes,

línguas e também outros níveis de escolaridade como a escola básica primária e cursos universitários (KRASILCHIK, 1992).

Tais preocupações na busca pela melhoria na formação de professores de ciências são procedentes, uma vez que a educação desempenha um papel fundamental na organização e formação das sociedades. No Brasil atual, hegemonicamente capitalista, não podem ser desconsideradas as constantes mudanças pelas quais ela tem passado e que, de forma direta ou indireta, implicam tomadas de decisão que afetam a educação de sua população (GARCIA; HIGA, 2012).

Entretanto, apesar de tais inovações e melhorias, a formação de professores ainda permanece sem muitas alterações significativas em seu modelo, guiando a atividade do professor para uma prática instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas (SERRÃO, 2002).

Como uma forma de aperfeiçoar a formação de professores de ciências para atuar no ensino de química, biologia e física, as novas concepções têm buscado ultrapassar a proposta da simples aquisição de técnicas e conhecimentos e se transformado em um momento de socialização e configuração profissional (MARTELLI, 2004).

Segundo Martelli (2004), ao analisar-se os conhecimentos necessários para um professor, muitos autores concordam com a necessidade de conhecimento polivalente que preencha diversos âmbitos do sistema educativo: os problemas que originam a construção do conhecimento; a pedagogia, que em geral é entendida como cultura educativa; a metodologia e o currículo como interventores da prática; o contexto e os próprios sujeitos do ensino, como também, a importância do conhecimento sobre o âmbito sociocultural e sóciocientífico. Mas o maior risco é querer formar professores em tantos âmbitos e em tantas coisas que essa polivalência se converta em confusão, superficialidade e ambiguidade no conhecimento (IMBERNÓN, 1994).

É importante salientar também que a formação do professor de ciências está atrelada a formação de cidadãos, que irão opinar e também agir em vários aspectos da sociedade. Para acompanhar esse movimento, tem se tornado necessária a construção e disponibilização de mais e mais escolas e salas de aulas, além do incentivo à criação de novos cursos e mecanismos de formação de novos professores, sem, entretanto, que isso signifique um desenvolvimento equilibrado entre a quantidade e a qualidade (GARCIA; HIGA, 2012).

Dessa forma, percebe-se que o desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão e discussão, confrontação e experimentação coletiva. A formação permanente do professor não é uma área nova em educação (MARTELLI, 2004). Além disso, é imprescindível que cientistas e educadores estabeleçam diretrizes para o ensino de Ciências que efetivamente atendam à maioria da população brasileira (KRASILCHIK, 2004).

A partir da contextualização da formação de professores da área de Ciências no Brasil, destaco que o campo da formação de professores é hoje alvo de atenção de diferentes segmentos e setores da sociedade, alcançando visibilidade e importância estratégica na agenda educativa mundial. Nesse sentido, é importante situar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no cenário da formação de professores no Brasil, o que é feito com aporte nas formulações de Carvalho e Gil-Pérez (1993), Corrêa e Schnetzler (2011), Mendes e Neves (2014), Massena e Siqueira (2016), Carmo (2015), bem como no marco legal vigente sobre essa ação federal, promovida pela CAPES em todo o território nacional.

O PIBID foi criado em 2007, com a publicação da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007) e já é referência em formação de professores no Brasil. Ligado a CAPES, o Programa iniciou suas atividades em Instituições Federais de Ensino Superior, tendo como áreas prioritárias Biologia, Química, Física e Matemática. Posteriormente, foi implementado em Universidades Públicas Estaduais e Municipais, e em todas as licenciaturas. Guimarães (2014) ressalta que o PIBID, mais que um programa de bolsas, se configura como

[...] uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. (GUIMARÃES, 2014, p. 05).

O Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, define os objetivos do Programa e os sujeitos que dele participam. Em seu artigo 2º, considera:

I - **bolsista estudante de licenciatura**: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;
II - **coordenador institucional**: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;

III - **coordenador de área:** o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:

- a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;
- b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura;
- e
- c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;

IV - **professor supervisor:** o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;

V - **projeto institucional:** projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades (BRASIL, 2010).

Ao longo de suas edições, o PIBID apresenta crescimento expressivo, contando em 2014, segundo o relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica – DEB da CAPES, com 90.254 bolsas, sendo 72.845 bolsas de iniciação à docência (BRASIL, 2014b). Este é um dado que chama atenção, pois permite dimensionar a rápida expansão de uma política voltada para a formação de novos professores. Para o licenciando, o PIBID representa uma oportunidade de fortalecimento da formação inicial, tendo em vista que proporciona uma inserção precoce no contexto de trabalho, na realidade da escola, além da convivência com profissionais, futuros colegas de trabalho, já mais experientes. Uma oportunidade de se aproximar de outros licenciandos, sob outra perspectiva, e, com isso, ir ampliando seu repertório de conhecimentos.

É importante contextualizar que o PIBID vem passando por ataques contra seu funcionamento, iniciados com a ameaça, em 2015, de cortes de 50% até 70% nas bolsas de iniciação à docência, reduzindo drasticamente o número de bolsistas e a abrangência do Programa, além do possível prejuízo na permanência de milhares de estudantes nas universidades de todo o país e do enfraquecimento da formação de professores. A partir dessa ameaça, ocorreu grande pressão popular e articulação dos participantes do Programa e de entusiastas dos seus resultados, resultando na manutenção do PIBID. Nesse momento, o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (FORPIBID)⁹ cumpriu importante papel político, mobilizando e organizando uma resistência nacional à intenção de desmonte do PIBID.

⁹ Com o objetivo de criar uma entidade articuladora entre os Projetos PIBID e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e demais órgãos e instituições, o FORPIBID foi aprovado em 2013 numa reunião entre coordenadores institucionais dos Projetos do Programa e conta com Alessandra Santos de Assis

Já em 2016, surgiu uma nova ameaça ao Programa, através da Portaria nº 046/16, que mudava toda a proposta e configuração do PIBID. De acordo com essa portaria, os bolsistas de iniciação à docência seriam encaminhados para escolas com baixo desempenho em avaliações externas, com foco em alfabetização e letramento. Essa modificação na atuação dos bolsistas implicaria diretamente nos resultados alcançados pelo Programa, uma vez que a formação antes oferecida com foco na formação dos futuros docentes estaria prejudicada, além da oferta de vagas apenas para licenciandos em Matemática e Letras, o que inibiria os avanços decorrentes do PIBID no fortalecimento dos cursos de licenciatura, em todas as áreas do conhecimento, no país.

Além da clara modificação dos objetivos do Programa, a sua abrangência também seria prejudicada por determinação da referida portaria, uma vez que cada escola pública só poderia ser contemplada com um grupo de bolsistas: se uma escola recebesse o PIBID de Matemática, por exemplo, não poderia acolher um outro grupo, ficando ainda à cargo da Secretaria de Educação escolher as escolas contempladas. Alteraria também as condições essenciais de formação dos bolsistas de iniciação à docência, transferindo a função de supervisão na escola para professores que não estão em efetivo exercício em sala de aula e aumentando o número de escolas para o supervisor acompanhar.

Sob forte pressão dos participantes do PIBID e da sociedade a Portaria nº 046/16 foi revogada, mas, ainda assim, espera-se o resultado de um grupo de trabalho sobre o PIBID, que trará novas definições sobre o funcionamento do programa. Essa situação deixa apreensivos os participantes do Programa, que temem prejuízos na formação de milhares de licenciandos, e conseqüentemente, na educação brasileira, uma vez que esta ação se destaca pela abrangência e fortalecimento da formação inicial dos professores.

Nesse sentido, ressalto a importância da manutenção e ampliação do PIBID, uma vez que as vivências compartilhadas com colegas licenciandos, como profissionais em formação que juntos discutem, refletem, compartilhando medos e perspectivas sobre a profissão escolhida, com professores e alunos da Educação Básica e com professores da Educação Superior, somam-se e agregam elementos à profissionalidade docente em constituição, contribuindo para reduzir possíveis impactos por ocasião do ingresso na carreira,

como presidente e Nilson de Souza Cardoso como vice-presidentes. A regulamentação interna do Fórum, além de traçar objetivos como propor políticas para a formação de professores e promover relações institucionais com outros setores da educação, dispõe de uma estrutura organizacional com Assembleia Geral, Diretório Nacional, Coordenações Regionais e Conselho Técnico Consultivo.

não mais como estudante, mas como profissional. O “choque com a realidade” tende a ser minimizado, pois o egresso do PIBID já conhecerá o chão da escola, teria vivenciado as condições reais de trabalho, teria também a oportunidade de se relacionar com professores experientes e essas experiências adquiridas durante a graduação podem ajudar a superar o “aspecto da sobrevivência” (HUBERMAN, 1995), caracterizado pela “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” na fase de entrada na carreira.

A importância do PIBID no fortalecimento da formação inicial do licenciando se agiganta ainda mais quando se refere à formação em áreas sem tradição na formação pedagógica de seus graduandos, a exemplo das áreas de Ciências Biológicas, Química e Física. As reflexões de Avigo e colaboradores (2008, p. 2) reforçam essa assertiva quando questionam “Mas, qual a formação ideal para o educador em ciências? E quais as condições ideais para os professores de ciências atuarem, quer no Ensino Médio, quando se fala em Física, Química ou Biologia, quer no fundamental, quando se fala em ciências? ”.

Carvalho e Gil-Pérez (1993), no livro “Formação de professores de Ciências - tendências e inovações”, apontam aspectos relevantes sobre as necessidades formativas dos professores de Ciências, tais como a ruptura com visões simplistas sobre o ensino de Ciências; a importância de se conhecer e dominar o conteúdo a ser ensinado; o questionamento de ideias docentes de senso comum; a aquisição de conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das Ciências; o saber analisar criticamente o ensino tradicional; o saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva; o saber avaliar e dirigir o trabalho dos alunos e adquirir formação necessária para associar ensino e pesquisa.

São diversas as dificuldades encontradas pelos licenciandos e pelos professores iniciantes nas áreas das Ciências da Natureza, sendo recorrente na literatura a descrição de anseios relacionados ao aprendizado da profissão docente, ao conhecimento científico na área que se pretende ensinar e às dificuldades relacionadas ao ensino desse conhecimento aos estudantes. Corrêa e Schnetzler (2011) sinalizam que o aprendizado da profissão entre os professores de Química inicia-se com a inserção na escola como profissional, sendo o professor iniciante inserido na profissão sem formação pedagógica que agregue conhecimentos acerca da rotina e dos desafios da docência. Mendes e Neves (2014) ressaltam a necessidade dos licenciandos em Química participarem de programas de iniciação à docência com o objetivo de auxiliá-los no enfrentamento dos dilemas encontrados no contexto escolar. As mesmas autoras ressaltam, como principal desafio para os professores iniciantes

de Química, a transposição didática. Lembram que mesmo dominando o conhecimento disciplinar e curricular a ser ensinado, a busca solitária pelas melhores maneiras de ensinar Química aflige esses docentes.

Em pesquisa realizada com bolsistas do PIBID da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Massena e Siqueira (2016, p. 30) concluíram que a participação no Programa possibilitou “[...] uma aprendizagem *na e com* a prática dos futuros professores de Física e Química, propiciando um momento de compartilhamento de experiências didáticas entre os bolsistas (alunos da licenciatura), mesmo antes de se tornarem professores”. Para os autores, as vivências decorrentes da participação no PIBID, contribuem para o desenvolvimento profissional de todos os sujeitos envolvidos no Programa, principalmente a partir do diálogo e interação entre licenciandos, docentes da Educação Básica e docentes da Educação Superior. Ademais, registram, o Programa contribui para solucionar problemas relacionados ao ensino de ciências ao proporcionar a integração entre conhecimentos teóricos e práticos e a formação centrada no ambiente escolar.

O conhecimento da realidade escolar é ressaltado por Paredes e Guimarães (2012) como uma contribuição importante para a melhoria da formação inicial. A partir do contato com a escola, os professores de Biologia, Química e Física conhecem fatores que podem influenciar na aprendizagem dessas matérias, como a infraestrutura da escola, diversidade socioeconômica e cultural, e em decorrência dessas particularidades, aprendem como adequar o seu planejamento (PAREDES; GUIMARÃES, 2012).

Nesse sentido, o PIBID se configura como possibilidade de superação de desafios históricos da formação de professores de Ciências da Natureza. Carmo (2015) afirma que:

As pesquisas sobre a formação inicial dos professores de Ciências no encontro com a escola, no contexto do PIBID, têm indicado importantes contribuições para a formação dos futuros profissionais. Nesse Programa de Iniciação à Docência os bolsistas têm rompido com a visão simplista do ensino, bem como, construído importantes reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Tais reflexões têm tencionado uma formação mais crítica e emancipatória permitindo que os licenciandos tenham uma formação mais coerente com a realidade educacional e escolar, além de reduzir o hiato teoria-prática. (CARMO, 2015, p. 38).

Outro ponto emblemático que ressalta a importante contribuição do PIBID para essas áreas reside no *déficit* de professores para atuação nesse campo. O relatório Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais (BRASIL, 2007) apresenta

dados sobre o *déficit* de professores em 2003. Segundo o INEP, em 2003 havia um *déficit* de 235 mil professores para o Ensino Médio no país. Especificamente nas disciplinas de Física, Química e Biologia, a demanda hipotética seria de 165.693 professores nessas áreas do conhecimento para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

Embora a oferta de vagas nos cursos de licenciatura tenha aumentado, a evasão dos alunos e a priorização de outras áreas de atuação profissional, faz com que o número de professores com formação na área em que ensinam, no âmbito das ciências exatas e da natureza, ainda seja insuficiente para a demanda atual. Muito além de aumentar as vagas nos cursos de graduação, há que se pensar e investir na valorização da carreira docente e em políticas de inserção e permanência na carreira. Massena e Siqueira (2016) assinalam a necessidade de valorizar e incentivar a docência por meios de políticas públicas que contemplem formação inicial e continuada e estratégias que promovam o estímulo a conclusão de cursos como Física e Química, “possibilitando um aumento de profissionais formados adequadamente para atuar no Ensino Médio, contribuindo, indiretamente, para incentivar o interesse dos jovens pela carreira de professor” (MASSENA; SIQUEIRA, 2016, p. 19).

Sob essa perspectiva, mesmo sob forte ameaças de extinção, o PIBID se firma como política com potencial de diminuir os *déficits* de professores, especialmente nas áreas de Biologia, Química e Física, pois o Programa assegura, por meio da bolsa, um auxílio financeiro para a conclusão do curso, e também, através da sua configuração, uma aproximação com a prática docente e com o ambiente escolar que pode favorecer a inserção e permanência na profissão.

4 O DEBATE SOBRE PROFESSORES INICIANTES E A PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO

Essa seção anuncia o debate em torno do professor iniciante e o desafio de permanecer na docência. Busca apoio em Garcia (1999), Nóvoa (2009), Huberman (1995), André (2012) e Papi e Martins (2010) para compreensão da fase de entrada na carreira e em dados da literatura sobre programas de inserção profissional, e discute a permanência na profissão com base nos autores Gabardo e Hobold (2011), Zurlo (2015) e Lemos (2009).

Pensar em melhorias na educação requer pensar em seus sujeitos e na sociedade na qual estamos imersos. Os professores, como sujeitos do processo educativo, enfrentam diversos desafios, desde a formação a prática profissional, permeando as relações com a escola, alunos, e com as demandas da sociedade. Esses desafios se agigantam quando pensamos no profissional recém ingresso na profissão. André (2012) ao discutir o tema chama atenção de que essa é uma preocupação ainda emergente, secundarizada no campo da política educacional, uma vez que no país ainda não há políticas consolidadas voltadas ao professor iniciante.

Como assinalamos em outra parte desse texto, quando nos referimos a professores iniciantes estamos nos referindo a professores que se encontram na fase de entrada na carreira (HUBERMAN, 1995), vivenciando a “sobrevivência” e a “descoberta” e tentando superar o “choque do real” a partir das experiências vividas nos três primeiros anos de atividade profissional. Cabe também ressaltar o entendimento de Garcia (1999) sobre o que ele denomina por fase de iniciação ao ensino e professor principiante. Essa fase compreende os primeiros anos na profissão docente, a transição entre ser estudante e ser professor. Embora considere que a formação de professores “abarca toda a carreira docente”, o autor destaca a necessidade de analisar diferenciadamente a fase de iniciação ao ensino a partir de suas particularidades, como os esforços para construir sua própria identidade profissional e pessoal, as inseguranças e as aprendizagens do professor principiante (GARCIA, 1999).

Ao tratar do assunto esse autor espanhol assinala que as “mudanças que o professor sofre ao passar de estudante a professor principiante e deste a perito ou com experiência” ocorre por meio de “uma série de estádios e transições [...]” (GARCIA, 1999, p. 113). Acrescenta, ainda, que tais mudanças são provocadas, basicamente, por “fatores de maturação do indivíduo e fatores interativos entre as características pessoais e a estimulação

que recebem do meio”. A assertiva de Garcia chama atenção para a importância de políticas e programas de apoio a iniciantes na profissão, pensamento com o qual corrobora Papi e Martins (2010). Essas autoras advertem que, ainda que o desenvolvimento profissional tenha uma dimensão pessoal, exigindo esforços do professor,

[...] compreender que o professor precisa responsabilizar-se, em certa medida, pela própria formação não significa que ele deva isolar-se dos colegas de profissão, pois, para um processo de formação e, em especial, para a formação de professores, é reconhecida a importância da existência de determinadas características pessoais e de contextos profissionais que favoreçam sua operacionalização. Dessa forma, além de implicar uma postura pessoal de disponibilização e abertura por parte do professor, isso pode ocorrer na medida em que **os contextos profissionais também sejam capazes de estimular e valorizar** diferentes iniciativas de formação, organizando, inclusive, espaços e tempos específicos para sua realização. (PAPI; MARTINS, 2010, p. 40, grifo nosso).

Os estímulos do contexto de trabalho, a presença de apoio, de mecanismos de acolhimento das incertezas nos primeiros anos de exercício na docência podem ser decisivos na opção em permanecer ou se afastar da profissão. Para além da convivência com colegas experientes e com a gestão das escolas, o estímulo à inserção dos professores principiantes por meio de programas de iniciação, pode “estabelecer estratégias para deduzir ou reconduzir o denominado ‘choque de realidade’” (GARCIA, 1999, p. 114). Tomando como essencial, para uma inserção na carreira que contemple os anseios e necessidades dos professores principiantes, o convívio com o ambiente escolar (e os sujeitos que o compõe) e políticas de inserção,

Torna-se, assim, fundamental que esses apoios estejam disponíveis e, nesse aspecto, a grande responsabilidade é dos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor. É importante que sejam especialmente desenhados para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório. (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Ao abordar o assunto, Nóvoa (2009) apresenta um modelo de formação docente em três graus de formação, implementado em alguns países da Europa:

Os candidatos ao professorado terão, assim, de percorrer três momentos de formação:

- 1.º A graduação numa determinada disciplina científica;
- 2.º O mestrado em ensino, com um forte referencial didático, pedagógico e profissional;
- 3.º Um período probatório, de indução profissional. (NÓVOA, 2009, p. 32)

O autor sugere, a partir desse modelo, o qual prevalece no sistema português, que a formação dos professores a nível de mestrado e de indução profissional devem contemplar alguns aspectos: Prática, Profissão, Pessoa, Partilha e Público. De tais, destaco a importância dos dois primeiros para a inserção profissional:

O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro [...] no qual **as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico**, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 33, grifo nosso).

.....

A formação de professores deve **passar para ‘dentro’ da profissão**, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. (NÓVOA, 2009, p. 36, grifo nosso).

Os grifos realçam o significado que os dois aspectos sublinhados – *prática e profissão* – assumem na formação de professores. Não se trata de qualquer prática, tão pouco da prática pela prática; mas, sobretudo, de adotá-la como ponto de partida e de chegada do conhecimento profissional. Nesse sentido, associa-se e amplifica a dimensão da formação por dentro da profissão, que tem como fundamento o reconhecimento do local de trabalho e dos professores experientes como centrais na aprendizagem da cultura profissional docente.

Embora o modelo de formação de professores baseado em graus sugerido por Nóvoa (2009) seja distinto do prevalecente no Brasil na atualidade, seus princípios têm encontrado ressonância, a exemplo da participação de professores da Educação Básica em ações de formação destinada formação de futuros colegas de profissão e a inserção precoce de estudantes de licenciatura na escola para conhecer e aprender com as peculiaridades desse contexto de trabalho. Essas características se fazem presente na proposta do PIBID, o que por certo pode explicar o interesse crescente por essa iniciativa, especialmente entre alunos de cursos de licenciatura em áreas como Física, Química e Ciências Biológicas, em foco nessa investigação.

Ao terminarem a licenciatura, embora possuam a formação mínima para ensinar, conforme o marco legal brasileiro, não são poucos os egressos desses cursos que se sentem inseguros para atuar como docente. Nos primeiros anos de exercício docente, fase profissional denominada por Nóvoa (2009) de indução profissional, é vital o modo como esses profissionais se integram na escola e com seus pares. O autor português defende que esse momento da vida profissional dos professores deve se constituir alvo de ações sistematizadas

no processo de formação, tal como ocorre no contexto lusitano. Argumenta que nos “anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência a lógica de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 38).

Apesar dos modelos e propostas (ainda que incipientes) implementados em alguns países, e muito embora haja o reconhecimento da importância da fase de entrada na carreira para o desenvolvimento profissional e para a permanência na docência, ainda é incipiente o volume de pesquisas brasileiras sobre essa fase do ciclo de vida dos professores. Diminuta é, também, a implementação de programas e políticas públicas que objetivem colaborar com formação e inserção do professor iniciante. André (2012, p.115) alerta que “Se as maiores taxas de evasão dos docentes ocorrem nos primeiros anos de magistério [...] torna-se fundamental a existência de programas – e preferencialmente de políticas – de capacitação, suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira”. Aliás, a tematização existente sobre os primeiros anos de atuação profissional, em particular de exercício docente, evidencia que mecanismos orientados por esse propósito muito podem contribuir na decisão de permanecer na docência. É o que reforçam Papi e Martins (2010):

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras **e para a própria permanência na profissão**. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional. (PAPI; MARTINS, 2010, p. 43, grifo nosso).

Sendo assim, para além do entendimento dos desafios apresentados aos professores iniciantes na fase de entrada na carreira, cabe ampliar a discussão para os fatores que colaboram para a decisão de permanência ou desistência da profissão docente. Parto da compreensão que a permanência na docência não envolve poucos fatores, nem fatores ligados unicamente a formação inicial e a inserção na carreira. Ao pensar sobre essa importante decisão, permanecer ou desistir da profissão, lançamos luz aos problemas e desafios da Educação Básica que se apresentam rotineiramente nas conversas entre professores: (des)valorização da profissão, relação professor-aluno, indisciplina, autonomia (ou a falta desta), relação com os pares, com a gestão e com os pais, estrutura da escola, condições de trabalho, violência nas escolas, entre tantos outros. Saliento que esses questionamentos,

embora comuns ao professorado, são sentidos e repercutidos de diversas maneiras, não havendo um sentimento único que determine a permanência ou desistência da profissão.

A inserção profissional, sem dúvidas, acontece de modos distintos, a depender da formação inicial, ambiente de trabalho, programas de inserção. O “choque do real” pode ser suave ou agressivo, a depender desses fatores e das impressões do professor iniciante. Para Gabardo e Hobold (2011), é o aspecto da descoberta, descrito por Huberman (1995), que traz motivação para os professores iniciantes: “É a descoberta dos meandros da profissão que contribui para a permanência na docência.” (GABARDO; HOBOLD, 2011, p. 87). Mas o que acontece quando o aspecto da sobrevivência, marcado pelos questionamentos sobre a distância entre o ideal e o real e sobre as dificuldades da profissão (HUBERMAN, 1995), supera o aspecto da descoberta?

Garcia (1999, p. 122, grifo do autor) apresenta estudos de Huling-Austin que apontam objetivos comuns aos programas de inserção profissional, dentre os quais destaco a intencionalidade de “**aumentar** as possibilidades de **permanência** dos professores principiantes durante os anos de iniciação”. Analisando programas de iniciação, esse pesquisador, citado por Garcia, constatou que a participação em tais programas aumentou a probabilidade de permanência na docência.

Zurlo (2015) entende o processo de iniciação profissional como um momento de inseguranças que, entre fatores como a formação insuficiente e a precarização do trabalho docente, decorrem também da ausência de programas e políticas de inserção do professor iniciante. Em sua dissertação, a autora investigou os fatores que favorecem a permanência na docência entre professores iniciantes. No caso estudado, professoras iniciantes de uma escola da rede privada de Curitiba relataram vivências que ajudaram-nas na decisão de permanecer na docência. A escola em questão mostrou ter um forte programa de inserção profissional, no qual os professores iniciantes contam com apoio da gestão e de professores experientes nos primeiros anos de atividade profissional. Além da iniciação profissional, o estudo destaca a autonomia dos professores, os espaços de formação continuada e reflexão da prática, o ambiente colaborativo entre os professores e a gestão, como fatores proporcionados pela instituição que favorecem o desenvolvimento profissional das professoras que participaram desse estudo e, conseqüentemente, o favorecimento do desejo de permanecer na profissão docente.

Entendemos que iniciativas como essa, que favorecem o desenvolvimento profissional, são fundamentais para a decisão de permanecer na docência. Em contrapartida, Lemos (2009) apresenta um detalhado estudo sobre as motivações para o abandono da carreira. A partir dos relatos de professores do estado de São Paulo que desistiram da profissão, o autor traça motivos intraescolares e extraescolares que influenciaram na decisão de desistir da docência. Entre os motivos intraescolares, o mais citado é a indisciplina dos alunos. Os professores:

Queixam-se da perda de autoridade diante dos alunos, da falta de apreço por parte da coordenação e da direção por suas reclamações, da perda de controle sobre os alunos. A maioria dos professores entrevistados queixa-se da falta de clareza das normas das escolas em que atuaram e apontam que isso dificultava a adoção de medidas de controle da indisciplina escolar, já que nunca sabiam o que era passível de punição. (LEMOS, 2009, p. 125).

Mesmo na investigação conduzida por Zurlo (2015), que buscou entender fatores de permanência na docência, a indisciplina é citada como um fator negativo que prejudica o trabalho do professor. Nesse caso, foi relatada a superproteção dos filhos por parte dos pais, ao invés da disposição em corrigi-los. Ressalto, porém, que por mais que conste referências as dificuldades em lidar com os alunos nessa pesquisa, estas não são referidas como fatores que levam a desistência da profissão.

Além da indisciplina, são apontados por Lemos (2009) como fatores intraescolares que colaboram com a decisão de se afastar da docência a desorganização e/ou desestruturação da escola, o ambiente ruim de trabalho, com péssimas condições de trabalho, o excesso de tarefas e a falta de trabalho coletivo. Como fatores extraescolares “os professores destacaram a desvalorização profissional, os baixos salários, o desinteresse das famílias, a dificuldade em manter-se atualizado.” (LEMOS, 2009, p. 122). Em geral, os professores associam a desvalorização profissional ao não reconhecimento do seu trabalho por parte dos pais, alunos, direção da escola e dos próprios colegas e, só depois disso, adverte Lemos (2009, p. 151), a associam aos baixos salários. Nesse sentido, acrescenta:

[...] os professores que abandonaram o magistério, ao se referirem à desvalorização profissional, o fazem sob diferentes perspectivas. Sentem-se desvalorizados em virtude de uma suposta perda de autoridade diante dos alunos, da frustração decorrente da falta de reconhecimento do trabalho, da perda da retribuição simbólica decorrente do exercício profissional, do uso do tempo ou da falta dele para atividades que consideram importantes, das recompensas individuais como, por exemplo, melhores salários e progressão funcional, da perda gradativa de uma autonomia profissional. (LEMOS, 2009, p. 151).

O fator relacionado à dificuldade em manter-se atualizado conversa com o fator excesso de tarefas, conforme também alerta Lemos (2009):

Ao tratarem do excesso de tarefas, os professores afirmaram que não conseguiam colocar em prática projetos pessoais de trabalho em virtude do excesso de projetos e ações que tinham que cumprir, além de planilhas e relatórios que tinham que preencher, oriundos da Secretaria de Educação.

O excesso de tarefas também foi apontado pelos professores como um dos fatores que os impediam estudar e investir na formação. (LEMOS, 2009, p. 140; 144).

Se entendemos que o desenvolvimento profissional é uma das condições para a permanência na docência, e este é um processo de construções e reconstruções a partir da vida do professor, o desinvestimento, a desistência da carreira também não se constrói repentinamente. É por uma série de pequenos abandonos que o professor resolve definitivamente deixar a docência.

O debate sobre os primeiros anos de docência e a permanência na profissão vem ganhando cada vez mais visibilidade na cena educacional brasileira. Compreendê-lo sob o prisma de seus principais interessados – os egressos dos cursos de licenciaturas, em particular daqueles participantes do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas, pode aportar elementos sobre sua atuação profissional e percepção acerca da permanência na docência, foco da próxima seção.

5 EGRESSOS DO PIBID/UECE EM FÍSICA, QUÍMICA E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: ATUAÇÃO E PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA

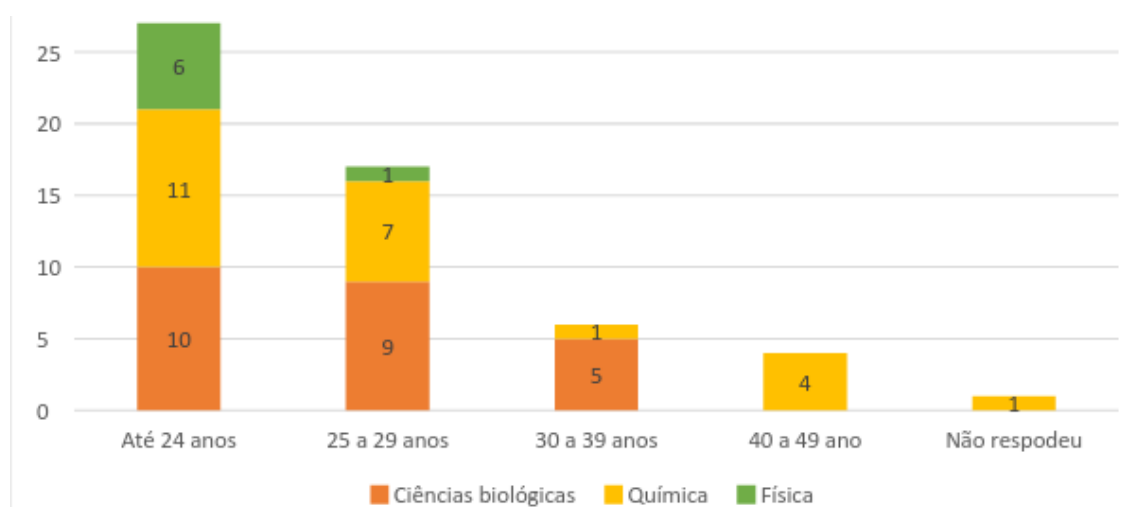
Esta seção tem como objetivo apresentar a análise dos dados coletados junto aos 55 egressos do PIBID/UECE dos cursos de Ciências Biológicas, Química e Física. Traz primeiro uma caracterização dos egressos que participaram do estudo, destacando sua atuação profissional. Na sequência, examina fatores relacionados à experiência no PIBID identificados pelos egressos como favoráveis a inserção e permanência na docência. Finaliza explicitando a perspectiva desses profissionais sobre sua permanência ou não na docência.

5.1 EGRESSOS DO PIBID/UECE DAS ÁREAS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, QUÍMICA E FÍSICA – PERFIL E SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Quem são os egressos de Ciências Biológicas, Química e Física do PIBID/UECE que participaram dessa pesquisa? Qual sua atual situação profissional? Todos estão atuando na docência? Estes e outros questionamentos estão no centro das análises registradas no presente tópico.

Os 55 egressos que responderam ao questionário são licenciados, sendo 24 licenciados em Ciências Biológicas, 24 licenciados em Química e 07 licenciados em Física. Eles concluíram a graduação entre os anos de 2012 e 2014. Trata-se de grupo jovem de licenciados, uma vez que 44 (79,9%) tem até 29 anos, conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Faixa etária - Egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas

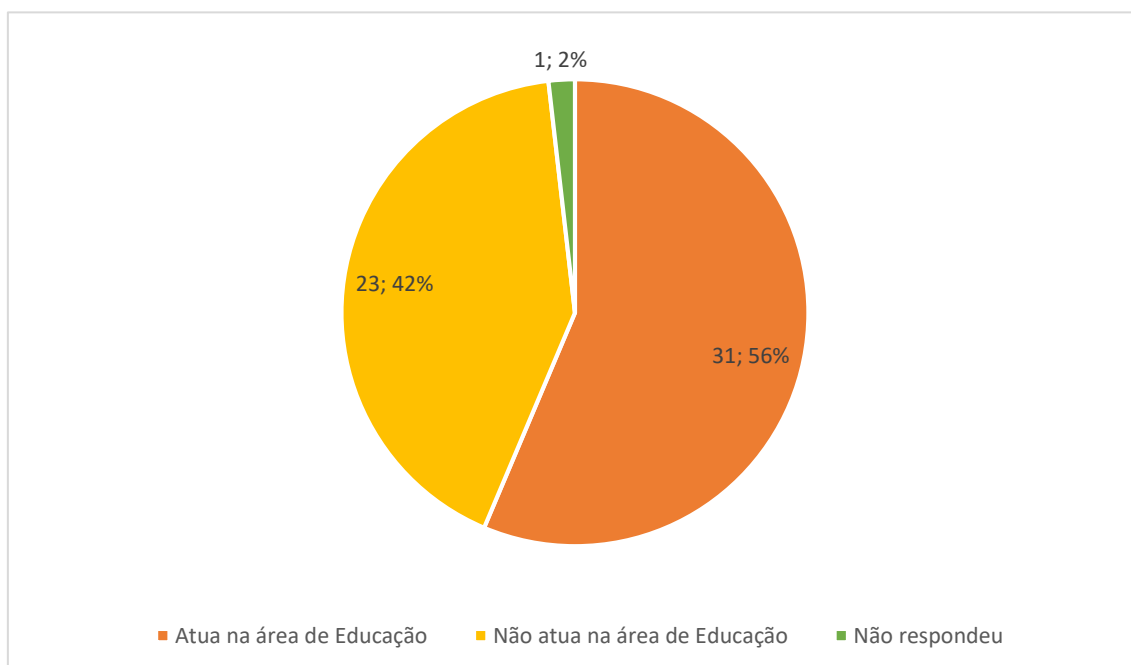


Fonte: Elaborado pelo autor

São jovens profissionais e em início de carreira, perfil favorável ao desenvolvimento de práticas novas. Para Alvarez (2013) esses jovens profissionais da “geração Y” fazem parte da primeira geração que cresceu em contato com as tecnologias da informação, não tendo grandes dificuldades em lidar com estas. Esses profissionais iniciantes apresentam abertura para inovação, possuem uma relação de proximidade com as tecnologias e tendem a utilizá-las com propósitos claros, tendem a ser entusiastas da pesquisa, da criatividade e apresentam certa “paixão pelo conhecimento”. A expressão “Geração Y” refere-se aos jovens nascidos a partir de 1981, distinguindo-se de outras gerações pela característica de terem convivido com o desenvolvimento e com a popularização das tecnologias da informação, como celulares, computadores e internet, que fazem parte da sua rotina e da sua relação com a sociedade (CORDEIRO, 2012).

Outro dado relevante refere-se à inserção na docência. Dos 55 respondentes, 31 (56,3%) declararam estar atuando como professor, 23 (42%) disseram que não estão atuando, e apenas um não respondeu. É o que mostra o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Atuação na Educação atualmente - Egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas



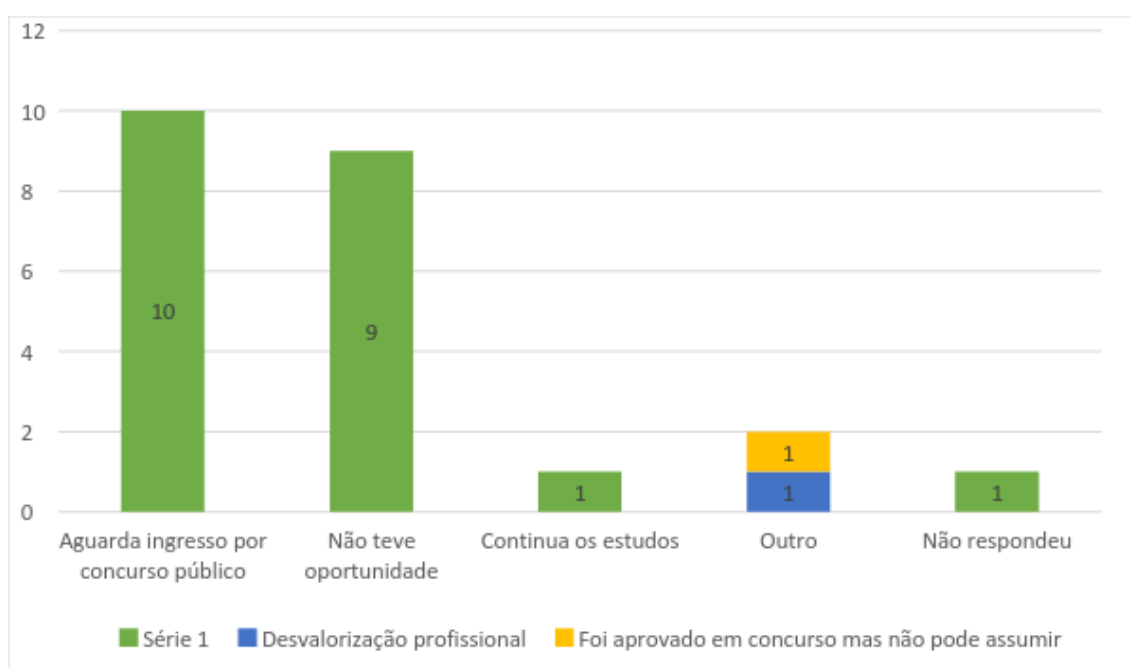
Fonte: Elaborado pelo autor

O Gráfico 2 evidencia que mais da metade dos egressos do PIBID/UECE está atuando como professor, o que mostra a efetividade do Programa no que concerne a intenção

de estimular a inserção na docência. Nesse grupo de 31 docentes, 07 são licenciados em Química, 05 em Física e 19 em Ciências Biológicas. Em relação ao total de egressos de cada área, 79,1% dos egressos das Ciências Biológicas (19 dos 24 egressos), 71,4% dos egressos de Física (05 de 07 egressos) e 29,1% dos egressos de Química (07 de 24 egressos) exercem a docência atualmente.

Entre os 23 egressos que declararam não estar atuando na docência foi possível identificar as seguintes motivações para tal situação:

Gráfico 3 - Motivos para a não atuação na docência atualmente – Egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas



Fonte: Elaborado pelo autor

Como é possível visualizar no Gráfico 3, as justificativas para o não exercício da docência ressaltam: a falta de oportunidade para ingressar na profissão (09); aguardam ingresso por concurso público (10); a continuidade dos estudos (01); ingresso no curso de Medicina devido a desvalorização da profissão docente; aprovação em concurso público, mas ainda não tinha concluído a graduação (1). 01 professor não respondeu.

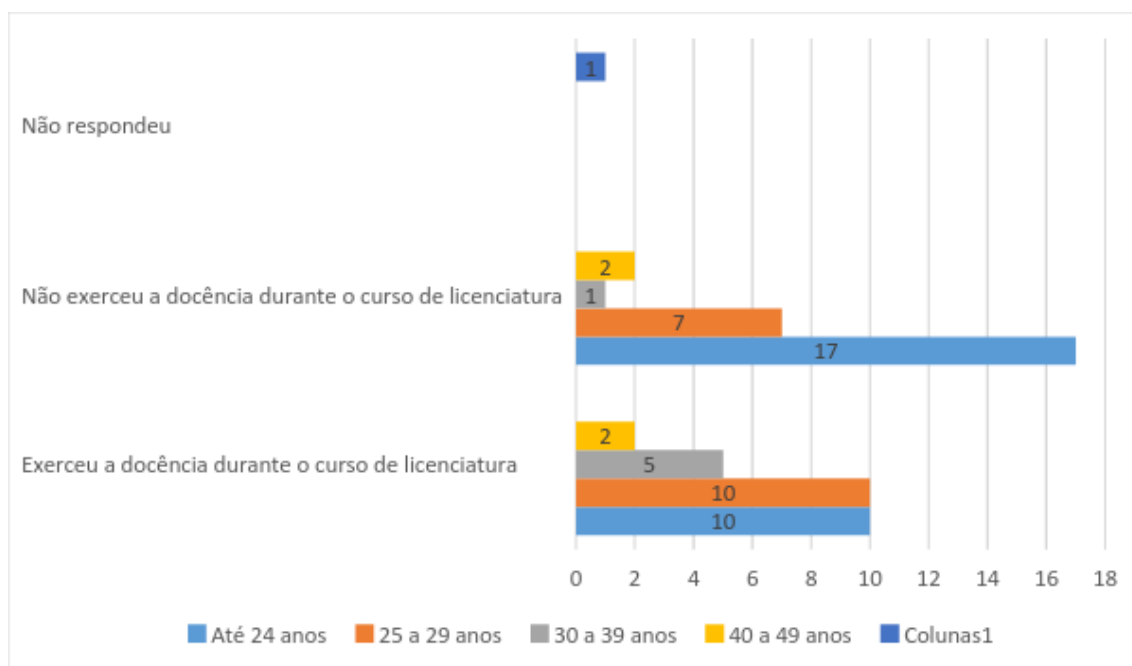
A partir desses dados, podemos notar que apenas um licenciado desistiu da docência, preferindo ingressar em outro curso devido à desvalorização profissional. Os demais, mesmo não inseridos na profissão atualmente, não descartam a possibilidade de

atuarem como professores, faltando à estes a oportunidade de inserção profissional ou de ingresso na profissão por meio de concurso público. Assim, considero que entre os 55 egressos, 19 pretendem atuar como professores, apesar de ainda não estarem atuando na profissão. Entre esses egressos, 5 são licenciados em Ciências Biológicas e 14 em Química.

A atuação na docência prevalece entre os egressos da área de Ciências da Natureza, em geral na rede pública de ensino, a partir de contratos temporários, como debateremos a frente. Note-se o interesse por concurso público entre os egressos, por certo em busca de estabilidade profissional, aspecto que parece tornar atrativo esse exercício.

Ainda sobre a atuação docente, cabe mencionar 27 dos egressos em foco nessa análise (50%), exerceram a docência durante o curso de licenciatura, isso desconsiderando experiências de estágio e a participação em programas de iniciação à docência. Verifica-se que a atuação docente ainda durante a graduação é mais recorrente entre os egressos situado em faixa etária mais avançada, como vemos no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Exercício da docência durante a graduação (exceto estágio, participação em programas de estágio ou inserção à docência) por faixa etária – Egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas



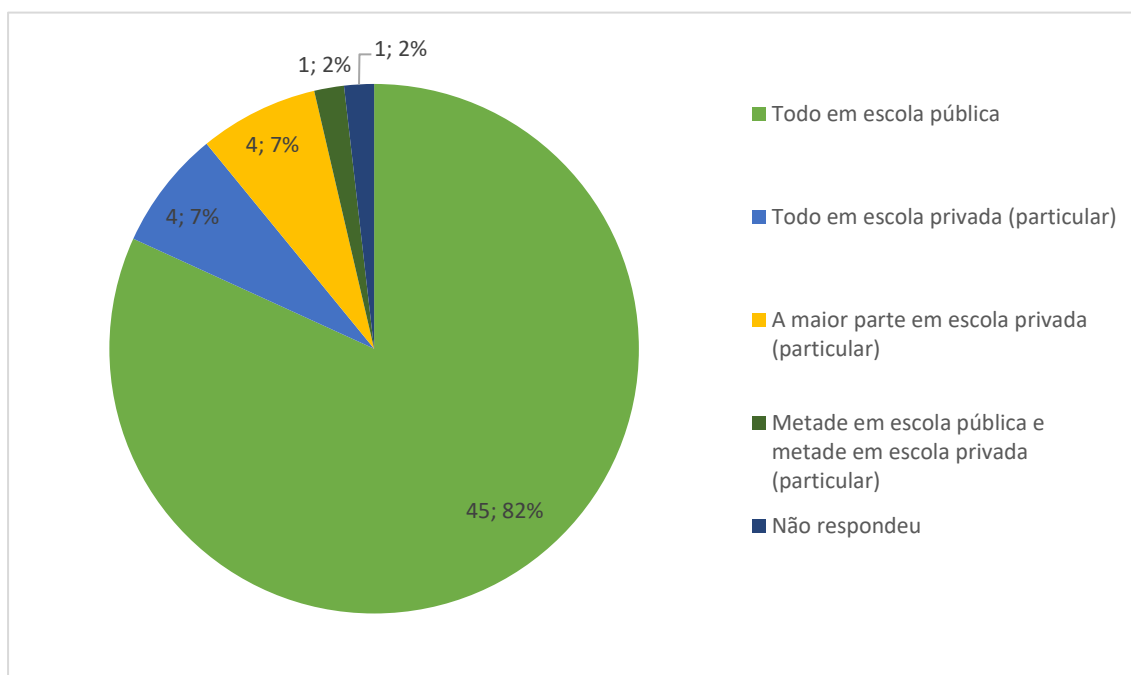
Fonte: Elaborado pelo autor

Especificamente, de 27 egressos com até 24 anos, apenas dez exerceram a docência durante a licenciatura, correspondendo a 37% dos egressos nessa faixa etária. Em contraponto, nas demais faixas etárias a quantidade de egressos que já estava inserida na profissão é igual ou superior à dos que não exerceram a docência no decorrer do curso de licenciatura. 10 egressos na faixa etária de 25 a 29 anos (58,8% dos egressos nessa faixa etária), 5 egressos na faixa etária de 30 a 39 anos (83,3% dos egressos nessa faixa etária) e 2 egressos na faixa etária de 40 a 49 anos (50% dos egressos nessa faixa etária). Noutras palavras, os dados examinados evidenciam que o exercício da profissão ainda durante a graduação se faz presente sobretudo entre aqueles sujeitos que realizaram sua formação inicial já na fase de idade produtiva, são pessoas adultas, que precisam arcar com sua subsistência e de sua família. Esse movimento é compatível com o período de vida que eles vivem, estando ao mesmo tempo inseridos e buscando a qualificação.

Entre os egressos que exerceram a docência durante a graduação, 14 continuam a exercer a profissão, enquanto 12 evadiram da profissão, devido a espera de concurso público para o ingresso na profissão (5), a falta de oportunidade (4), continuidade dos estudos (1), ingresso em outro curso devido a desvalorização profissional (1) e outros (1).

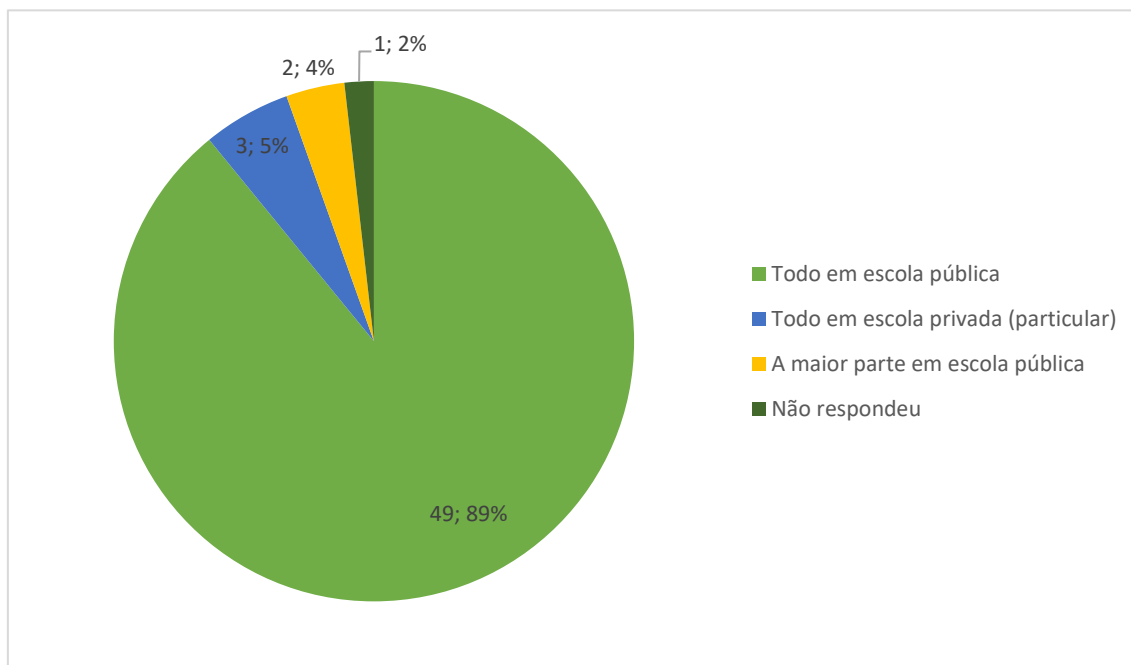
Seguindo na temática da formação, os dados mostram que a maior parte dos 55 egressos são oriundos da rede pública de ensino. 45 egressos (82% dos egressos) cursaram o Ensino Fundamental todo em escola pública, enquanto no Ensino Médio, o número de egressos que cursou escola pública aumenta para 49 (89% do total). Detalho essa informação no Gráfico 5 e no Gráfico 6.

Gráfico 5 - Tipo de escola onde cursou o Ensino Fundamental – Egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 6 - Tipo de escola onde cursou o Ensino Médio – Egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas



Fonte: Elaborado pelo autor

Diversos levantamentos (GATTI *et al*, 2009; BRASIL, 2013, entre outros) mostram que a carreira docente atrai muitos jovens oriundos da escola pública, sendo considerada uma carreira que garante maior estabilidade devido a grande oferta de vagas. Ademais, cabe observar que muitos egressos aguardam concurso público para ingresso no magistério, ressaltando o interesse na estabilidade que a profissão e o funcionalismo público podem oferecer.

Nesse contexto, é necessário atentar para o Projeto de Lei Complementar nº 257 (PLP 257/2016), lançado pelo governo sob a justificativa de refinanciamento da dívida dos Estados e do Distrito Federal com a União, uma das medidas do ajuste fiscal proposto pelo governo federal em 2016. Contudo, diversos setores trabalhistas já se pronunciaram contra a aprovação de tal medida, uma vez que o projeto suspende a realização de concursos públicos e a contratação de pessoal, congela os salários dos servidores por dois anos e possibilita a retirada de remunerações que não estão vinculadas ao vencimento base, como a Parcela Variável de Redistribuição (PVR) e a regência de classe, no caso dos profissionais da educação do Estado do Ceará.

Através de uma matéria publicada em abril de 2016, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) refutou o PLP nº 257/2016, chamando atenção para o fato de que sua aprovação atinge diretamente o serviço público e programas sociais. Segundo o presidente do ANDES-SN, Paulo Rizzo, “há ainda a tendência à limitação dos concursos públicos, uma vez que está claro o objetivo de limitar a folha de pagamento do funcionalismo”.

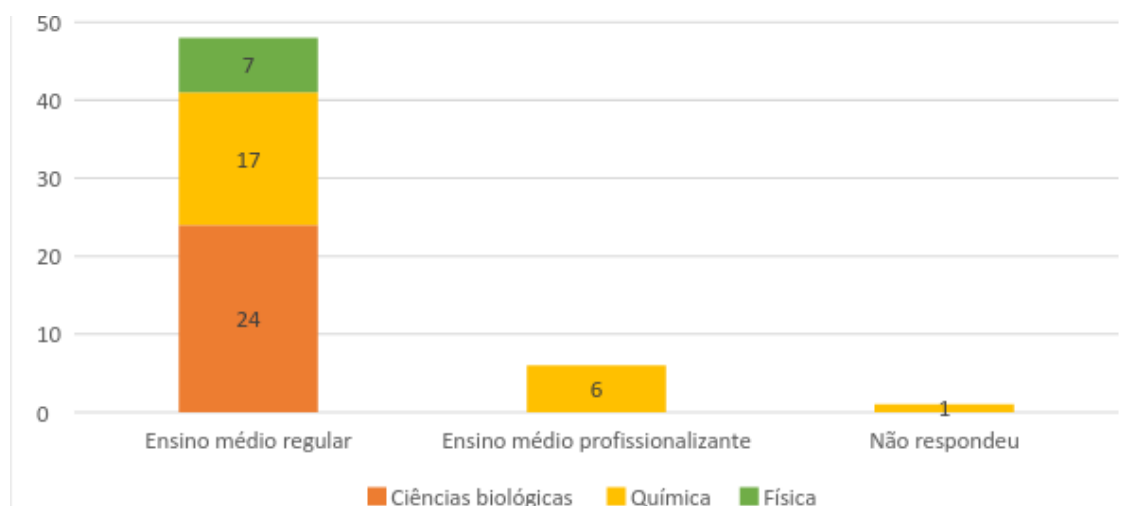
A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) também posicionou-se contra a medida e divulgou Nota Pública em março de 2016, segundo a qual o PLP nº 257/2016 “não ataca o problema estrutural das finanças públicas, que provém da histórica concentração da riqueza em detrimento da classe trabalhadora e dos desempregados”. Além dessa incoerência, a nota ressalta outro ataque à educação, uma vez que o conjunto de condições impostas aos Estados

[...] inviabiliza a maioria das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, em especial as que demandam novos investimentos públicos, como a expansão das matrículas em todos os níveis, etapas e modalidade; a implementação do Custo Aluno Qualidade Inicial e a valorização dos profissionais da educação.

Diante das limitações de salário e de concursos públicos, além das perdas de investimento no setor da educação, a carreira docente pode, no decorrer de alguns anos, ser ainda menos atrativa aos secundaristas de escola pública.

Outro dado que se sobressai refere-se à um pequeno grupo de 6 egressos (10,9% do total de egressos) que cursou Ensino Médio profissionalizante, conforme o Gráfico 7:

Gráfico 7 - Tipo de Ensino Médio cursado – Egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas

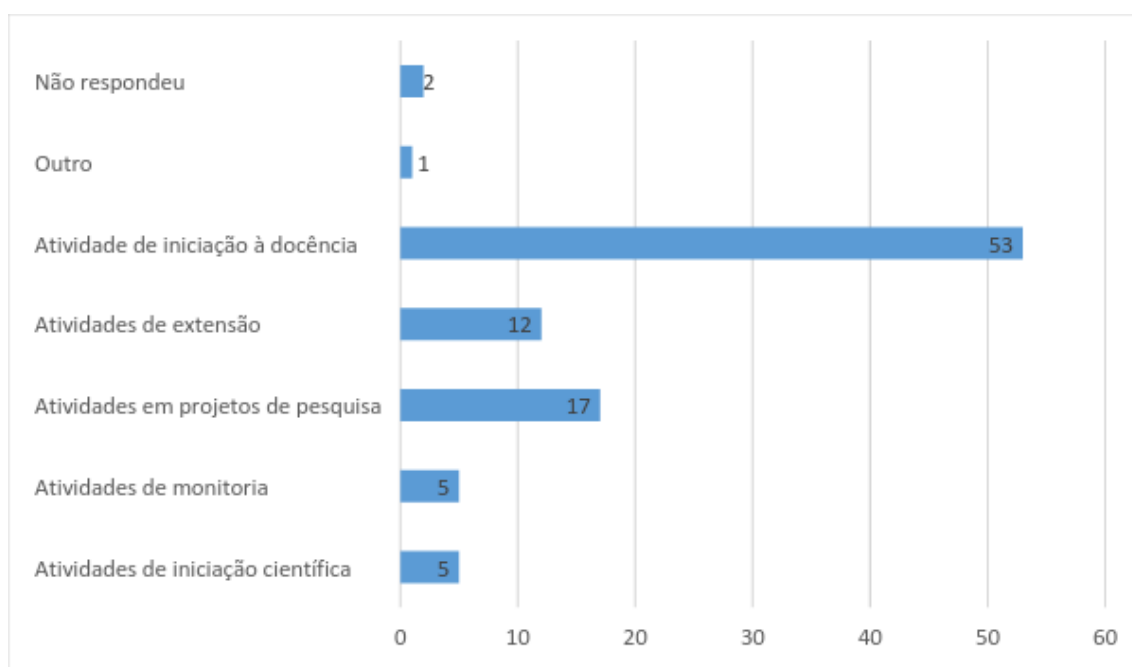


Fonte: Elaborado pelo autor

Chama atenção, no entanto, que todos os que cursaram Ensino Médio profissionalizante são egressos da Química, representando 25% dos egressos desse curso. A área da Química tem um campo de trabalho para além da docência, apresentando possibilidades de inserção em outros campos de trabalho. Nesse sentido, entre os 06 egressos que cursaram Ensino Médio profissionalizante, nenhum atua como professor. 03 egressos aguardam o ingresso na profissão por concurso público, 01 continua os estudos, 01 relata a falta de oportunidade para o ingresso na profissão e 01 foi aprovado em concurso demonstrando que embora possuam ampla formação em áreas não relacionadas à docência, esses egressos pretendem ingressar na profissão docente.

O grupo de 55 egressos aqui em foco também buscou diversificar suas experiências formativas durante a graduação, como podemos observar no Gráfico 8, desenvolvendo, além das atividades do PIBID, atividades em projetos de pesquisa, extensão, monitoria, iniciação científica.

Gráfico 8 - Tipo de atividade acadêmica que desenvolveu, predominantemente, durante o curso, além daquelas obrigatórias (Pode marcar mais de uma opção) – Egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas



Fonte: Elaborado pelo autor

Essa ampla participação em atividades diversas, além de complementar a formação, sugere que a escolha profissional desses licenciandos é mais segura, pois conhecem

diversos campos de atuação e a partir desse conhecimento podem buscar a inserção profissional que mais se aproxima das suas expectativas. Ademais, a busca pela formação científica, explícita nos descritores “atividades em projetos de pesquisa” e “atividades de iniciação científica”, evidencia o reconhecimento, por parte desses egressos, dessa prática para o fortalecimento de sua formação profissional.

A caracterização dos egressos do PIBID/UECE das áreas de Ciências Biológicas, Física e Química apresentada até aqui evidencia que a maioria dos egressos do PIBID contemplados nessa investigação:

a) teve sua escolarização básica realizada principalmente em escolas públicas e cursaram o ensino médio regular;

b) graduou-se entre os anos de 2012 e 2014; e

c) atua na docência, formando um grupo de jovens professores iniciantes que lecionam em escolas públicas estaduais de ensino médio, através de contratos temporários.

Os dados revelam um grupo de profissionais motivados com a profissão, denotando que o PIBID cumpre com o objetivo de estimular o interesse pela docência. Reforçam, ainda a urgência e a necessidade de políticas de apoio à esses profissionais iniciantes para que prossigam na docência. Dando sequência, os aspectos relacionados à atuação profissional e permanência na docência são abordados a seguir, onde busco conhecer as perspectivas dos egressos sobre as contribuições do PIBID nesses processos.

5.2 ATUAÇÃO E PERMANÊNCIA NA DOCÊNCIA – CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA PERSPECTIVA DE SEUS EGRESSOS

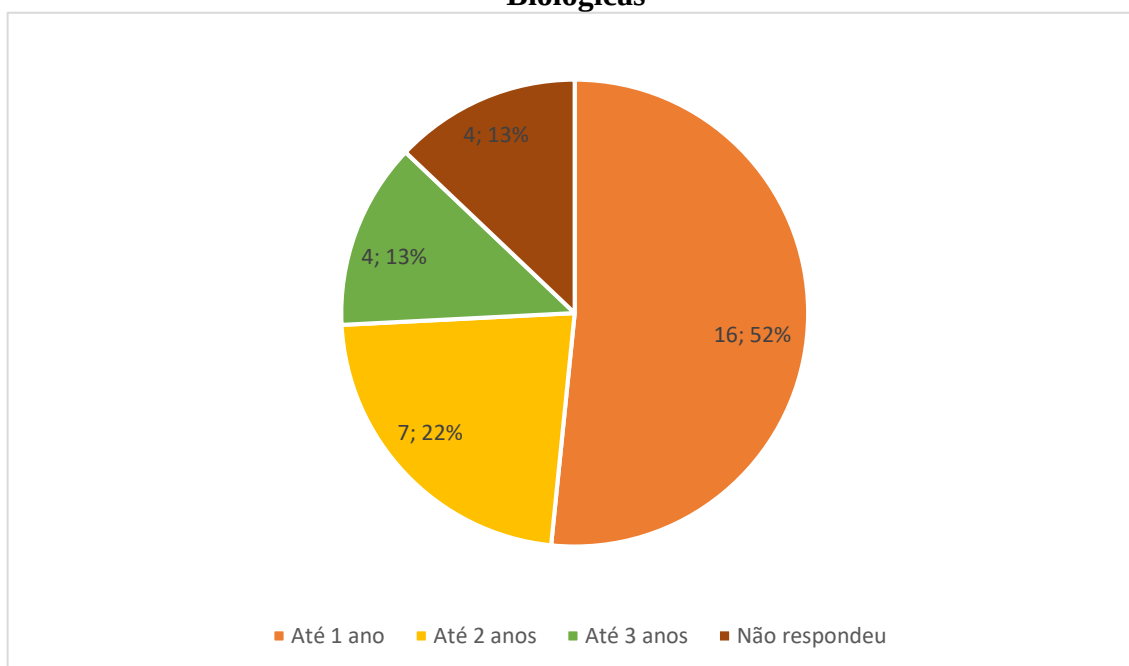
Trago nesse tópico, a partir do perfil profissional dos egressos do PIBID/UECE nos subprojetos de Ciências Biológicas, Física e Química, aspectos sobre o início da carreira por eles destacados e às suas perspectivas de permanência ou não na profissão docente.

Como assinalado anteriormente, 56% dos egressos do PIBID/UECE que participaram dessa pesquisa declararam que atuavam como docentes no momento da coleta de dados, totalizando 31 professores que se encontram nos primeiros anos de exercício da profissão docente, sobre os quais concentro a análise apresentada a seguir.

De antemão, esclareço que parto do entendimento de que a decisão de permanecer ou não na profissão é uma construção contínua, a qual estão atrelados diversos fatores, conforme discuti com apoio nas formulações de Lemos (2009). Entendo também que as motivações expostas pelos professores iniciantes que compõem o grupo aqui analisado são reflexo das vivências individuais e coletivas até o momento da coleta de dados, e podem, sem dúvidas, ser ressignificadas ao longo do exercício da profissão.

Os 31 professores egressos do PIBID/UECE que responderam ao questionário compõem um grupo de professores que se encontram nos primeiros anos de atuação profissional, sendo caracterizados por Huberman (1995) como professores iniciantes, situados na fase de entrada na carreira, com até 03 anos de atuação profissional, como podemos observar no Gráfico 9.

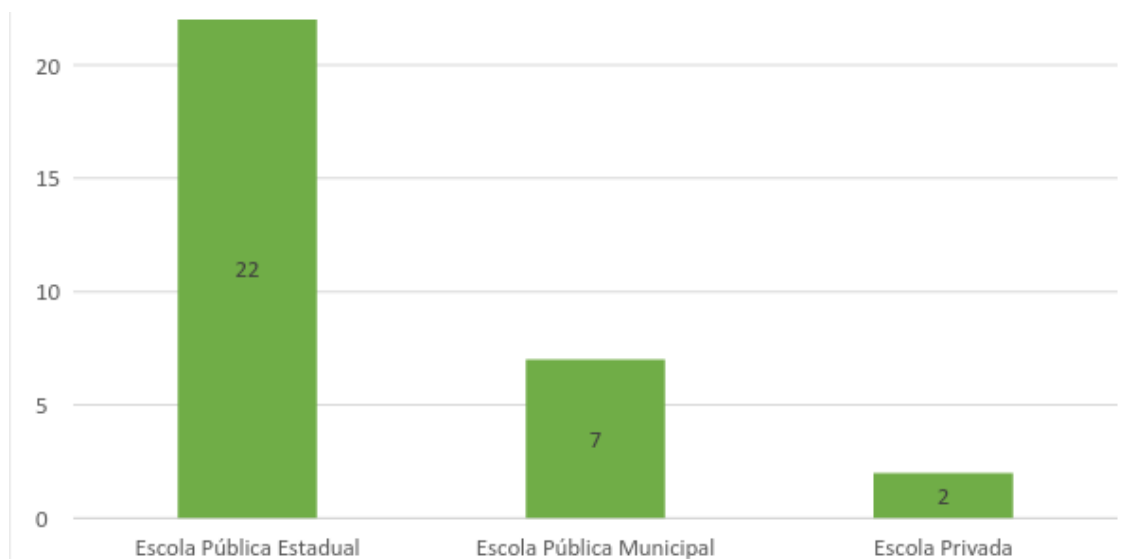
Gráfico 9 - Tempo de atuação na docência após a conclusão do curso de licenciatura – Professores egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas



Fonte: Elaborado pelo autor

Grande parte do grupo de professores iniciantes egressos do PIBID encontrava-se em seu primeiro ano de exercício profissional no momento da coleta de dados, compondo um grupo de 16 professores com até 01 ano de atuação na docência. 7 professores têm até 02 anos de atuação e os mais experientes do grupo (4 professores), têm até 03 anos de atuação profissional. Ainda no que tange a atuação profissional, esse grupo de professores egressos do PIBID atua majoritariamente na rede pública, como destacado no Gráficos 10.

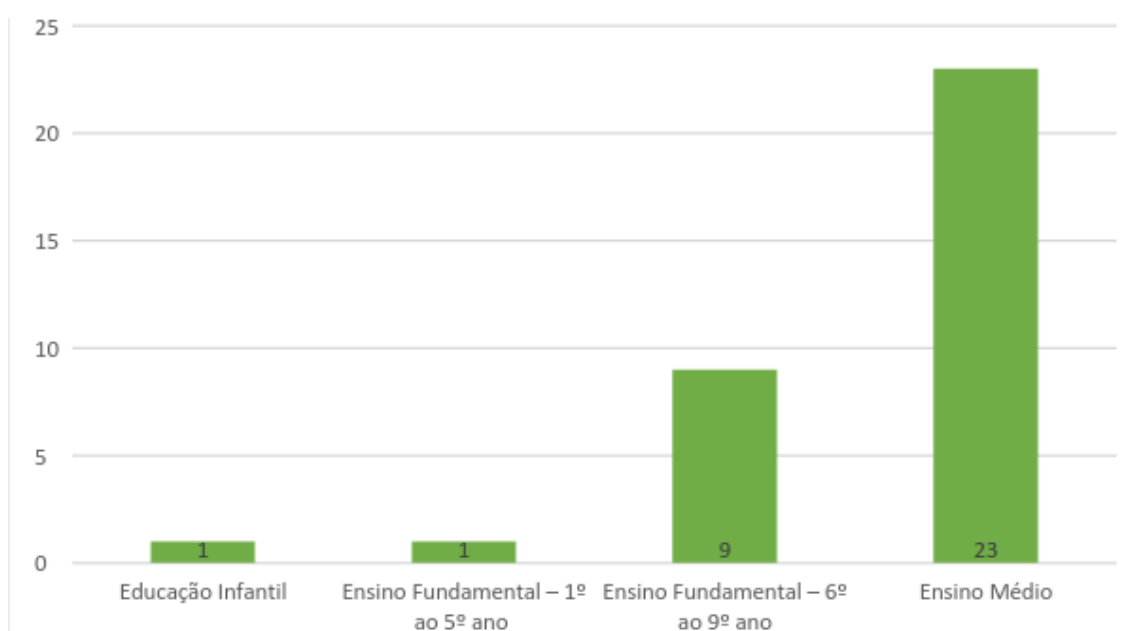
Gráfico 10 - Tipo de instituição onde atua (Pode marcar mais de uma opção) – Professores egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas



Fonte: Elaborado pelo autor

Além de estarem inseridos majoritariamente na rede pública de ensino, tanto estadual como municipal, os professores iniciantes egressos dos PIBID nas áreas de Química, Física e Ciências Biológicas exercem a docência predominantemente no Ensino Médio (23), seguido do Ensino Fundamental – anos finais (9). Apenas 01 professor atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 01 atua na Educação Infantil, como mostra o Gráfico 11.

Gráfico 11 - Nível de ensino onde atua (Pode marcar mais de uma opção) – Professores egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas

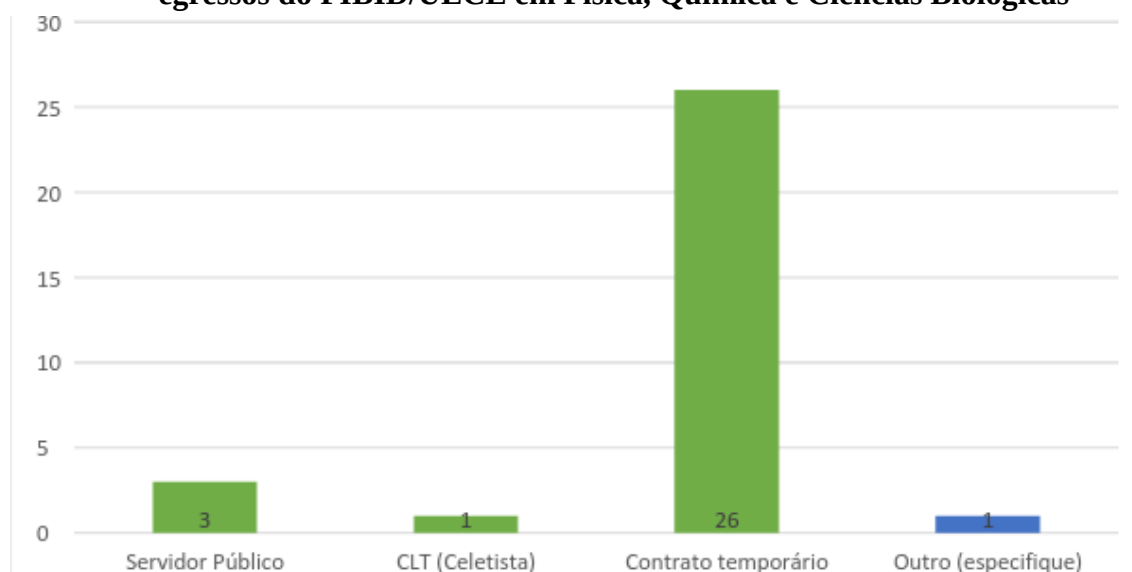


Fonte: Elaborado pelo autor

Destaco que o exercício da docência se dá no nível de ensino adequado a formação entre a quase totalidade dos professores. Chama atenção que embora os licenciados de Química e Física também possam atuar como professores de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, a presença de professores licenciados em Ciências Biológicas nesse nível de ensino é predominante, já que 5 dos 9 professores que atuam no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) são licenciados em Ciências Biológicas.

É importante ressaltar o tipo de vínculo com o empregador que esses professores possuem e as condições de trabalho que vivenciam. Em grande parte, os professores contemplados nesse estudo são professores com contratos temporários com o Estado ou Prefeituras. São 26 professores com esse vínculo frágil com a escola e a profissão na qual estão inseridos. O vínculo contratual desses professores é detalhado no Gráfico 12.

Gráfico 12 - Situação trabalhista atual (Pode marcar mais de uma opção) – Professores egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas

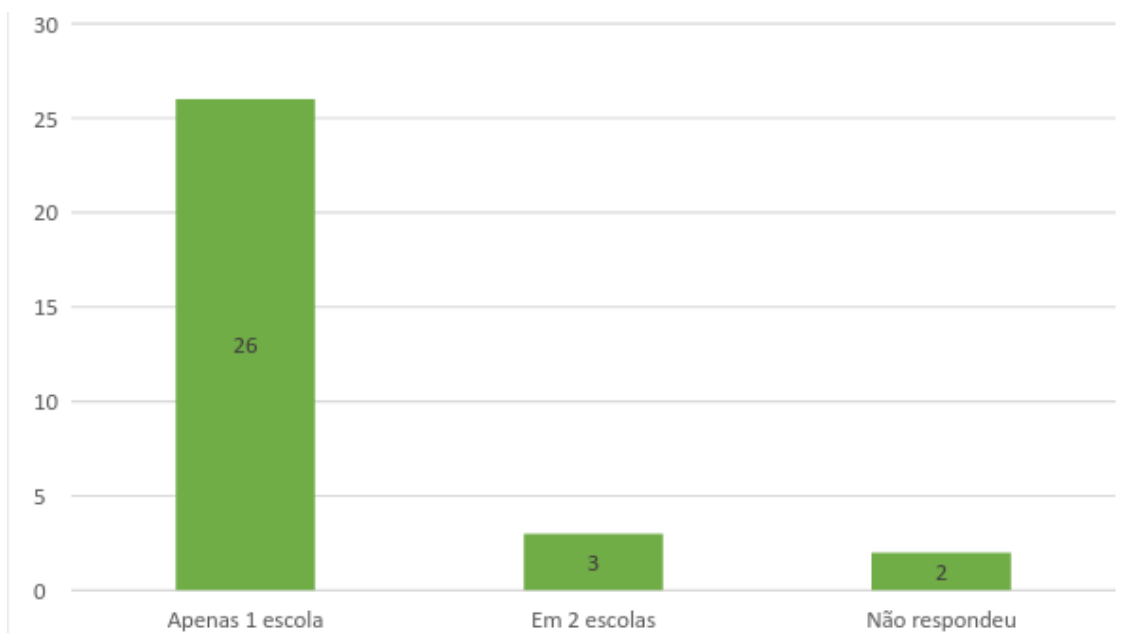


Fonte: Elaborado pelo autor

Apenas 03 (três) professores iniciantes são funcionários públicos, vínculo que traz mais oportunidades de desenvolvimento profissional, como a convivência rotineira e estável com os colegas e a escola onde trabalha, oportunidade de afastamento para estudos, entre outras. Nesse sentido, 02 professores do grupo de servidores públicos pretendem permanecer na docência, enquanto 01 não pretende permanecer, devido ao estresse decorrente do exercício da profissão.

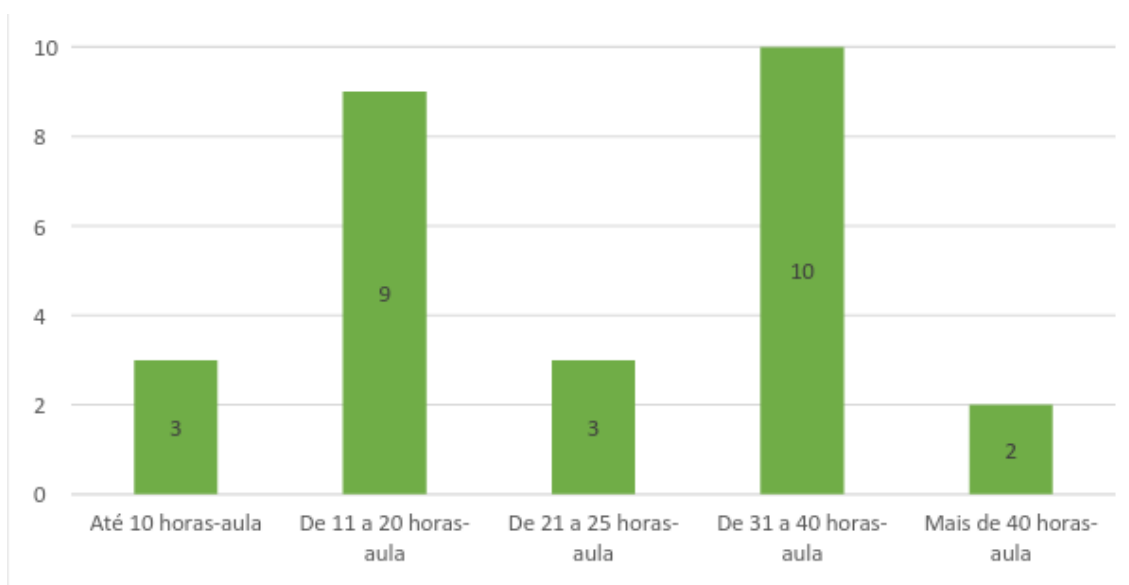
Ao discutir as situações que propiciam o desenvolvimento da profissionalidade docente, é importante ressaltar também a quantidade de escolas em que o professor iniciante aqui em foco trabalha e também a quantidade de horas-aula ministradas por semana. Esses dados são detalhados nos gráficos 13 e 14:

Gráfico 13 - Número de escolas onde trabalha – Professores egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 14 - Carga horária semanal (não inclui aula particular) – Professores egressos do PIBID/UECE em Física, Química e Ciências Biológicas



Fonte: Elaborado pelo autor

Os dois gráficos mostram que a maior parte (26) dos professores egressos do PIBID atuam em apenas uma escola, o que favorece o contato com os pares, com a gestão e com os alunos, estando os professores imersos na cultura da instituição na qual trabalham. Também se observa que predominam as cargas horárias de 31 a 40 horas-aula semanais (10 professores) e 11 a 20 horas-aula semanais (9 professores). Apenas 2 professores cumprem carga horária maior que 40 horas-aula. A falta de tempo para estudos e o grande acúmulo de tarefas é ressaltado por Lemos (2009) como fatores que influenciam na decisão de desistir da carreira docente.

Como aproximação inicial a esta questão trago, a partir daqui, as análises das afirmações em escala likert de 4 pontos, apresentada na questão 17 do anexo A, categorizando-as nos seguintes blocos: apoio e acompanhamento da gestão da escola; ambiente e condições de trabalho; relacionamento entre os pares; relações professor, aluno e aprendizagem; e início da carreira docente. Apresento os dados em conjunto com aqueles provenientes das perguntas abertas “Você pretende permanecer na docência. Por quê?” e “Há algum aspecto em relação ao início da docência que você queira mencionar?”, buscando relações entre as respostas apresentadas, além de discutir os achados com base na literatura. Os professores iniciantes foram identificados pelas siglas PICB (professor iniciante – Ciências Biológicas), PIQ (professor iniciante - Química) e PIF (professor iniciante - Física), seguidas por um numeral de acordo com ordem de resposta. De antemão, destaco que a maioria dos professores iniciantes egressos do PIBID, em foco nessa investigação, é licenciada em Ciências Biológicas, o que justifica o predomínio das falas destes no decorrer da presente seção.

O acompanhamento dos professores iniciantes pela equipe de gestão e pela equipe pedagógica da escola é fundamental na inserção do novo profissional na docência. Para Cancherini (2009), a gestão da escola pode tanto não compreender e rejeitar as concepções e ações dos professores iniciantes, valorizar aspectos legais e burocráticos e não ajudar na fase de entrada na carreira, como também promover ações de socialização dos novos professores. Assim como há carência de políticas públicas de inserção profissional no nosso país, a participação da gestão escolar nesse processo também não é objeto de políticas públicas. Mesmo com as ações nesse sentido ficando à critério das instituições e dos gestores, 26 professores (83,8%) concordaram (completa ou parcialmente) com a afirmação “Recebo apoio e reconhecimento da equipe gestora” e os demais professores não responderam ao questionamento. Quanto a afirmação “Recebo acompanhamento frequente da equipe

pedagógica”, 22 professores (70,9%) concordaram (completa ou parcialmente) e apenas 02 discordaram parcialmente. Em contraponto aos números significativos apresentados acima, surge nas respostas abertas uma queixa em torno do relacionamento estabelecido entre a gestão e os professores iniciantes: para o PICB 16 há

[...] falta de apoio e um acompanhamento maior por parte da gestão e coordenação pedagógica, assim como abertura por parte de alguns colegas de trabalho (PICB 16).

Ainda em relação a gestão da escola, mas não apenas a esse constituinte da escola, temos a afirmação “Sinto resistência da escola frente a diferentes práticas pedagógicas”, com a qual concordaram completamente ou parcialmente 08 professores (25,8%), enquanto 17 (54,8%) discordaram completamente ou parcialmente. Entendendo a escola como uma organização composta por professores, gestores, alunos e comunidade escolar, a resistência enfrentada por alguns dos professores iniciantes pode vir de diferentes agentes do processo educativo. Nas palavras de um professor que concorda com a afirmação acima:

[...] prevalece uma “competição desarmônica” entre os colegas (PICB 01).

[...] dificuldade na aceitação dos professores efetivos e veteranos, para com o reconhecimento das diferentes práticas de professores temporários e novatos. Principalmente uma desvalorização dos docentes jovens com uma prática diferenciada, acaba que os mais antigos ‘debocham’ e não os respeitam. (PICB 01).

Trago, a partir desse relato, a discussão sobre a relação que os professores iniciantes estabelecem com seus pares. 21 professores (67,7%) concordaram completamente ou parcialmente com a afirmação “Recebo apoio e reconhecimento dos colegas” enquanto 03 (9,6%) discordaram parcialmente. A discussão da prática com os colegas é recorrente entre esse grupo de professores, uma vez que 22 professores (70,9%) concordaram completamente ou parcialmente com a afirmação “Discuto minha prática com outros colegas” e apenas 02 (6,4%) discordaram parcialmente.

Garcia (1999) apresenta modelos de desenvolvimento profissional docente, e entre os de maior destaque estão os programas que propõe o desenvolvimento centrado na escola a partir do convívio e reflexão com os pares. Entendendo a escola como local onde surgem e podem ser resolvidos grande parte dos problemas do ensino, a partir do diagnóstico dos desafios enfrentados na instituição, os professores, gestão, alunos, podem planejar e desenvolver intervenções, situações que favorecem o desenvolvimento profissional. Em uma análise mais voltada para o professor iniciante, o autor considera que os programas de inserção profissional centrados na escola “têm como objetivo formar professores principiantes através de atividades que estejam integradas na problemática de desenvolvimento profissional da escola onde decorre o seu período de iniciação” (GARCIA, 1999, p. 128)

Apesar da inexistência de programas e projetos abrangentes de inserção profissional no Brasil, cabe comentar a figura do “mentor” referido por Garcia (1999). O professor mentor auxilia o professor iniciante, dando apoio pessoal e profissional, ajudando-o a se adaptar. Como professor experiente, conhecedor do conteúdo, hábil na gestão de sala de aula, comunicativo e acolhedor, o professor mentor teria a capacidade de perceber as necessidades do professor iniciante por ele acompanhado e auxiliá-lo na superação dos problemas.

Nesse sentido de experiência, acolhimento e ajuda, Díaz (2001) retrata a recorrência na literatura da figura dos “*colegas mayores*”, professores experientes que servem de apoio à aprendizagem dos iniciantes. São figuras fraternais, que possuem características como bondade, interesse, disponibilidade para ouvir, generosidade, ajudando e influenciando os novos professores. Mesmo sem designação oficial de mentores, esses professores sem dúvidas proporcionam apoio e ajuda para aprendizagem profissional (Díaz, 2001).

Dessa forma, considero que o apoio de colegas experientes, institucionalizado ou não, assume fundamental importância no desenvolvimento profissional do professor iniciante e na inserção desses jovens profissionais na profissão, além de proporcionar aos professores experientes elementos de renovação para sua prática pedagógica. Considero também a necessidade de institucionalização dessa tarefa, uma vez que, para André (2012), “Não se deve deixar essa questão em aberto, sob pena de se reforçar as relações profissionais informais, o trabalho voluntário e o enfraquecimento da profissão”.

Nesse sentido, as falas apresentadas pelos professores PICB 01 (citada na íntegra anteriormente) e PICB 16 “*falta [...] abertura por parte de alguns colegas de trabalho.*”

levam a questionar quantas vivências positivas deixam de ser compartilhadas entre professores iniciantes e experientes ao longo da convivência no ambiente escolar. Assim, ressalto a necessidade de estabelecer programas de desenvolvimento profissional centrado na escola, de forma a mediar um possível conflito de gerações para que todos possam aprender a partir do convívio com os pares, a partir da experiência e da renovação.

O hábito de discutir sua prática com os colegas pode ser reflexo da formação proporcionada pelo PIBID, uma vez que o programa valoriza a discussão entre os participantes. Para Carmo (2015):

[...] o programa contribuiu para experiências formativas que poderiam ocorrer apenas quando esses licenciandos estivessem no exercício das suas carreiras. Como por exemplo, a importância do planejamento para o desenvolvimento das aulas, a construção curricular a partir de diferentes propostas, a compreensão abstrata dos conhecimentos científicos e a interação docente-discente, docente-funcionários. As experiências nos subprojetos propiciaram aos licenciandos e professores uma formação coletiva, na qual sujeitos com diferentes formações e vivências acadêmicas e escolares, tiveram a oportunidade de elaborar, executar e refletir coletivamente sobre as atividades que eram desenvolvidas na escola. (CARMO, 2015, p. 102)

Em contrapartida, as falas que discorrem sobre as dificuldades no relacionamento com professores experiente sugerem que mesmo com a formação inicial ofertada pelo PIBID, voltada para o convívio positivo entre os colegas, buscando a integração e reflexão coletiva das práticas, esses professores não conseguem aplicar essas situações na sua atuação como profissional, uma vez que dependem da participação de outros professores e da gestão. Desta forma, é fundamental o desenvolvimento de um ambiente de cooperação e integração entre os professores que colabore com o seu desenvolvimento profissional, e com a profissionalização da docência:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p. 14).

Na ausência de programas de desenvolvimento profissional centrado na escola, muitos professores buscam apoio de forma independente, uma vez que 22 professores concordaram completamente ou parcialmente com a afirmação “Busco apoio de pessoas fora

da escola (família, cursos, blogs, amigos, ex-professores)”, e apenas 03 discordaram completamente ou parcialmente. Para André (2012), uma atitude importante na superação das dificuldades por parte dos iniciantes é reconhecer que sua formação profissional não se encerrou com o término da graduação, o que permite a busca por formação e apoio, seja entre colegas, colegas mais experientes, ex-professores da licenciatura, entre outros. André adverte, no entanto que “essas iniciativas não podem depender de vontade pessoal nem se limitar ao âmbito individual”. Garcia (1999) considera que o modelo de desenvolvimento profissional autônomo

[...] é a modalidade de desenvolvimento profissional mais simples, correspondendo a uma concepção de desenvolvimento profissional, segundo a qual os professores decidem aprender por si mesmos aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Baseia-se na suposição de que os professores são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem do adulto, na medida em que os adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que iniciam e planeiam as atividades de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999, p. 150).

Saliento que os modelos de desenvolvimento profissional não são excludentes, podendo o professor se adaptar melhor a um ou outro modelo. Ainda assim, é importante ressaltar que a medida que não são desenvolvidos programas e projetos de desenvolvimento profissional, não se pode apostar apenas no modelo de desenvolvimento profissional autônomo, uma vez que para uma mudança realmente significativa da educação é necessário um novo entendimento da profissão docente, baseado numa coletividade e fortalecimento da profissionalização. Nóvoa (1992) adverte:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1992, p. 15).

O ambiente e as condições de trabalho nas quais os professores iniciantes que participaram desta pesquisa estão inseridos são abordados principalmente a partir das afirmações da escala likert, uma vez que há poucos achados complementares nas respostas abertas. 25 professores (80,6%) concordaram completamente ou parcialmente com a afirmação “Minha escola tem um clima de trabalho agradável”, enquanto 02 (6,4%) discordaram completamente ou parcialmente, em consonância com o que maioria dos

professores sujeitos dessa pesquisa afirmaram, como o bom relacionamento com a gestão e com os pares, em linhas gerais.

A infraestrutura das escolas onde trabalham é tida como satisfatória pela maioria dos professores, uma vez que 19 (61,2%) professores concordaram completamente ou parcialmente com a afirmação “A escola oferece infraestrutura física adequada” e 06 (19,3%) discordaram completamente ou parcialmente. Apesar de 61,2% dos professores desse estudo terem acesso à uma infraestrutura adequada, infelizmente essa não é uma realidade para todos os professores, tendo em vista a disparidade entre as escolas. Para Soares e colaboradores (2013, p.97) “o Brasil ainda está distante, não somente da equidade entre as escolas, mas também da garantia de um padrão mínimo de qualidade. Há um percentual alto de escolas que não possuem requisitos básicos de infraestrutura”. Os autores ressaltam a necessidade de políticas públicas que promovam as “condições escolares mínimas para que a aprendizagem possa ocorrer em um ambiente escolar mais favorável”.

O acesso a materiais pedagógicos, equipamentos e recursos tecnológicos colabora com o trabalho do professor, sendo especialmente importante no caso do ensino de ciências da natureza, uma vez que as disciplinas dessa área do conhecimento estão em constante renovação e são fundamentais para o entendimento das mudanças mundiais. 14 professores (45,1%) concordaram completamente com a afirmação “Tenho acesso a materiais pedagógicos na escola”, 09 (29%) concordaram parcialmente e 02 (6,4%) discordaram parcialmente. 15 professores concordaram completamente com a afirmação “Posso utilizar equipamentos e recursos tecnológicos da escola”, 11 concordaram parcialmente.

Em geral, o salário do professor apresenta grande defasagem em relação à remuneração de outras profissões de nível superior, sendo a equiparação do piso salarial do professor com o piso das demais profissões é uma das metas do Plano Nacional da Educação a serem alcançadas até o ano de 2024. Apesar dessa disparidade, 15 (48,3%) professores concordaram completamente ou parcialmente com a afirmação “Estou satisfeito com o meu salário”, enquanto 10 (32,2%) discordaram completamente ou parcialmente. Entre outros elementos explicativos desse quadro, destaca-se os ganhos salariais da categoria, obtidos a partir de mobilizações nacionais e da Lei nº 11.738/2008, conhecida como lei do piso.

É recorrente entre os professores, mesmo entre aqueles satisfeitos com sua remuneração, queixas sobre a desvalorização da profissão docente, demonstrando que a

valorização da carreira passa não somente pela valorização salarial, mas também pelo reconhecimento da profissão pelos alunos, pares e sociedade como um todo. Nesse sentido, o PICB 06, parcialmente satisfeito com seu salário, ao comentar a intenção de permanecer na docência ressalta que:

Está é uma das áreas que muito me identifico, embora a mesma não seja tão valorizada por muitos. PICB 06.

Essa afirmação aproxima o sentido de desvalorização da profissão ao reconhecimento social da mesma. Já para o PICB 01, há “[...] *uma discrepância e desvalorização do profissional*”. Para esse professor, aspectos como a competição entre os professores, a insatisfação com o salário e a desvalorização somam-se e servem de apoio a decisão de não permanecer na docência.

Convém aqui abordar o debate sobre a profissionalização e profissionalismo docente, uma vez que o entendimento da docência como uma atividade messiânica é predominante entre os professores, que ao serem questionados sobre a intenção de permanecer na profissão destacam o dom e a vontade de mudar o mundo como motivações para a permanência na docência, e esses aspectos prevalecem sobre as queixas desses professores. Essa discussão é ampliada adiante, quando analiso especificamente a intenção de permanecer na docência por parte dos professores sujeitos dessa pesquisa.

Outro aspecto relevante na qualidade de vida e de desenvolvimento profissional do professor é a carga de trabalho por este desempenhada. 09 professores concordaram completamente com a afirmação “Estou satisfeito com a minha carga de trabalho”, 11 concordaram parcialmente, 01 discordou completamente e 04 discordaram parcialmente. Interessante ressaltar que ao buscar um paralelo entre a satisfação com a carga de trabalho e a quantidade de horas-aula ministradas por semana, não encontrei relações significativas, podendo visualizar professores satisfeitos e insatisfeitos em todas as jornadas, equilibradamente. Destaco, nesse sentido, que o Estado do Ceará respeita a Lei nº 11.738/2008 (lei do piso) no que tange à carga horária dos professores: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008), ficando um terço da carga horária disponível para realização de atividades extraclasse. Assim, além de

significar para professor uma jornada menos exaustiva, o tempo disponível extraclasse oportuniza o planejamento e a discussão de sua prática, o estudo, a realização de cursos e outras situações que fortalecem o desenvolvimento profissional docente.

Salas de aula superlotadas fazem parte da rotina de muitas escolas e estão entre as queixas comuns ao professorado. No caso dos professores sujeitos dessa pesquisa, 13 (41,9%) concordaram completamente ou parcialmente que “O número de alunos por turma é adequado”, enquanto 12 (38,7%) discordaram completamente ou parcialmente. Dessa forma, a superlotação das salas de aula é um problema enfrentado por parte significativa dos professores, muito embora não haja consenso na literatura do que seria um número adequado de alunos por turma. Muitas vezes, a lotação das salas soma-se a problemas de infraestrutura, como salas de aula pequenas, com uma má acústica, quentes e desconfortáveis, que além de prejudicar o desempenho dos alunos, prejudica também a saúde do professor.

Em pesquisa realizada com professores em fase final de carreira, Rausch e Dubiella (2013), identificaram os seguintes fatores que promovem mal-estar entre os docentes: baixos salários, desvalorização profissional, estrutura física inadequada, carga horária excessiva, turmas lotadas, ausência da família no apoio e acompanhamento dos educandos e falta de limites dos alunos. Para Zaragoza (1999, p.12)

A expressão “mal-estar docente” é intencionalmente ambígua. O termo “mal-estar” refere-se, segundo o Dicionário da Academia Real da Língua, a um “deslocamento ou incômodo indefinível”. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo “mal-estar” sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê.

Já para Lima (2013), “O incômodo presente no professor ao desempenhar sua função ocorre por vários fatores, por isso as indefinições são presentes. [...] enquanto alguns professores se sentem incomodados com determinadas situações outros são indiferentes.”. Partindo desse entendimento, professores que trabalham numa mesma escola podem ter sentimentos distintos em relação ao seu bem-estar na profissão. Extrapolando o cenário de uma mesma escola, professores que atuem em condições de trabalho semelhantes podem ter percepções divergentes ou convergentes, por envolverem aspectos imensuráveis, devido sua natureza subjetiva.

Começo, aqui, a discutir aspectos relativos ao relacionamento entre os professores iniciantes e os alunos, foco principal do trabalho docente. Quando questionados

sobre o aprendizado dos alunos, 27 professores (87,1%) concordaram completamente ou parcialmente com a afirmação “Obtenho resposta positiva dos alunos em relação ao aprendizado”. Nesse sentido, destaco a dificuldade encontrada por um professor iniciante de Química em relação ao planejamento de suas aulas e o aprendizado dos alunos:

No início não foi tão fácil preparar as aulas e mostrar para os alunos o quanto a ciência química é interessante. Com o passar do tempo eles foram compreendendo a importancia dessa ciência nas nossas vidas. (PIQ 05)

Quanto a gestão da sala de aula, 26 professores (83,8%) concordaram completamente ou parcialmente com a afirmação “Tenho experiências positivas na gestão da sala de aula”. As falas destacadas abaixo demonstram como o PIBID foi importante para esses professores, no que tange a gestão da sala de aula.

O PIBID, em partícular as professoras supervisoras foram de fundamental importância para minha formação, tal convivência influência diariamente em minha conduta frente aos desafios da sala de aula. (PICB 02).

A facilidade do domínio em sala de aula que o PIBID me proporcionou. (PICB 08).

Tendo em vista que Cancherini (2009), Pena, Silveira e Guillard (2009), Santana (2015), entre outros autores, destacam que os professores iniciantes costumam ter dificuldades na gestão da sala de aula, os professores sujeitos desse estudo vão na contramão dessa tendência, sugerindo que a participação no PIBID teve implicações na superação desse desafio.

A indisciplina dos alunos também é uma queixa comum ao professorado, sendo citada por diversos autores como um fator que pesa na decisão de permanecer ou não na docência. Levantamento realizado com 500 professores pela Revista Nova Escola aponta que 69% considera a indisciplina e a falta de atenção entre os principais problemas da sala de aula. No caso dos professores sujeitos desse estudo, 13 professores (41,9%) concordaram completamente ou parcialmente com a afirmação “Tenho dificuldades para lidar com a

indisciplina dos alunos” e 12 (38,7%) discordaram completamente ou parcialmente. Nas respostas abertas, a indisciplina é citada duas vezes, seja como fator influente na reflexão sobre a permanência na docência ou como situação para a qual se julgam pouco preparados para lidar, como exemplificam as seguintes falas:

Gostaria que na universidade fossemos mais preparados para lidar com a indisciplina dos estudantes. (PICB 05).

A dificuldade em relação a indisciplina dos alunos, isso é desmotivante e por vezes nos faz pensar em desistir. (PICB 14).

Mas afinal, o que é indisciplina? Dentro dessa palavra cabe diversos comportamentos dos alunos, como também cabe a diversidade de sentidos dados pelos docentes ao comportamento destes. Antunes (2013) diferencia dois sentidos dados à disciplina e à indisciplina:

Se procurarmos o significado da palavra disciplina veremos que, em seu sentido etimológico, ele se associa à ideia de educar, instruir, aplicar e fundamentar princípios morais, e que seu antônimo – indisciplina – expressa desobediência, confusão ou negação da ordem. Examinando com mais profundidade, o sentido desse conceito avança para a ideia de que disciplina significa também ordem, firmeza, obediência às regras e, portanto, quando inexistente, torna-se necessária alguma sanção ou apreensão e, em casos mais graves, a culpa, o castigo ou a penitência. Mas será isso mesmo? Será que essa reflexão etimológica simboliza efetivamente a indisciplina que enfrentamos? Não seria, por acaso, melhor ficarmos com um conceito mais amável? Afirmar, por exemplo, que disciplina é uma relação de afeto e respeito, uma ação recíproca de cumprimento de normas. Disciplina não poderia ser, portanto, aceitar que na sala de aula é essencial construir uma relação como a que envolve, por exemplo, uma partida de tênis, em que é essencial que se tenha parceiro e que essa parceria se fundamenta em regras que ambos devem cumprir? Professores e alunos não poderiam aceitar que a relação entre eles é de parceria e que acatá-la implica na aceitação de regras? Quando uma pessoa necessita de um professor partícula não busca alcançar objetivos comuns, cumprindo normas? (ANTUNES, 2013, p. 01)

A partir das falas dos professores sujeitos do presente estudo não é possível inferir o entendimento destes sobre o que é indisciplina, mas demonstram que as situações vivenciadas em sala de aula, na relação professor-aluno, são fatores que pesam na decisão de permanecer ou não na profissão docente.

A queixa em torno da formação inicial também incide sobre os aspectos práticos da profissão, como o preenchimento dos documentos e planos. O PIQ 02 destaca como aspecto marcante do início da carreira a dificuldade com *“Os diários... eu não sabia como preencher, não aprendemos sobre isso na faculdade!”* (PIQ 02).

Além de todas as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, citadas até aqui, um número significativo de professores (15, correspondendo a 48,3% do total) concordou completamente ou parcialmente com a afirmação “Recebi as turmas mais difíceis da escola”, enquanto 09 discordaram completamente ou parcialmente. Apesar de conhecer relatos de professores que no momento da sua inserção profissional foram delegados às turmas consideradas problemáticas pela gestão e pelos demais professores, surpreendeu-me a recorrência dessa situação na literatura. Freitas (2002), em pesquisa realizada com professores iniciantes, observou que:

[...] é comum nas escolas pesquisadas delegar ao professor iniciante as turmas consideradas mais difíceis, isto é, aquelas que possuem o maior grau de complexidade, tanto no que diz respeito às estratégias didáticas a adotar quanto no que se refere à disciplina. São turmas marcadas por uma grande diversidade: possuem alunos com níveis de aprendizagem desiguais, que, muitas vezes, não possuem os materiais escolares mínimos e pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo. (FREITAS, 2002, p. 160)

Nóvoa (2007) questiona: “Como cuidamos dos jovens professores? O pior possível. Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio”. Para o autor, a medida que não são estabelecidas relações harmoniosas entre professores iniciantes e experientes, acentuam-se relações individualistas, implicando em dificuldades na resolução de problemas da escola.

Entendo que esse enfrentamento, esse desgaste, agiganta o “choque de realidade”, tendo em vista que as situações características do estágio de sobrevivência também se agigantam. Se é difícil para o professor iniciante lidar com a gestão da sala de aula, a transposição didática, a realidade da escola em confronto com as situações idealizadas pelo jovem docente, o desafio torna-se maior ao ser enviado para turmas que são estigmatizadas pela própria escola, por meio professores experiente, da gestão e dos alunos, como turmas problemáticas.

Por certo que a participação em programas de inserção profissional pode contribuir para reduzir, minimizar, esse desafio. É o que busco compreender ao discutir sobre

a participação no PIBID e os aspectos do início da carreira docente relatados pelos professores iniciantes, a partir da afirmação “Minha participação em programas de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização, Residência Pedagógica) facilitou o início do meu trabalho docente” e das respostas à pergunta aberta “Há algum aspecto em relação ao início da docência que você queira mencionar?” que fizeram referência ao PIBID. 24 professores concordaram completamente com a afirmação “Minha participação em programas de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização, Residência Pedagógica) facilitou o início do meu trabalho docente”, 01 concordou parcialmente e 01 discordou parcialmente. No caso dos professores sujeitos dessa pesquisa, a participação em programas de iniciação à docência se deu por meio do PIBID.

Em relação a afirmação “Minha participação em programas de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização, Residência Pedagógica) facilitou o início do meu trabalho docente”, somente 01 professor discordou parcialmente, e em sua fala ele destaca que o início da carreira

É um processo de difícil adaptação, as vezes sentimos despreparados, mas a prática melhora as primeiras impressões” (PIF 02).

É importante ressaltar que não é a prática, isoladamente, que forma o professor. Para Nóvoa (2007), é necessário que a formação dos professores seja centrada na prática, e na reflexão sobre a prática. Nas palavras do autor: “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, [...] que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão.” (NÓVOA, 2007, p. 05).

Para Zuliani e colaboradores (2013), um professor cuja formação teve forte dicotomia entre teoria e prática pedagógica tem dificuldades em despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento e de superar um modelo de ensino e aprendizagem tecnicista. Nesse sentido, Paredes e Guimarães (2012) consideram que

[...] o PIBID é um programa que pode se tornar uma oportunidade de ressignificar a formação inicial de professores por meio da tão almejada articulação entre teoria e prática, desde que os materiais e as estratégias propostos no âmbito considerem os problemas reais do ensino e da aprendizagem de ciências vinculados às escolas participantes, bem como os saberes dos professores da educação básica, pois caso contrário corre-se o risco de pautar-se somente na dimensão prática, reduzindo as

possibilidades de mediação pedagógica necessária no processo de ensino. (PAREDES e GUIMARÃES, 2012, p. 276)

Ao discorrerem sobre o início da carreira docente, 09 professores fizeram referência ao PIBID em suas falas, destacando a importância deste programa na sua inserção profissional, sendo estas discutidas adiante.

O PIBID, por proporcionar uma inserção precoce no contexto de trabalho, pode ajudar a compor elementos de fortalecimento da identificação com a docência, permitindo uma escolha mais madura da docência como profissão. Nesse sentido, destaco as falas de alguns professores sobre o início da carreira docente:

Na época da faculdade tinha uma resistência em relação a docência, porém a partir do momento em que fui bolsista do PIBID mudei minha opinião e comecei a me identificar com a profissão. (PICB 03).

No caso de dúvida quanto à decisão de ingressar e guri carreira na docência o PIBID é uma ótima maneira de decidir e firmar o compromisso com esta profissão. (PICB 11).

Posso dizer com plena garantia e satisfação que o PIBID foi o maior responsável pela minha escolha pela docência, bem como o bom exemplo de meus mestres acadêmicos e as professoras supervisoras do programa que me instituíram. (PICB 13).

As falas acima, de professores iniciantes egressos de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, evidenciam que a escolha da docência como profissão não aconteceu no momento da escolha do curso de graduação. Para Cardoso, Santana e Araújo (2010), a experiência como docentes de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, permitiu observar o desinteresse de discentes pela docência, uma vez que muitos desejam trabalhar com pesquisa, como bacharéis. Nas licenciaturas em Química e em Física esse quadro se repete, tendo em vista que nas licenciaturas em ciências exatas e da natureza, o ingresso no curso muitas vezes se dá pela identificação com a disciplina específica, sem relação com a licenciatura (ZULIANI et al, 2013). Para os autores, o interesse pela docência é construído ao

longo da graduação, na medida em que os discentes entram em contato com conteúdos pedagógicos e se aproximam da escola nos estágios curriculares. Nesse sentido, o PIBID proporciona uma aproximação intensa com o ambiente de trabalho dos futuros professores e pode proporcionar novos elementos de interesse e identificação com a docência, embora nenhum dos professores iniciantes de Física e Química sujeitos desse estudo faça referência ao papel do PIBID na escolha da profissão.

Muitos jovens profissionais têm receio de assumir a sala de aula. Na estreia no magistério, alguns enfrentamentos acontecem pela primeira vez: questiona-se a capacidade de lidar com os alunos, de transmitir conhecimentos, de gerir a sala de aula, entre tantos outros questionamentos comuns ao professor iniciante. Em contrapartida, o PIBID é citado por professores iniciantes como facilitador desse processo, que destacam como aspectos relevantes do início da carreira:

A facilidade do domínio em sala de aula que o PIBID me proporcionou.
(PICB 08).

Mais confiança ao assumir a docência devido a experiência no programa PIBID. (PIQ 03).

Essas falas estão em consonância com a afirmação “Tenho experiências positivas na gestão da sala de aula”, com a qual 26 professores concordaram completamente ou parcialmente com a afirmação, e com a discussão anterior sobre as contribuições da participação no programa na superação das dificuldades relacionadas à gestão da sala de aula.

Como já discutimos anteriormente, o convívio com professores experientes e a inserção no ambiente escolar, no contexto de trabalho, são fatores importantes para a formação inicial e inserção profissional, sendo o PIBID reconhecido nas declarações dos professores iniciantes como importante nesse processo:

O PIBID, em particular as professoras supervisoras foram de fundamental importância para minha formação, tal convivência influencia diariamente em minha conduta frente aos desafios da sala de aula. (PICB 02).

A inserção no meio escolar através do PIBID foi de fundamental importância para um início docente com experiência e confiança no trabalho. (PICB 18).

Não tive muitas dificuldades para iniciar a carreira profissional, pois o PIBID me preparou para a docência. (PICB 19).

Esses professores ressaltam a convivência, a inserção e preparação como fundamentais para o exercício docente e consideram que esses elementos foram proporcionados pela participação no PIBID. Dessa maneira, reconhecem as contribuições do programa no seu desenvolvimento profissional.

Em linhas gerais, as falas dos professores iniciantes destacam o papel do PIBID na sua inserção profissional, e consideram que a participação no programa facilitou o início do seu trabalho docente, auxiliando na escolha da profissão e minimizando os enfrentamentos característicos da fase de entrada na carreira. Isso sugere que os objetivos do PIBID, ao menos entre esse grupo de professores iniciantes egressos do programa, foi alcançado. Encerro essa parte da discussão com a fala de um desses profissionais:

A bolsa Pibid veio muito para somar em minha vida. Contribuiu significante para minha formação acadêmica e profissional. foi um divisor de águas na minha vida e em minha profissão (PIQ 06).

Esse professor já atuava como professor durante a graduação, e ao considerar o PIBID como um divisor de águas na sua profissão, leva-me a considerar o programa como oportunidade, além de desenvolvimento profissional, de renovação da educação.

As respostas abertas apresentadas pelos 31 egressos professores iniciantes revelam que prevalece, entre os professores iniciantes que participaram desta pesquisa, a intenção de permanecer na docência. De 31 professores, 21 (67,7%) registram a intenção de permanecer na profissão. As motivações apontadas pelos professores são diversas, variando desde o entendimento da docência como um dom até o reconhecimento da profissão como uma escolha profissional de formação específica.

Início com as falas onde observo predomínio da imagem da docência como dom, vocação. Historicamente, ideais de entrega, doação, amor e sacerdócio caracterizam a profissão docente, colaborando com a desvalorização da profissão. Afinal, sendo esta a vocação dos docentes, estes deveria doar suas vidas ao ensino, sem esperar benesses por isso. Apesar de estar presente nas discussões sobre a profissão docente a décadas, essa imagem da docência ainda não foi superada, como é possível constatar a seguir:

Sim. Porque a docência é um presente. (PICB 15).

Sim. Porque ser professor é um dom que poucos podem ter e aqueles que tem jamais podem se recusar a usá-lo. (PIF 01).

A intenção de permanecer na profissão, por parte desses professores, decorre da imagem do professor como um ser dotado de um dom, dom este que poucos possuem. Os que tem a nata vocação para o ensino não poderiam deixar de ensinar, pois isso significaria renegar o que encaram como uma missão a ser cumprida. Então, em nome desse ideal, superariam os obstáculos, a desvalorização, o próprio bem (ou mal) estar. A docência está, nesse entendimento, acima dessas questões.

Entre as falas, também figura o ideal de docência como missão de vida, bastante alinhado com as ideias de dom e vocação.

Sim. Porque tenho certeza da minha escolha profissional. Estou certa de que a docência e a minha missão na vida é através dela sinto que alcançarei minha satisfação profissional e pessoal. (PICB 13).

Nas palavras de Formosinho e Ferreira (2009):

A concepção missionária decorre de uma visão apostólica do ensino. Este é assumido como um chamamento e uma missão para cumprir com dedicação e zelo. Como tal, a vocação e o espírito de serviço são consideradas características essenciais na actividade do professor que motivam a sua entrega à profissão. (FORMOSINHO; FERREIRA, 2009, p. 29).

Ainda que considere a docência como uma missão de vida, esse professor destaca que busca alcançar a realização profissional e pessoal, rompendo com ideais de caridade e abnegação tão presentes na representação social do professor.

A imagem romantizada e idealizada de educação também se faz presente nas falas de alguns professores:

Sim, gosto de ser educadora. (PICB 03).

Sim, pois é uma profissão nobre socialmente e me proporciona felicidade no trabalho. (PICB 18).

Sim, amo ensinar. (PICB 19).

sim, pois acredito no futuro da educação (PIQ 03).

Em pesquisa realizada com 25 professores com 05 a 10 anos de experiência docente, Ens e colaboradores (2014) constataram que 80% pretende continuar atuando como professor, sendo que a maioria justifica a permanência por meio de representações ligadas ao aspecto afetivo. O gostar, o amar, o acreditar na educação são referenciados por esses professores como motivação da intenção de permanecer na docência. Em pesquisa realizada entre alunos do 3º ano do Ensino Médio de escolas particulares, Almeida, Tartuce e Nunes (2014) consideram que a romantização e idealização da profissão contribui para a baixa atratividade da carreira docente. Para as autoras, ao associar a profissão ao amor e ao dom, rejeita-se o aspecto financeiro, o qual os jovens no momento da escolha profissional não podem abdicar. Nessa lógica, a romantização e a idealização da profissão docente, além de contribuir com aspectos de desprofissionalização, também contribui com a baixa atratividade da carreira.

Roldão (2011) discorre sobre a construção da profissão e profissionalidade docente, compreendendo que

A história dos professores como grupo identificável na malha social construiu-se, portanto – e continua a construir-se –, em um processo com avanços e recuos, tributário, de configurações históricas e simbólicas passadas, que por vezes constituem obstáculo à adoção de um estatuto profissional mais assertivo. Assim, ainda é forte a visão do professor como uma vocação, chamado ao magistério por um sentido de missão, imagem compreensível diante do passado da atividade, então associada de fato a missão, bem como à ideia algo impressionista dos

naturalmente talentosos para comunicar, persuadir, influenciar, como seres com vocação particular para ensinar, herdeiros putativos dos grandes mestres da oratória. Ou, em outra linha, a ideia de missão enraizou-se também na ligação forte de que a educação, olhada como um bem escasso e iniquamente restritivo durante séculos, tem com a intervenção social o serviço visando à melhoria da sociedade, assim como justiça e equidade. (ROLDÃO, 2011, p. 21)

Essa representação da educação como ponte para a melhoria da sociedade também é observada nas falas. Segundo Formosinho e Ferreira (2009) “Na *concepção militante*, o professor vê-se como um agente social comprometido com a escola e com comunidade local.” (FORMOSINHO; FERREIRA, 2009, p. 29). Para alguns professores a docência representa mudança: das pessoas, da sociedade, do planeta, ou seja, a docência seria uma forma de promover o desenvolvimento pessoal dos alunos, impactando a sociedade e todo o mundo:

Sim, uma experiência só vai servir para aprimorar minha didática e metodologia, como também acredito que a educação pode mudar pessoas. (PICB 05).

Sim. Sempre tive vontade de trabalhar com o público infanto-juvenil e o PIBID despertou meus olhos para a área da educação como principal forma de lidar, ajudar e formar os jovens. (PICB 11).

Apesar das inúmeras dificuldade que permeiam o dia-a dia dessa profissão, sinto me atraída por essa área, pela contribuição que podemos dar para a sociedade. (PICB 14).

Mesmo parecendo difícil quero continuar nesse caminho, pela educação das crianças da comunidade sinto vontade de mostrar a eles que a educação tem significado. (PIQ 01).

Sim, por que gosto de ajudar o planeta e educando sinto que contribuo de alguma forma para o bem maior. (PIQ 04).

No que pesem as semelhanças e diferenças entre a concepção missionária e a concepção militante, Formosinho (2009), considera que a preparação profissional fica em segundo plano nessas duas idealizações:

A concepção missionária do professor atribui-lhe uma condição para-sacerdotal indispensável para o desempenho da missão educativa que a sociedade lhe comete.

A concepção militante substitui o fundamento religioso dessa missão por uma fundamentação ideológica. Ambas dão mais ênfase à vontade do professor e à sua adesão a princípios religiosos, morais e ideológicos do que à sua preparação profissional. (FORMOSINHO, 2009, p. 52).

A superação dessas representações da docência só é possível a partir da profissionalização da docência, como adverte Roldão (2011):

A docência, para afirmar-se como estatuto de profissionalidade plena no tempo presente e no próximo futuro, carece de um avanço conceitual nítido, que supere conotações apenas militantes, vocacionais ou míticas, no sentido de uma atividade plenamente profissional e socialmente reconhecida como tal. (ROLDÃO, 2011, p. 22).

Segundo Ens e colaboradores, a partir da década de 1990, inicia-se no Brasil a busca pela profissionalização da docência, pelo “reconhecimento do ‘ser professor’ como uma profissão, e não mais como uma vocação ou sacerdócio.” (ENS e colaboradores, 2014, p. 506) Weber (2003), entende a profissionalização como

[...] processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação [...] (WEBER, 2003, p. 1127).

Para Gatti, Barreto e André (2011), diversos fatores estão relacionados à profissionalização docente, sendo estes: legislação, características da formação inicial, modelos especiais de formação implementados por administrações públicas, perfil dos professores e dos licenciandos, educação continuada nas redes de ensino, salário e carreira. O fortalecimento desses fatores aparece entre as metas do Plano Nacional de Educação, sendo de extrema importância que estas sejam executadas, uma vez que apenas uma mudança de posicionamento por parte dos educadores não é capaz de assegurar o fortalecimento da profissionalidade docente e o detrimento de representações sociais de missionamento e romantização da docência.

Também destaco a fala do PIQ 05, que não considera nenhum aspecto relacionado à docência como razão para continuar na profissão. Esse professor mostra-se

resignado, pois considera que na cidade em que mora a docência é a melhor colocação profissional que um químico pode ter:

Sim. Porque na cidade em que moro e amo muito, é o melhor emprego que um químico pode exercer. Como não pretendo ir embora para outra cidade, tenho que me contentar com essa profissão. (PIQ 05).

Em contrapartida às falas anteriormente destacadas, conceitos como identificação, formação, escolha, também estão presentes nas falas dos professores, denotando o entendimento da docência como profissão, com saberes e práticas inerentes à esta. Essas falas sugerem também o desenvolvimento de um reforço da profissionalidade, cenário descrito como o ideal por Roldão (2011), que passa pelo reconhecimento das especificidades da função docente e pela afirmação dos conhecimentos específicos do ensinar.

Sim, pois foi o curso de minha escolha. (PICB 02).

Está é uma das áreas que muito me identifico, embora a mesma não seja tão valorizada por muitos. (PICB 06).

Sim, desde a graduação já sabia que seria nessa área que pretendia atuar. (PICB 08).

Sim. Porque me identifico com a profissão. (PICB 10).

Sim, por ser minha área de formação. (PICB 16).

Sim, pois me identifiquei com minha profissão. (PIF 04).

Sim. Tenho certeza que ainda tenho muito a aprender em relação a minha prática pedagógica e muito a ensinar para meus alunos. por isso pretendo continuar. (PIF 02).

Nesse sentido, esses professores colaboram com o fortalecimento da profissionalidade docente, uma vez que o entendimento que eles possuem sobre a sua profissão aparece na sua relação com os alunos, com os pares e com a sociedade. Acredito que as práticas desses professores refletem a representação que estes têm da profissão e que repercutem, seja ajudando os pares à entenderem a docência como uma profissão com saberes

e atitudes específicas, seja ajudando a tornar a carreira docente atrativa para seus alunos, uma vez que a representação romantizada e idealizada afasta os jovens da docência.

Reitero o entendimento de que a profissionalização da docência não será alcançada a partir do investimento pessoal dos professores, demandando políticas públicas, valorização da profissão, fortalecimento da formação, que não cabem ao professorado instituir. Tão pouco acredito que investimentos públicos nesses aspectos serão suficientes caso não haja mudança na cultura, na maneira de pensar e entender a profissão por parte dos seus agentes. Nesse sentido destaco a fala do PIQ 06, que mescla elementos de profissionalidade e profissionalização fortalecidos, como o aspecto da identificação, com uma representação social militante e idealizada, como podemos observar:

Sim. Por que é a área que me identifico. Ser professor é muito gratificante. Poder contribuir e compartilhar conhecimento para futuros profissionais, que possam mudar o mundo para melhor. Com a melhor arma que é a EDUCAÇÃO. (PIQ 06).

Entre os 31 professores iniciantes, 03 (9,6%) não pretendem continuar na docência, apontando a desvalorização, competição entre os pares e o estresse como motivações, como apresentam as falas adiante.

Não. Pelo fato de haver uma discrepância e desvalorização do profissional. Vale ressaltar que, prevalece uma "competição desarmônica" entre os colegas. Isso acarreta na falta de estímulo e na continuação da carreira. (PICB 01).

Como discutido ao longo dessa pesquisa, a fase de entrada na carreira se torna especialmente difícil quando a socialização do professor iniciante apresenta grandes embates. Embora boa parte dos professores iniciantes egressos do PIBID tenham relatado que possuem uma boa relação com os colegas de trabalho, para esse professor o mesmo não aconteceu. Para Freitas (2002, p. 156) “para a compreensão do processo de socialização profissional, é necessário levar em conta tanto a história do professor iniciante, suas expectativas e projetos quanto as características do grupo profissional a que irá pertencer”, explicando as variadas vivências desses professores. A relação de competição, a não aceitação por parte dos colegas

pode levar ao isolamento do professor iniciante e caracterizar também o mal-estar docente. Apenas uma formação inicial fortalecida não assegura elementos de superação desse rompimento entre os professores, sendo de fundamental importância o estabelecimento de políticas públicas de inserção profissional e, em menor escala, a mediação e auxílio da gestão escolar nesse processo.

O PIF 03 não pretende permanecer na docência, como observamos em sua fala: *“Não, pretendo conseguir algum emprego melhor e menos estressante do que ensinar.”*

A ideia de que a docência é uma profissão estressante, que traz uma grande carga de desgaste físico e mental, está associada à fatores estruturais do ambiente de trabalho, às relações estabelecidas entre professores, alunos e gestão, à carga horária de trabalho e à natureza complexa do trabalho docente, além do aumento das funções destinadas ao docente, característica da proletarização da profissão docente. Cada professor, como indivíduo com trajetórias e necessidades diferentes, atribui sentidos únicos sobre as suas condições de trabalho, que podem levar a sentimentos de bem-estar ou mal-estar docente. No caso, esse professor iniciante relata o estresse decorrente do desempenho da profissão docente, sendo o estresse relatado por Zaragoza (1999) como indicativo do mal-estar docente.

A desvalorização do profissional docente leva à variados sentidos, que vão desde a má remuneração comum aos professores até os sentidos sociais de valorização. Segundo Lemos (2009) a desvalorização profissional é a razão dada por muitos professores para o abandono. Segundo o autor *“Ao queixarem-se da desvalorização profissional, os professores reclamam de um prestígio social perdido, mostram-se insatisfeitos com o próprio trabalho e com a condução da política educacional.”* (LEMOS, 2009, P 149). Para o PIQ 02, a docência é um meio de vida permanente, uma atividade a ser desempenhada enquanto não consegue uma outra colocação profissional. Em suas palavras: *“Pretendo continuar na docência enquanto não passar num concurso público. Porque professor é muito desvalorizado.”*

Segundo Rebolo (2012), a desvalorização profissional e os baixos salários aparecem frequentemente na mídia e na fala dos professores, levando a acreditar que essas são as únicas, ou principais causas da evasão dos docentes, entendimento este que não se aproxima da complexidade dessa decisão. A partir das falas dos professores iniciantes que não pretendem continuar na profissão, resalto que o abandono da profissão decorre de uma construção, é um processo em que pesam aspectos de sobrevivência e de descoberta, investimento e desinvestimento, em que se acumulam os desencantos com a profissão, não se

estabelecendo de maneira rápida e sem pensar. Da mesma maneira, a decisão de permanecer na profissão docente é constantemente revista pelos professores, que em decorrência de suas vivências vão ressignificando os sentidos que dão à profissão.

Assim, concluo esse capítulo com a advertência de Rebolo (2012) sobre as decisões que levam à permanência ou ao abandono da profissão docente:

importante considerar que, ao tomar a decisão de abandonar, muitos professores encontram-se no limite de suas possibilidades para enfrentar as situações que vivem, o que não permite afirmar que essa decisão ou escolha esteja isenta dos constrangimentos que eles vêm sofrendo no decorrer da carreira. Assim, compreender o abandono da rede estadual de ensino por parte dos professores implica uma análise que contemple diferentes perspectivas, já que se apresenta como o resultado de um jogo de forças, internas e externas, no qual o embate entre os limites e as possibilidades do professor (pessoa e profissional) e da educação (instituição social e local de trabalho) resultará, ou não, no abandono do magistério. (REBOLO, 2012, p.162).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar essa pesquisa, com o objetivo de compreender a perspectiva de egressos do PIBID sobre sua atuação, em particular sobre a inserção na docência e a intenção de permanecer na profissão, não imaginava as implicações que essa aproximação tomaria na minha vida profissional. Como licenciada em Ciências Biológicas, em um contexto de disputa entre a formação voltada para a atuação como biólogo em meio ambiente, saúde ou tecnologia, e a formação pedagógica, e como professora iniciante da rede estadual de ensino do Ceará, pude me identificar com as situações relatadas pelos professores iniciantes sujeitos dessa investigação, e refletir sobre minha própria inserção profissional e interesse de permanecer na profissão docente.

Os sujeitos desse estudo são licenciados em Ciências Biológicas, Física e Química pela UECE e tiveram, durante a graduação, a oportunidade de participar do PIBID como bolsistas de iniciação à docência, tendo a formação inicial fortalecida, situação incomum nos cursos de licenciatura nessas áreas. A partir do entendimento de que os cursos de licenciatura nas áreas de ciências exatas e da natureza não possuem forte tradição pedagógica, alinhado ao *déficit* de professores nessas áreas do conhecimento, busquei caracterizar a situação profissional dos egressos do PIBID/UECE nas áreas de Ciências Biológicas, Química e Física.

O grupo de 55 egressos em foco nessa investigação é majoritariamente jovem, sendo que 44 tem até 29 anos. Um grupo de 31 egressos atua como docentes atualmente. Além da maioria dos egressos exercer a docência no momento da coleta de dados, 19 egressos relataram não atuar como professores devido à falta de oportunidade e à intenção de ingressar na carreira por meio de concurso público. Dessa maneira, entre os egressos do PIBID que não estão inseridos na profissão, apenas um desistiu de atuar como professor, preferindo ingressar em outro curso devido à desvalorização da docência. Considerando o universo pesquisado, é lícito afirmar que o PIBID cumpriu sua intenção enquanto política de estímulo à docência.

Os egressos do PIBID que atuam como professores, identificaram fatores relacionados à experiência no PIBID que favoreceram o início da sua carreira docente, destacando a inserção precoce no ambiente de trabalho, o convívio entre os pares e a aprendizagem da profissão como importantes para um começo mais tranquilo na profissão.

Depreendo, a partir das falas dos professores iniciantes, que a participação no PIBID oportunizou vivências que os auxiliaram na fase de entrada na carreira, minimizando o choque de realidade tão comum entre os jovens docentes.

A intenção de permanecer na docência prevalece entre os professores iniciantes egressos do PIBID: de 31 professores, 21 pretendem permanecer na profissão. Entre as motivações, representações sociais ligadas à romantização, idealização missionária e militante, são frequentes entre esses professores. Mesmo proporcionando ao licenciando uma oportunidade de avaliação da sua identificação com a profissão docente, bem como a aproximação com ambiente de trabalho e com as situações nele enfrentadas e o convívio com professores experientes, a participação no PIBID não foi suficiente para romper com a idealização e a romantização da profissão, mostrando, nesse sentido, que a participação em programas de iniciação à docência não é capaz de superar sozinha todas as construções sociais em torno da docência.

Em contrapartida, um grupo menor de professores faz referência à formação, à escolha e à identificação como motivações para a permanência na profissão. O predomínio de representações sociais voltadas para ideais de entrega, doação, amor e sacerdócio sugere que são necessários esforços para a superação da desprofissionalização da docência e consequente fortalecimento da profissionalização, movimento que busca o reconhecimento das especificidades da profissão. Para os professores iniciantes que não pretendem permanecer na profissão, a desvalorização da docência, o estresse decorrente do trabalho docente e a má relação com os colegas de trabalho são apontadas como motivações para o abandono da profissão.

Os resultados dessa investigação referem-se à um grupo específico de egressos do PIBID, e embora não seja possível extrapolar as análises para todos os egressos do Programa, acredito que esse estudo colabora com as investigações sobre inserção e permanência na docência ao explicitar as demandas e anseios de jovens profissionais, que a partir do compartilhamento de suas vivências nos ajuda a entender como uma formação inicial construída próxima à prática pode ajudar na superação dos desafios históricos que cercam os professores iniciantes.

Acredito que as mudanças são processuais. Não é apenas a participação em um programa de iniciação à docência que garantirá aos jovens professores o desenvolvimento de uma profissionalidade plena, na medida em que são suprimidos tantos elementos essenciais à

esta ao longo da formação iniciação, da inserção e socialização profissional e de toda a carreira docente. Ainda assim, considero que o PIBID traz elementos de fortalecimento da profissionalidade e da profissionalização da docência, representando movimento contrário à desprofissionalização e à desvalorização da docência. Dessa forma, frente as ameaças apresentadas ao programa ao longo dos anos de 2015 e 2016, destaco que a continuidade e ampliação do PIBID pode colaborar também com a superação do déficit de professores de Biologia, Física e Química, pois favorece o desenvolvimento de uma cultura de formação de professores nos cursos de graduação, a identificação dos licenciandos com a docência, além de proporcionar vivências que podem ajudar a superar os desafios da iniciação profissional e com isso influenciar positivamente na decisão de permanecer na profissão docente.

Assim, concluo esse estudo apontando a necessidade de investigações mais amplas sobre a inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência, em especial os egressos do PIBID, bem como a importância da implementação de políticas públicas de iniciação à docência e inserção profissional dos professores iniciantes, uma vez que programas dessas natureza possuem grande potencial de fortalecimento da profissão docente, colaborando para um cenário de profissionalização e valorização da profissão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. ; TARTUCE, G. L. ; NUNES, M. M. R.. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do Ensino Médio?. **Revista Psicologia: Ensino & Formação**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 103-121, 2014.

ALVAREZ, L. O jeito nova geração. **Revista Educação**, São Paulo, out. 2013. Seção Formação Docente. Disponível em: < <http://www.revistaeducacao.com.br/o-jeito-nova-geracao/>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. A profissionalidade do professor formador sob os impactos das reformas e mudanças do mundo contemporâneo. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010.

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

ANTUNES, C. O que é indisciplina? In: Encontro temático Expoente, 9., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR: Expoente, 2013.

AVIGO, H. F. *et al.* Necessidades formativas dos novos professores de ciências: reflexões a partir da palavra do professor em exercício. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., Curitiba, PR, 2008. **Anais eletrônicos...** Curitiba, PR: Champagnat, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/173_772.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

BLAZI, M. H.; TOMÉ, C. L. Formação continuada: a importância da formação docente. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, MT, v.2, n.2, p. 132 – 141, ago./dez. 2011.

BIZZO, Nelio Marco Vincenzo. Formação de Professores de Ciências no Brasil: uma cronologia de improvisos. In: DURAND, Rosamaria (Org.). **Ciência e Cidadania**. Brasília: Edições UNESCO, 2005. p. 127-148.

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

BRASIL. Lei nº 6.684 de 3 de setembro de 1979. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1979.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n.º 1.301/2001 de 06 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 dez. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n.º 1/2002 de 28 de janeiro de 2002. Estabelece normas para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 fev. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciaturas, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n.º 7/2002 de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no ensino médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: MEC 2007

_____. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2007.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008: Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

_____. Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2010.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Resumo técnico**: censo da educação superior 2013. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional PISA 2012**: Resultados brasileiros. Brasília: MEC, 2014.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica. **Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014**. Brasília: MEC, 2014.

CANCHERINI, Ângela. **A socialização do professor iniciante**: um difícil começo. 2009. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2009.

CARDOSO, Nilson de Sousa; SANTANA, Isabel Cristina Higino; ARAÚJO, Francisca Marlúcia Vieira de. Docência: você se identifica? Pesquisa com estudantes cearenses em Ciências Biológicas. **Revista da SBEnBio**, n. 03, p. 1712-1721, out. 2010.

CARMO, H. M. S. **As contribuições dos subprojetos do PIBID-UESC para a constituição dos saberes docentes na formação inicial de professores de ciências**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2015.

CARVALHO, A. M. P.; GIL PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CERQUEIRA, S. V. S.; CARDOSO, L. R. Biólogo-professor: relação entre expectativas profissionais e concepções em torno da docência para licenciandos em Ciências Biológicas. **Contexto & Educação**, Ijuí, RS, n. 84, Jul./Dez. 2010. Disponível em: <<http://www1.unijui.edu.br/revistas/index.php/revista-cont>>. Acesso em 02 abr. 2012.

CFBio. Parecer nº 01, de 2010: GT REVISÃO DAS ÁREAS DE ATUAÇÃO. Brasília, 2010.

_____. Resolução nº 300, de 07 de setembro de 2012: Estabelece os requisitos mínimos para o Biólogo atuar em pesquisa, projetos, análises, perícias, fiscalização, emissão de laudos, pareceres e outras atividades profissionais nas áreas de Meio Ambiente e Biodiversidade, Saúde e, Biotecnologia e Produção. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2012.

_____. Resolução nº 383, de 11 de dezembro de 2015: Dispõe sobre a prorrogação do prazo previsto no artigo 2º da Resolução nº 300/2012, publicada no DOU, Seção 1, de 27/12/2012, para registro de egressos do ano de 2015 com carga horária de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas de componentes curriculares das Ciências Biológicas e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2015.

CORDEIRO, H. T. D.; ALBUQUERQUE, L. G. de. Perfis de carreira da Geração Y. In: ENCONTRO DA ANPAD, 37., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2013.

CORRÊA, T. H. B.; SCHNETZLER, R. P. O Início na Carreira Docente: Dificuldades de Professores de Química no Ensino Médio. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8., 2011, Campinas, SP. **Atas...**, Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2011.

COSTA, Nelson Lage da. **A Formação do Professor de Ciências para o Ensino da Química do 9º ano do Ensino Fundamental**: A Inserção de uma Metodologia Didática Apropriada nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. 2010. 77 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) - Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, RJ, 2010.

DÍAZ, P. M. Aprendizaje e y desarrollo profesional de los profesores. In: Carlos Marcelo (Ed.). **La Función Docente**. Madri: Editorial Síntesis, 2001, p. 85-101.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Sinais e evidências da crise das licenciaturas no Brasil. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores: Dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 89-101.

ENS, R. T.; EYNG, A. M.; GISI, M. L.; RIBAS, M. S.. Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 14, n. 42, p. 501-523, maio/ago. 2014.

FARIAS, I. M. S. de; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. **Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica**: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID. Projeto de Pesquisa em rede. Programa Observatório da Educação/OBEDUC - Edital CAPES 2012. Fortaleza: UECE/PPGE/EDUCAS, 2012, 16p.

FORMOSINHO, João. Ser professor na escola de massas. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009, p. 37-69.

FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Ilídio. Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009, p. 19-36.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 155-172, mar. 2002.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; HIGA, Ivanilda. Formação de professores de Física: problematizando ações governamentais. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 22, n. 40, p.166-183, 2012.

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

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete A. et al. **A Atratividade da Carreira Docente no Brasil: relatório de pesquisa – versão preliminar**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GUIMARÃES, J. A. Apresentação. In: GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENESS, N. A. S.; FERRAGUT, L. (Pesquisadores). **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRASILCHIK, Myriam. Ensino de Ciências e a Formação do Cidadão. **Em Aberto**, Brasília, v. 7, n. 40, p.55-60, dez. 1988.

_____. Caminhos do ensino de ciências no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 55, p.3-8, jul./set. 1992.

LEMOS, J. C. G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. 2009. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIMA, I. C. S.; CARVALHO, M. V. C. . Os significados e os sentidos do mal-estar docente na voz de uma professora em início de carreira. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, PR, v. 16, n. 2, p. 277-312, 2013.

MALHOTRA, N. K. **Marketing research: an applied orientation**. New Jersey: Prentice-Hall, 1993.

MARTELLI, Josyanne Milléo. **Os desafios da prática pedagógica do ensino de ciências biológicas frente às mudanças de paradigmas**. 2004. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

MARTINS, André Ferrer Pinto. Ensino de ciências: desafios à formação de professores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 23, n. 9, p.53-65, ago. 2005.

MASSENA; SIQUEIRA. Contribuições do PIBID à Formação Inicial de Professores de Ciências na Perspectiva dos Licenciandos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 16, n. 1, 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 2002

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylio Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo de. O Ensino de Ciências no Brasil: História, Formação de Professores e Desafios Atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 1, n. 39, p.225-249, set. 2010.

NOTA Pública sobre o Projeto de Lei Complementar (PLP) nº 257/16, que inviabiliza as metas do Plano Nacional de Educação. **Boletim CNTE**, Brasília, 30 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/16315-nota-publica-sobre-o-projeto-de-lei-complementar-plp-n-257-16-que-inviabiliza-as-metas-do-plano-nacional-de-educacao.html>> Acesso em: 10 ago. 2016

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. 95 p.

NUÑES, I. B.; RAMALHO, B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.46/9, set. 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.03, dez. 2010.

PAREDES, G. G. O.; GUIMARÃES, O. M. Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química. **Química Nova na Escola**, v. 34, n. 4, p. 266-277, nov. 2012.

PENA, G. B. O.; SILVEIRA, H. E.; GUILARD, S.. A dimensão institucional na socialização de professores de química em início de carreira com a cultura escolar . In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7., 2009, Florianópolis, SC. **Atas...**, Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2011.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltran. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, p. 69-96, jan./jun. 2011.

RAUSCH, R. B.; DUBIELLA, E.. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez. 2013.

REBOLO, F. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M. e PERRELLI, M. A. de S. (Org.) **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 23-60.

ROLDÃO, M. do C. N. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores: Dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.Cap. 2. p. 15-24.

SANTANA, Maiane Santos da Silva Santana. **O Pibid e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

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

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 151-162.

SANTOS, J. V. T. A construção da viagem inversa. **Cadernos de Sociologia**: ensaio sobre a investigação nas ciências sociais. Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 55-88, jan./jul. 1991.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 1991.

SOARES, J. J. N.; JESUS, G. R.; KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan/abr. 2013.

SOMBRA, C. G.. **O estágio supervisionado no curso de licenciatura em ciências biológicas**: momento de desenlace à docência? 2009. 33 f.. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOUZA, D. B. de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Saber acadêmico**. N. 08, dez. 2009

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

WALTER, O. M. F. C. Análise de ferramentas gratuitas para condução de *survey online*. **Produto & Produção**, v.14 n.2, p. 44-58, jun. 2013

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, dez 2003.

ZARAGOZA, J. M. Esteve. **O Mal-estar Docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

ZULIANI, S. R. Q. A.; BOMBONATO, M. T. S. ; SOUZA, D. C. ; GAZOLA, R. J. C. . Um olhar sobre a constituição da identidade docente no processo de participação do Programa de Iniciação à Docência. In: GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. (Org.). **Formação de professores de ciências e matemáticas**: desafios do século XXI. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013, p. 73-98.

ZURLO, B. T. C. P. B. **Fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO

Questionário aplicado aos egressos estruturado no surveymonkey

Termo de consentimento (abre caixa de texto)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (abre caixa de texto)

I - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

Título da Pesquisa: Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência

Pesquisador Responsável: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

II-EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A PESQUISA

A pesquisa intitulada “Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência” tem por objetivo investigar como egressos de programas de iniciação à docência vivenciam os primeiros anos de magistério. A pesquisa tem um caráter qualitativo, constará de um questionário para levantamento de dados de caráter pessoal, acadêmico e profissional.

O nome e o endereço, bem como qualquer dado que possibilite sua identificação serão mantidos em absoluto sigilo, conforme Resolução CNS 466/12. Garantimos que não haverá situação de desconforto ou constrangimento para o participante. Os resultados da investigação poderão ser publicados em periódicos ou/e livros ou apresentados em eventos da área da educação, sempre preservando o sigilo dos participantes da pesquisa.

III – ESCLARECIMENTOS SOBRE GARANTIAS AO PARTICIPANTE

Ficam garantidas aos participantes da pesquisa:

1. O acesso, a qualquer tempo, a informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
2. A salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.
3. O direito de retirar-se da pesquisa no momento em que desejar.

IV – INFORMAÇÕES

Coordenadora da pesquisa: Profa. Dra. Marli André

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dados do Comitê de ética – PUC-SP: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 – e-mail: cometica@pucsp.br; marliandre@pucsp.br

Li as informações acima e estou de acordo. (abre caixa de texto)

QUESTIONÁRIO

1. Em qual instituição você concluiu a licenciatura?



Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim - FABEJA



Faculdade Sumaré

- ☐ Faculdade Unida de Suzano - UNISUZ
- ☐ Faculdades Atibaia - FAAT
- ☐ Universidade Católica de Santos - UNISANTOS
- ☐ Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE
- ☐ Universidade de Taubaté - UNITAU
- ☐ Universidade Estadual do Ceará – UECE
- ☐ Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
- ☐ Universidade Federal de Uberlândia - UFU
- ☐ Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
- ☐ Universidade Federal do Ceará – UFC
- ☐ Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT
- ☐ Universidade Federal do Rio Janeiro - UFRJ
- ☐ Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS
- ☐ Universidade Regional de Blumenau - FURB
- ☐ Universidade Católica Dom Bosco - UCDB
- ☐ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

2.Qual o último curso de licenciatura que você fez?

- ☐ Artes
- ☐ Ciências Biológicas
- ☐ Educação Física
- ☐ Física
- ☐ Geografia
- ☐ História
- ☐ Letras
- ☐ Matemática
- ☐ Pedagogia
- ☐ Química
- ☐ Intercultural Indígena

3.Em que ano você concluiu a Licenciatura?

4.De qual(is) programa(s) abaixo relacionado(s) você participou? (Pode marcar mais de uma opção)

- ☐ PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)
- ☐ Bolsa Alfabetização
- ☐ Residência Pedagógica

5.Quantos anos você tem?

6.Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?

- ☐ Todo em escola pública.
- ☐ Todo em escola privada (particular).
- ☐ A maior parte em escola pública.
- ☐ A maior parte em escola privada (particular).
- ☐ Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

7.Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- ☐ Todo em escola pública.
- ☐ Todo em escola privada (particular).
- ☐ A maior parte em escola pública.
- ☐ A maior parte em escola privada (particular).
- ☐ Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

8.Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?

- ☐ Ensino médio regular.
- ☐ Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola etc.).
- ☐ Profissionalizante magistério de 1º ao 5º ano (Curso Normal).
- ☐ Educação de Jovens e Adultos.
- ☐ Supletivo.

9.Que tipo de atividade acadêmica você desenvolveu, predominantemente, durante o curso, além daquelas obrigatórias? (Pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Atividades de iniciação científica.
- ☐ Atividades de monitoria.
- ☐ Atividades em projetos de pesquisa conduzidos por professores da minha instituição.
- ☐ Atividades de extensão promovidas pela minha instituição.
- ☐ Atividade de iniciação à docência (PIBIB, Bolsa Alfabetização etc.)
- ☐ Nenhuma atividade.
- ☐ Outro (especifique)

10.Você exerceu a docência durante o curso de licenciatura? (exceto estágio, participação em programas de estágio ou inserção à docência)

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

11.Você está atuando na área de Educação?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

12.Qual a função que você exerce?

- ☐ Docência.
- ☐ Coordenação Pedagógica.
- ☐ Gestão.
- ☐ Outro (especifique)

13.Em qual nível e/ou modalidade de ensino você atua? (Pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Educação Infantil.
- ☐ Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.
- ☐ Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano.
- ☐ Ensino Médio.
- ☐ Outro (especifique)

14.Em quantas escolas você trabalha?

15.Qual é a sua situação trabalhista atual? (Pode marcar mais de uma opção)

- ☐ Servidor Público.
- ☐ CLT (Celetista).
- ☐ Contrato temporário.
- ☐ Outro (especifique)

16.Tempo de atuação na docência após a conclusão do curso de licenciatura:

17.Assinale a alternativa que melhor expressa o seu nível de concordância em relação às afirmações sobre o início da sua atividade docente, ou, se for o caso, marque a alternativa N/A - não se aplica.

	discordo completament e	discordo parcialmente	concordo parcialmente	concordo completament e	N/A
Recebo apoio e reconhecim ento da equipe gestora.	☐ Recebo apoio e reconhecim ento da equipe gestora.discord o completamente	☐ Recebo apoio e reconhecim ento da equipe gestora.discord o parcialmente	☐ Recebo apoio e reconhecimento da equipe gestora.concord o parcialmente	☐ Recebo apoio e reconhecimento da equipe gestora.concord o completamente	☐ Recebo apoio e reconhecim ento da equipe gestora. N/A
Recebo apoio e reconhecim ento dos colegas.	☐ Recebo apoio e reconhecim ento dos colegas.discor do completamente	☐ Recebo apoio e reconhecim ento dos colegas.discor do parcialmente	☐ Recebo apoio e reconhecimento dos colegas.concor do parcialmente	☐ Recebo apoio e reconhecimento dos colegas.concor do completamente	☐ Recebo apoio e reconhecim ento dos colegas. N/A
Recebo apoio e	☐ Recebo apoio e	☐ Recebo apoio e	☐ Recebo apoio e	☐ Recebo apoio e	☐ Recebo apoio e

reconhecim ento dos pais dos alunos.	reconheciment o dos pais dos alunos.discord o completamente	reconheciment o dos pais dos alunos.discord o parcialmente	reconhecimento dos pais dos alunos.concord o parcialmente	reconhecimento dos pais dos alunos.concord o completamente	reconhecim ento dos pais dos alunos. N/A
Recebo acompanha mento frequente da equipe pedagógica.	☐ Recebo acompanhame nto frequente da equipe pedagógica.dis cordo completamente	☐ Recebo acompanhame nto frequente da equipe pedagógica.dis cordo parcialmente	☐ Recebo acompanhamen to frequente da equipe pedagógica.con cordo parcialmente	☐ Recebo acompanhamen to frequente da equipe pedagógica.con cordo completamente	☐ Recebo acompanha mento frequente da equipe pedagógica. N/A
Minha escola tem um clima de trabalho agradável.	☐ Minha escola tem um clima de trabalho agradável.disc ordo completamente	☐ Minha escola tem um clima de trabalho agradável.disc ordo parcialmente	☐ Minha escola tem um clima de trabalho agradável.conc ordo parcialmente	☐ Minha escola tem um clima de trabalho agradável.conc ordo completamente	☐ Minha escola tem um clima de trabalho agradável. N/A
Obtenho resposta positiva dos alunos em relação ao aprendizado .	☐ Obtenho resposta positiva dos alunos em relação ao aprendizado.di scordo completamente	☐ Obtenho resposta positiva dos alunos em relação ao aprendizado.di scordo parcialmente	☐ Obtenho resposta positiva dos alunos em relação ao aprendizado.co ncordo parcialmente	☐ Obtenho resposta positiva dos alunos em relação ao aprendizado.co ncordo completamente	☐ Obtenho resposta positiva dos alunos em relação ao aprendizad o. N/A
Tenho experiências positivas na gestão da sala de aula.	☐ Tenho experiências positivas na gestão da sala de aula.discordo completamente	☐ Tenho experiências positivas na gestão da sala de aula.discordo parcialmente	☐ Tenho experiências positivas na gestão da sala de aula.concordo parcialmente	☐ Tenho experiências positivas na gestão da sala de aula.concordo completamente	☐ Tenho experiência s positivas na gestão da sala de aula. N/A
Tenho dificuldades para lidar com a indisciplina dos alunos.	☐ Tenho dificuldades para lidar com a indisciplina dos alunos.discord o completamente	☐ Tenho dificuldades para lidar com a indisciplina dos alunos.discord o parcialmente	☐ Tenho dificuldades para lidar com a indisciplina dos alunos.concord o parcialmente	☐ Tenho dificuldades para lidar com a indisciplina dos alunos.concord o completamente	☐ Tenho dificuldade s para lidar com a indisciplina dos alunos. N/A
Sinto resistência	☐ Sinto resistência da	☐ Sinto resistência da	☐ Sinto resistência da	☐ Sinto resistência da	☐ Sinto resistência

da escola frente a diferentes práticas pedagógicas .	escola frente a diferentes práticas pedagógicas. discordo completamente	escola frente a diferentes práticas pedagógicas. discordo parcialmente	escola frente a diferentes práticas pedagógicas. concordo parcialmente	escola frente a diferentes práticas pedagógicas. concordo completamente	da escola frente a diferentes práticas pedagógicas. N/A
A escola oferece infraestrutura física adequada.	☐ A escola oferece infraestrutura física adequada. discordo completamente	☐ A escola oferece infraestrutura física adequada. discordo parcialmente	☐ A escola oferece infraestrutura física adequada. concordo parcialmente	☐ A escola oferece infraestrutura física adequada. concordo completamente	☐ A escola oferece infraestrutura física adequada. N/A
Posso utilizar equipamentos e recursos tecnológicos da escola.	☐ Posso utilizar equipamentos e recursos tecnológicos da escola. discordo completamente	☐ Posso utilizar equipamentos e recursos tecnológicos da escola. discordo parcialmente	☐ Posso utilizar equipamentos e recursos tecnológicos da escola. concordo parcialmente	☐ Posso utilizar equipamentos e recursos tecnológicos da escola. concordo completamente	☐ Posso utilizar equipamentos e recursos tecnológicos da escola. N/A
Tenho acesso a materiais pedagógicos na escola.	☐ Tenho acesso a materiais pedagógicos na escola. discordo completamente	☐ Tenho acesso a materiais pedagógicos na escola. discordo parcialmente	☐ Tenho acesso a materiais pedagógicos na escola. concordo parcialmente	☐ Tenho acesso a materiais pedagógicos na escola. concordo completamente	☐ Tenho acesso a materiais pedagógicos na escola. N/A
Minha participação em programas de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização, Residência Pedagógica) facilitou o início do meu trabalho	☐ Minha participação em programas de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização, Residência Pedagógica) facilitou o início do meu trabalho docente. discordo completamente	☐ Minha participação em programas de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização, Residência Pedagógica) facilitou o início do meu trabalho docente. discordo parcialmente	☐ Minha participação em programas de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização, Residência Pedagógica) facilitou o início do meu trabalho docente. concordo parcialmente	☐ Minha participação em programas de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização, Residência Pedagógica) facilitou o início do meu trabalho docente. concordo completamente	☐ Minha participação em programas de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização, Residência Pedagógica) facilitou o início do meu trabalho

docente.

docente.
N/A**Estou
satisfeito
com o meu
salário.**☐ Estou
satisfeito com
o meu
salário.discord
o
completamente☐ Estou
satisfeito com
o meu
salário.discord
o parcialmente☐ Estou
satisfeito com o
meu
salário.concord
o parcialmente☐ Estou
satisfeito com o
meu
salário.concord
o
completamente☐ Estou
satisfeito
com o meu
salário.
N/A**O número
de alunos
por turma é
adequado.**☐ O número
de alunos por
turma é
adequado.disc
ordo
completamente☐ O número
de alunos por
turma é
adequado.disc
ordo
parcialmente☐ O número
de alunos por
turma é
adequado.conc
ordo
parcialmente☐ O número
de alunos por
turma é
adequado.conc
ordo
completamente☐ O
número de
alunos por
turma é
adequado.
N/A**Estou
satisfeito
com a
minha
carga de
trabalho.**☐ Estou
satisfeito com
a minha carga
de
trabalho.discor
do
completamente☐ Estou
satisfeito com
a minha carga
de
trabalho.discor
do
parcialmente☐ Estou
satisfeito com a
minha carga de
trabalho.concor
do
parcialmente☐ Estou
satisfeito com a
minha carga de
trabalho.concor
do
completamente☐ Estou
satisfeito
com a
minha
carga de
trabalho.
N/A**Recebi as
turmas mais
difíceis da
escola.**☐ Recebi as
turmas mais
difíceis da
escola.discord
o
completamente☐ Recebi as
turmas mais
difíceis da
escola.discord
o parcialmente☐ Recebi as
turmas mais
difíceis da
escola.concord
o parcialmente☐ Recebi as
turmas mais
difíceis da
escola.concord
o
completamente☐ Recebi
as turmas
mais
difíceis da
escola. N/A**Discuto
minha
prática com
outros
colegas.**☐ Discuto
minha prática
com outros
colegas.discor
do
completamente☐ Discuto
minha prática
com outros
colegas.discor
do
parcialmente☐ Discuto
minha prática
com outros
colegas.concor
do
parcialmente☐ Discuto
minha prática
com outros
colegas.concor
do
completamente☐ Discuto
minha
prática com
outros
colegas.
N/A**Busco apoio
de pessoas
fora da
escola
(família,
cursos,
blogs,
amigos, ex-
professores)
.**☐ Busco
apoio de
pessoas fora da
escola (família,
cursos, blogs,
amigos, ex-
professores).di
scordo
completamente☐ Busco
apoio de
pessoas fora da
escola (família,
cursos, blogs,
amigos, ex-
professores).di
scordo
parcialmente☐ Busco
apoio de
pessoas fora da
escola (família,
cursos, blogs,
amigos, ex-
professores).co
ncordo
parcialmente☐ Busco
apoio de
pessoas fora da
escola (família,
cursos, blogs,
amigos, ex-
professores).co
ncordo
completamente☐ Busco
apoio de
pessoas
fora da
escola
(família,
cursos,
blogs,
amigos, ex-
professores

). N/A

18.Você pretende permanecer na docência. Por quê?

19.Há algum aspecto em relação ao início da docência que você queira mencionar?