



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

ANDRÉIA MATIAS FERNANDES

PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES INICIANTE DE CIÊNCIAS
BIOLÓGICAS EGRESSOS DO PIBID

FORTALEZA- CEARÁ

2018

ANDRÉIA MATIAS FERNANDES

PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES INICIANTE DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
EGRESSOS DO PIBID

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 à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

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

FORTALEZA - CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Fernandes, Andréia Matias.
Práticas de ensino de professores iniciantes de
ciências biológicas egressos do pibid (recurso
eletrônico) / Andréia Matias Fernandes. - 2018.
1 CD-ROM: il.; 4 M pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 135 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, 2018.

Área de concentração: Formação de professores..
Orientação: Prof.ª Dra. Isabel Maria Sabino de
Farias.

1. Professores iniciantes. 2. Prática de ensino.
3. PIBID Biologia. I. Título.

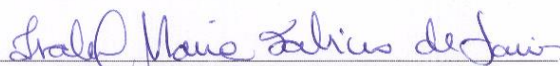
ANDRÉIA MATIAS FERNANDES

PRÁTICAS DE ENSINO DE PROFESSORES INICIANTEs DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
ENGRESSOS DO PIBID

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: 26 de fevereiro de 2018.

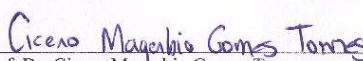
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC



Prof. Dr. Cicero Magerbio Gomes Torres
Universidade Regional do Cariri – URCA

A Deus que tem me guiado, protegido e dado fé para continuar.

À minha família, que está sempre ao meu lado e é minha base firme e segura, em especial ao meu amado pai (Valdemir) e minha amada mãe (Vandinha) que são o que tenho de mais valioso.

AGRADECIMENTOS

Ao senhor Deus, que me conduziu até aqui, me deu força, coragem, fé e sabedoria para enfrentar os desafios e superar a distância dos entes amados. Pelo seu amor infinito que em meio à distância me presenteou com amigos que levarei para sempre.

Aos meus pais, que são meus professores da vida. Agradeço por todo incentivo, dedicação, apoio e amor incondicional. Aos meus irmãos (Anderson e Pedro) pelo incentivo e ao meu sobrinho (Pedro Luan) que amenizou o cansaço e desgasta do processo de escrita.

Ao meu namorado, Marcos pelo companheirismo, incentivo, compreensão nos momentos de ausência, amor e apoio que tem sido essencial em minha caminhada.

Aos meus sujeitos de pesquisa, professores iniciantes de Ciências Naturais da rede municipal de Fortaleza, pela disponibilidade e por compartilhar conosco as experiências vivenciadas nestes primeiros anos de carreira docente.

À minha orientadora Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias pela paciência, confiança e apoio em todas as fases da pesquisa. Agradeço por todo conhecimento compartilhado e por ter tido a oportunidade de conviver com a excelente profissional que é, colaborando com a concretização deste sonho.

Aos professores Dra. Márcia de Souza Hobold, Dr. Cicero Magérbio Gomes Torres, Dra. Raquel Crosara Maia Leite, Dra. Patrícia Limaverde Nascimento e Dra. Giovana Maria Belém Falcão pela disponibilidade e colaboração com a realização deste trabalho.

Agradeço a todos meus professores do Ensino Básico, da Graduação em Ciências Biológicas da URCA e do Curso de Mestrado em Educação da UECE por todo incentivo e aprendizado, em especial ao professor da Graduação Cicero Magérbio que foi meu orientador de monitoria e me instigou seguir a carreira docente e o Mestrado em Educação.

Agradeço a Coordenação e funcionários do PPGE UECE pelo trabalho competente que realizam na busca de manter e elevar o Programa de Educação, em especial a Jonelma e a Rosângela que estão sempre dispostas a ajudar.

Ao EDUCAS e a todos os bolsistas pela ajuda e amizade.

Aos companheiros da turma 2016 do Mestrado por toda troca de experiência, reflexões e discussões realizadas que só vieram a agregar em meu desenvolvimento profissional; por todo companheirismo, solidariedade, amizade e momentos de confraternização que deixaram mais leve nosso caminhar. Agradeço por poder compartilhar com vocês esse momento impar em minha vida. Em especial agradeço aqueles que estiveram mais próximos durante nossa

jornada: Rosani Lima, Mikaele Cavalcante, Nívia Pereira, Edilene Teles, Mateus Bonie, Vitoria Chérída, Mayara Medeiros, Ludimila Façanha e Gabriel Gomes.

As amigas queridas da vida, por toda torcida, compreensão pelas ausências, preocupação e por não me deixarem desanimar.

À CAPES, pelo apoio financeiro que tem ajudado meu desenvolvimento profissional desde a graduação

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

(Paulo Freire, 1996)

RESUMO

Este é um estudo sobre professores iniciantes. A investigação assume como objetivo geral analisar as práticas de ensino de professores iniciantes de Ciências Biológicas egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e sua relação com a formação inicial e a participação na iniciação a docência. Sua problemática está consubstanciada nas seguintes preocupações: Como ensinam professores iniciantes de Biologia egressos do PIBID? Que desafios encontram para ensinar e como os enfrenta no dia a dia de sua atuação profissional? Que apoio encontra na escola? Participar do PIBID trouxe algum diferencial para sua atuação em sala de aula? Que elementos de interface percebem entre sua formação inicial, a experiência no PIBID e sua atuação profissional? Com base nesses questionamentos desenvolvemos uma pesquisa empírica com abordagem qualitativa, a fim de construir estudos de casos sobre a prática de professores iniciantes egressos do PIBID. Os procedimentos de produção de dados utilizados foram a observação de sala de aula com apoio de um diário de campo e a entrevista individual semiestruturada. A análise dos dados apoiou-se na análise temática qualitativa baseando-se em três categorias: Formação inicial, inserção na docência e prática de ensino. O referencial teórico conta com as formulações de Garcia (1999, 2009 e 2010) e Huberman (2007) sobre desenvolvimento profissional e inserção docente; de Nono e Mizukami, (2006), Giovanni e Guarnieri (2014) e de André (2012 e 2013) para tratar sobre professores iniciantes; e de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), Carvalho e Gil-Pérez (2009), Cachapuz *et al.* (2011) e Cunha e Krasilchik (2000) acerca da formação e prática de ensino do professor na área de Ciências Naturais. A análise confirma os primeiros anos de docência como fase singular no processo de desenvolvimento profissional do professor, uma fase de intensas aprendizagens e de questionamentos quanto à permanência na profissão. A aproximação aos dois professores iniciantes de Ciências Biológicas egressos do PIBID permitiu constatar que a prática de ensino desses profissionais está muito vinculada as condições de trabalho em que estão inseridos, e que a falta de apoio e a indisciplina são os maiores desafios enfrentados na inserção. No primeiro caso, mesmo enfrentando dificuldades, o iniciante vem se constituindo como profissional da educação, e embora não reconheça o PIBID como relevante em sua inserção na profissão e em sua prática de ensino, é notório que o choque de realidade que sentiu com a experiência no programa tem ajudado a superar os desafios do seu cotidiano de trabalho na escola pública com mais serenidade e maturidade. No segundo caso, os problemas vividos durante a inserção na profissão são mais evidentes e, embora a professora tenha uma ótima formação, a indisciplina

e a falta de apoio pedagógico na escola não colaboram para qualificar sua prática de ensino, que tem assumido feição tradicional, memorística e expositiva e, por conseguinte, contribuindo para que a professora não consiga estabelecer relação entre a prática que exerce e sua diversificada formação. Os dados mostram que, mesmo tendo toda uma história de formação rica, diversificada, diferenciada e voltada para a docência, os dois professores em foco nesse estudo vivenciam angústias, incertezas e inseguranças peculiares àqueles que iniciam na profissão, embora demonstrem mais resiliência diante de tais adversidades. Registram que precisam de apoio nessa fase da carreira, sobretudo no que concerne a aquisição de saberes da formação profissional, uma vez que as preocupações pedagógicas são as que mais os tensionam. Os achados da pesquisa, *grosso modo*, reforçam a necessidade urgente do delineamento de uma política por parte dos órgãos públicos educacionais voltado para esse segmento profissional.

Palavras-chave: Professores iniciantes. Prática de ensino. PIBID Biologia.

ABSTRACT

This is a study about beginner teachers. The main objective of the research is to analyse the teaching practice of beginner teachers of Biology egress from Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) and its relation with the initial formation and participation in an initiative of initiation to teaching. Its problematic is embodied in the following concerns: How do beginner biology teachers egress from PIBID teach? What challenges do they encounter to teach and how do they face them in their daily activities? What support do they find in school? What challenges do they encounter to teach and how to face them in their daily professional activities? What support do they find in school? Did participating in PIBID bring any differential to their performance in the classroom? What interface elements do they perceive between their initial formation, their experience in PIBID and their professional performance? Based on these questions, we developed an empirical research with a qualitative approach in order to build case studies on the practice of beginner teachers egress from PIBID. The data production procedures used were classroom observation with the support of a field diary and the semi-structured individual interview. Data analysis was based on qualitative thematic analysis using three thematic categories: Initial formation, Insertion in teaching and Teaching practice. The theoretical reference has the formulations of Garcia (1999, 2009 and 2010) and Huberman (2007) on professional development and teacher insertion; of Nono and Mizukami (2006), Giovanni and Guarnieri (2014) and André (2012 and 2013) to treat about beginner teachers; and Delizoicov, Angotti and Pernambuco (2011), Carvalho and Gil-Pérez (2009), Cachapuz *et al.* (2011) and Cunha and Krasilchik (2000) on formation and teaching practice of the teacher in the area of Natural Sciences. The analysis confirms the first years of teaching as a singular phase in the professional development process of the teacher, a phase of intense learning and questioning about the permanence in the profession. The approach to the two beginner teachers of Biological Sciences egress from PIBID allowed to verify that the teaching practice of these professionals is very linked to the working conditions in which they are inserted, and that the lack of support and indiscipline are the biggest challenges faced in the insertion. In the first case, even in the face of difficulties, the beginner has been constituting himself as a professional in education, and although he does not recognize the PIBID as relevant in his insertion in the profession and in his teaching practice, it is notorious that the reality shock he felt with experience in the program has helped to overcome the challenges of his daily work at the public school with more serenity and maturity. In the second case, the problems experienced during the insertion

in the profession are more evident and, although the teacher has an excellent formation, the indiscipline and lack of pedagogical support in the school do not collaborate to qualify its practice of teaching, which has taken on a traditional, memoristic and expository character and, therefore, contributed to the teacher not being able to establish a relationship between the practice she exerts and her diversified formation. The data show that, despite having a rich, diversified, differentiated and teaching-oriented history of formation, the two teachers in focus in this study experience anguish, uncertainties and insecurities peculiar to those who start in the profession, although they demonstrate more resilience in the face of such adversities. They record that need support at this stage of their career, especially with regard to the acquisition of professional formation knowledge, since the pedagogical concerns are the ones that make them more tense. The findings of the research, roughly, reinforce the urgent need for the design of a policy by the public educational agencies focused on this professional segment.

Key words: Beginner teachers. Teaching practice. PIBID Biology

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo das notas de Ciências e a colocação entre Brasil e outros países no PISA 2006, 2009, 2012, 2015.....	22
Quadro 2 – Resultados do levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	26
Quadro 3 – Brasil - iniciativas de apoio ao professor iniciante.....	40
Quadro 4 – Tempo de docência, nível de atuação, período da formação inicial e participação no Pibid dos professores de Ciências Biológicas participantes da pesquisa.....	55
Quadro 5 - Mapa de análise das entrevistas.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADS	Ação Docente Supervisionada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTS	Ciência Tecnologia e Sociedade
DPP	Desenvolvimento Profissional do Professor
FA7	Faculdade 7 de Setembro
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FVJ	Faculdade do Vale do Jaguaribe
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INTA	Instituto Superior de Teologia Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PI	Professor Iniciante
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projeto Político Pedagógico
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PUC	Pontífica Universidade Católica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	APROXIMAÇÕES AO OBJETO DE PESQUISA: UMA CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE.....	17
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO.....	21
1.3	O TEXTO E SEU PERCURSO.....	28
2	O PROFESSOR INICIANTE E SUA PRÁTICA: O INÍCIO NA CARREIRA COMO PARTE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	30
2.1	DESENVOLVER-SE NA PROFISSÃO DOCENTE: DESAFIOS DE UM PROCESSO CONTÍNUO.....	30
2.2	A INSERÇÃO NA DOCÊNCIA: TEMPO DE APRENDIZAGEM.....	35
2.2.1	Programas de Inserção Profissional à Docência.....	38
2.3	A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: DESAFIOS QUE PERSISTEM.....	42
2.3.1	O PIBID no contexto da Formação Inicial.....	46
3	O CAMINHO PERCORRIDO: TRAÇANDO OS PASSOS METODOLÓGICOS.....	49
3.1	ESTUDO DE CASO: POR QUE ADOTÁ-LO?.....	50
3.2	COMO IDENTIFICAR OS PROFESSORES INICIANTES EGRESSOS DO PIBID? QUAL O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA?.....	51
3.3	APROXIMAÇÃO AO CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES INICIANTES: COMO GERAR OS DADOS?.....	55
3.4	COMO ANALISAR OS DADOS PRODUZIDOS?.....	61
4	O APRENDER A ENSINAR: EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA DE ENSINO DE PROFESSORES INICIANTES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	63
4.1	UM PROFESSOR INICIANTE PROVOCADOR: CASO UM.....	64
4.1.1	A formação inicial: experiências vividas e contribuições.....	65
4.1.2	A inserção na docência: a entrada na escola.....	70
4.1.3	As primeiras experiências com o ensino: os desafios didáticos da prática.....	74
4.1.4	O professor iniciante egresso do PIBID em ação: por dentro da aula.....	78
4.1.4.1	Projetando a ação de ensinar.....	79

4.1.4.2	Ensinando... o professor iniciante em ação.....	82
4.2	UMA PROFESSORA INICIANTE TÍMIDA: CASO DOIS.....	91
4.2.1	A formação inicial: experiências vividas e contribuições.....	92
4.2.2	A inserção na docência: a entrada na escola.....	97
4.2.3	As primeiras experiências com o ensino: os desafios didáticos da prática.....	100
4.2.4	O professor iniciante egresso do PIBID em ação: por dentro da aula.....	103
4.2.4.1	Projetando a ação de ensinar.....	104
4.2.4.2	Ensinando... o professor iniciante em ação.....	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
	REFERÊNCIAS.....	121
	APÊNDICES.....	128
	APÊNDICE A - LEVANTAMENTO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM CIÊNCIAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)	129
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE).....	130
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR EM AÇÃO.....	131
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES INICIANTE.....	133

1 INTRODUÇÃO

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais”.

(ALVES, 1994, p. 04)

Este é um estudo¹ sobre a prática de ensino de professores iniciantes que tiveram, em suas trajetórias de formação inicial para docência, oportunidade de iniciação profissional caracterizado pela imersão no contexto escolar. Trata-se, mais especificamente, de uma investigação acerca da prática de ensino de professores iniciantes de Ciências Biológicas egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Seu desenvolvimento está vinculado à Linha de Pesquisa “Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação”, do Núcleo “Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação”, do Curso de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

A prática do professor de Ciências Biológicas, os desafios do início da carreira docente e sua interface com os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e a experiência vivida no PIBID, estão no centro dessa investigação, cujo delineamento encontra-se trançado à minha² trajetória profissional e de formação. Graduada pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri (URCA) me aproximei da docência por conta de alguns fatos que ocorreram durante minha graduação e que busco situar no próximo tópico. Essas situações, pouco a pouco, contribuíram para desenhar a direção da presente investigação.

No tópico a seguir apresento um panorama sobre meu percurso formativo, explicitando situações que possibilitaram um olhar diferente para docência, fazendo com que o objeto de investigação pudesse fazer parte de meus questionamentos. Esse olhar, curioso e inquieto, ganhou forma por meio de professores que deixaram em minha trajetória o desejo de continuar a aprender e, assim, como retrata o pensamento do educador Rubem Alves na epígrafe que abre essa seção, continuarão a fazer parte do meu ser/fazer docente.

¹ O estudo está organizado com base nas Normas para Elaboração de Trabalhos Científicos da UECE 2016 (disponível em: http://www.uece.br/biblioteca/dmdocuments/GUIA_DE_NORMALIZACAO_UECE__V.1_21_08_2016.pdf), que se baseia nas Normas Brasileiras (NBRs) vigentes da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

² Somente nessa parte introdutória do texto e no tópico 1.1 recorro a primeira pessoa do singular para compor meu discurso.

1.1 APROXIMAÇÕES AO OBJETO DE PESQUISA: UMA CONSTRUÇÃO DO SER DOCENTE

A escolha do tema de pesquisa e a delimitação do objeto de estudo decorre de um processo complexo e de uma longa caminhada. Um objeto de estudo não surge do nada e, como tudo na vida, tem uma história, se constitui a partir do percurso de nossa vida pessoal e profissional. Eleger uma temática requer um conhecimento prévio sobre a mesma e uma relação entre o sujeito e o objeto de investigação, algo que lhe motive e desperte curiosidade e questionamento. Dessa forma, a pesquisa ora proposta é decorrência do meu desenvolvimento profissional docente, delineando-se amalgamado pelas experiências, estudos e inquietações que marcaram esse percurso.

Minha aproximação com a docência se inicia quando ainda cursava o último ano do Ensino Fundamental, tempo em que comecei a dar aulas de reforço escolar. Na época não sabia, mas essa atividade, que se estendeu até o término da Educação Básica, foi um dos fatores que me motivou a enveredar pela docência. Digo que a profissão docente foi se produzindo e se materializando em minha trajetória.

A escolha pelo curso de Ciências Biológicas se manifestou durante o Ensino Médio, fruto da admiração que tinha pelo professor da disciplina, sua paixão pela profissão e metodologias de ensino, encantamento que me fez optar pelo curso. De acordo com Farias *et al.* (2014), a história de vida, a formação e a prática pedagógica são elementos que fazem parte do processo de identificação profissional. Hoje percebo, claramente, que esses elementos fazem parte de minha trajetória e se compuseram como decisivos na escolha pela docência.

Ingressei no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri³ (URCA) ao final de 2009. Durante o primeiro ano de graduação me dediquei muito às disciplinas específicas do curso e, assim como a maioria de meus colegas, almejava atuar como Bióloga ou em pesquisas laboratoriais. No segundo ano de graduação atuei como estagiária no laboratório de Botânica⁴, atividade que desenvolvia com muita

³ A Universidade Regional do Cariri (URCA), juntamente com a UECE e a UVA, é uma das três universidades públicas estaduais do Ceará. A URCA está sediada na cidade de Crato, possuindo outras unidades nas cidades de Juazeiro do Norte, Iguatu, Campos Sales e Missão Velha.

⁴ Realizei estágio não obrigatório no Laboratório de Botânica do curso de Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri (URCA) durante o período de janeiro de 2011 a setembro de 2011, desenvolvendo atividades de pesquisa em métodos, técnicas e coletas de espécies de vegetais superiores (Fanerógamos) do ecossistema Mata Seca da Chapada do Araripe.

satisfação, visto que era muito cobiçada entre os colegas e que era exercida majoritariamente pelos alunos bacharéis⁵.

Meus professores, até então, eram todos voltados para o bacharelado e, mesmo estando em um curso de licenciatura, pouco se ouvia falar em docência. As disciplinas da área pedagógica eram menosprezadas por muitos professores e alunos. Embora cursasse desde, o primeiro semestre, disciplinas pedagógicas, não conseguia me sentir em uma licenciatura. Recordo que nos primeiros semestres do Curso os professores da Ação Docente Supervisionada⁶ (as ADS's) não tinham formação específica em Educação, tínhamos bacharéis ministrando disciplinas pedagógicas.

O envolvimento com atividades docentes só se fez presente em minha trajetória de formação a partir do final do segundo ano de graduação, quando atuei como bolsista em programas educacionais voltados para a docência, precisamente o PIBID e a monitoria.

Ingressei no PIBID Biologia da URCA em outubro de 2011, experiência que se estendeu até junho de 2013. A princípio a inserção nessa iniciativa me proporcionou conhecer o ambiente escolar e suas demandas institucionais, assim como participar de projetos e trabalhos dentro da escola e da universidade. Assim, pude ampliar minhas leituras e ter uma maior aproximação com a educação. Com as experiências vivenciadas no PIBID passei a me dedicar com mais empenho nas disciplinas voltadas para a docência, oportunidade que foi descortinando o mundo da escola e o ser professor. Igualmente relevante em minha identificação com a docência foi a experiência curricular com a atividade de monitoria, na qual atuei como voluntária nas disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Médio do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no período de 2012 à 2013.

Estas duas oportunidades de formação com foco na docência despertaram minha atenção e me levaram a estudar mais sobre os processos de formação, desenhando já nesse momento o interesse pela docência.

Outro marco que considero decisivo em minha graduação foi o fato de ter participado do Prodocência⁷ Biologia, momento de reuniões e trocas de experiências com professores tanto da rede básica de ensino como professores da própria universidade, situações que contribuíram de forma positiva em minha formação inicial. As discussões

⁵ O curso de Ciências Biológicas da URCA é ofertado em duas modalidades Bacharelado e Licenciatura, funcionando em turnos diferentes, diurno e noturno respectivamente.

⁶ A proposta curricular do curso de Licenciatura no período em que cursei a graduação (2009 à 2013) tinha como eixo as disciplinas da Ação Docente Supervisionada, que se estendiam do primeiro ao oitavo semestre, eram disciplinas voltadas a Formação de Professores em Ciências.

⁷ Ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente.

versavam sobre dificuldades de professores de Ciências Naturais e Biologia para inovar em sala de aula e suas práticas docentes. A culminância dessa iniciativa resultou no livro “Atividades pedagógicas lúdicas no ensino de Biologia” (TORRES, 2014), coletânea de textos sobre jogos, dinâmicas e atividades práticas, momento em que vivenciei a primeira experiência de autoria acadêmica, com a produção do escrito “Quebrando a cabeça com o sistema nervoso” (FERNANDES *et al.*, 2014).

As experiências citadas foram, pouco a pouco, (re)acendendo em mim o desejo pelo magistério. No decurso de minha formação inicial, e em consonância com as experiências vivenciadas, tive oportunidade de conviver com professores que contribuíram com o meu desenvolvimento como futura docente, dentre eles destaco meu orientador⁸ de monitoria, que me fez enxergar a docência com outro olhar: despertou a curiosidade pela pesquisa em Educação, “apresentou-me” a universidade e as possibilidades que ela poderia me proporcionar, instruiu-me sobre meu curso e me fez entender a “nobreza” da licenciatura, me incentivou a tornar-me professora universitária e mestranda em Educação. Enfim, em conjunto com outros professores, assumiu papel decisivo em minha identificação com a docência. Sobre isto, retomo as palavras de Leone (2012, p. 25) de que “a aprendizagem da docência não é um processo que se faz no vazio”, existe um longo percurso e aprender ser professor requer um “determinado tempo e espaço, marcados por características singulares que interferem de maneira significativa na constituição de nossa identidade profissional”.

Minhas primeiras experiências docentes aconteceram ainda em conjunto com a formação inicial e, mesmo já envolvida com leituras e atividades abrangendo o magistério, assumir uma sala de aula me fez questionar sobre meus conhecimentos, minhas pretensões futuras e minha escolha pela docência. O “choque de realidade” (GARCIA, 1999) me fez perceber que a inserção inicial na profissão docente é uma tessitura que se faz dia após dia, implica em uma árdua transição aluno-professor. Não sem razão a autora brasileira Mizukami (2013, p. 23) adverte:

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida.

⁸ Refiro-me ao Prof. Cicero Magérbio Gomes Torres, professor adjunto do Departamento de Ciências Biológicas- URCA, a quem agradeço profundamente.

A inserção profissional ao magistério, após o término da graduação, se deu por meio de uma seleção para professor temporário em uma Unidade Descentralizada da URCA, no município cearense de Missão Velha para as disciplinas de Ação Docente Supervisionadas do curso de Ciências Biológicas, em março de 2014. Entre na universidade, agora como professora e lecionando disciplinas em que havia sido monitora, oportunidade que também me proporcionou atuar como coordenadora do curso de Biologia⁹. Esse foi um momento de muito aprendizado, no qual pude relembrar e trazer para minha prática experiências enquanto graduanda, monitora e bolsista do PIBID. Essas oportunidades foram formando, paulatinamente, meu modo de encarar a docência.

No exercício da docência universitária acompanhei, durante quase dois anos, a disciplina de Estágio Supervisionado e pude perceber as dificuldades que os futuros professores tinham quanto a sua prática nos momentos de regência; identifiquei também que alunos que participavam de programas de iniciação a docência, como o PIBID, apresentavam, na maioria das vezes, um melhor desempenho durante a disciplina. Essas constatações foram tecendo o interesse em investigar a prática de ensino de professores de Biologia egressos do PIBID, objeto deste estudo.

A partir dessas experiências, e movida pelo desejo de dar continuidade a minha formação, me submeti à seleção de Mestrado em Educação da UECE com um projeto voltado para o PIBID e sua relação com a formação de professores em Ciências Biológicas (FERNANDES, 2015). Aprovada na seleção, na linha de pesquisa “Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação”, no Núcleo “Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação”, iniciei as disciplinas e estudos relacionados à temática, momento em que me integro a equipe cearense de uma pesquisa nacional sobre inserção profissional de egressos de programas de iniciação a docência, coordenada nacionalmente pela professora Dra. Marli Elisa Dalmazo Afonso de André (PUC/SP) e apoiada pelo CNPq, tendo como coordenadora local a professora Dra. Isabel Maria Sabino de Farias. Esta iniciativa investiga egressos de programas de iniciação a docência que vivenciam os primeiros anos de magistério.

A inserção nesse estudo, em conjunto com a trajetória pessoal, profissional e de formação mencionada, realinharam minha proposta de pesquisa no Mestrado ao apontarem novos questionamentos, direcionando, desde então, minha atenção para os professores iniciantes de Biologia egressos do PIBID, mais precisamente, para a prática de professores de

⁹ Exerci essa função no período de 2015 a 2016, quando passei a conhecer melhor o currículo do meu curso de graduação e a acompanhar de perto o percurso formativo do licenciando em Ciências Biológicas.

Biologia em início de carreira que tenham participado do PIBID. Os contornos da problemática em estudo são detalhados a seguir.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

O ensino de Ciências Naturais no Brasil tem passado por diferentes propostas educacionais desde sua obrigatoriedade para as séries ginasiais¹⁰, em 1971, época em que o ensino assumia uma feição marcadamente tradicional (FARIAS *et al.*, 2014, p. 40-41), pautado na transmissão de conhecimentos, no modelo transmissão-recepção de conteúdos, cuja didática materializava-se no “dar aula pelo uso da exposição verbal e unilateral do professor e do tomar o ponto, pelos exercícios de cópia e fixação por parte dos alunos”, dessa forma, “no ambiente escolar, o conhecimento científico era considerado um saber neutro, isento, e a verdade científica, tida como inquestionável” (BRASIL, 1998, p. 19).

As propostas surgidas desde então trouxeram novas tendências e enfoques para o ensino de Ciências Naturais, contudo, como assinalam vários autores (POZO, GÓMES e CRESPO, 2009; CACHAPUZ *et al.*, 2011; CARNEIRO e LEITE, 2013), o que ainda predomina na prática docente nessa área é uma falsa ruptura com o ensino tradicional, prevalecendo uma ação focada no professor e em atividades memorísticas e descontextualizadas.

Transcorridos quase cinco décadas de sua obrigatoriedade como disciplina na Educação Básica, o ensino de Ciências Naturais, em diferentes níveis, tem apresentado lacunas preocupantes no desempenho de alunos em avaliações externas. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes¹¹ (PISA) vem divulgando, desde sua implementação no ano 2000, resultados insatisfatórios em relação à área de Ciências Naturais, principalmente quando comparados com os níveis atingidos por outros países participantes. Destacaremos a seguir no Quadro 1 resultados divulgados pela Organização para a Cooperação e o

¹⁰ Por meio da Lei nº 5.692/71 a disciplina tornou-se obrigatória para as oito séries do antigo primeiro grau, hoje do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

¹¹ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral avaliando o que alunos de 15 anos, no final da educação obrigatória, adquiriram em relação a conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep). As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Os últimos resultados com ênfase em Ciências foram 2006 e 2015.

Desenvolvimento Econômico (OCDE) do último quadriênio (2006, 2009, 2012 e 2015) da avaliação realizada, fazendo um comparativo com resultados gerais.

Quadro 1 – Comparativo das notas de Ciências e a colocação entre Brasil e outros países no PISA 2006, 2009, 2012, 2015.

ANO	PAÍSES AVALIADOS	COLOCAÇÃO GERAL BRASIL	PONTUAÇÃO EM CIÊNCIAS
2006	57	52º	390
2009	65	52º	405
2012	65	59º	405
2015	70	63º	401

Fonte: OECD (2006, 2009, 2012 e 2015).

Os resultados expostos no Quadro 1 apontam, de acordo com a escala de níveis¹² (1-6) da OECD, que os estudantes brasileiros demonstram um padrão de conhecimentos científicos extremamente limitados, apresentando explicações científicas óbvias e que são insuficientes para a educação científica. Segundo Cachapuz *et al.* (2011, p. 38), “esta preocupante distância entre as expectativas postas na contribuição da educação científica na formação” faz com que se dirija “a atenção para como se está levando a cabo essa educação científica”. Quanto a essa problemática Moreira (2006) revela que:

[...] o quadro se apresenta sombrio, com o desempenho em geral muito baixo dos estudantes brasileiros nos assuntos que envolvem ciências e matemáticas. O ensino de ciências é, em geral, pobre de recursos, desestimulante e desatualizado. Curiosidade, experimentação e criatividade geralmente não são valorizadas. Ao lado da carência enorme de professores de ciências, em especial professores com boa formação, predominam condições de trabalho precárias e pouco estímulo ao aperfeiçoamento (MOREIRA, 2006, p. 13).

O resultado preocupa e nos faz ponderar sobre a formação dos professores, pois sua prática e formação tem relação direta com a qualidade do ensino. Como tem se constituído o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula? De que maneira a formação do professor tem auxiliado sua prática cotidiana?

Estudos realizados por Darling-Hammond (2014) evidenciam que a qualidade da formação docente tem relação direta com os níveis de aprendizagem na Educação Básica. Esta pesquisadora destaca que o conhecimento da matéria a ser ensinada é de real relevância

¹² A escala de níveis é uma classificação global que aponta o desempenho dos alunos. O nível atingido por cada aluno é indicativo do tipo de tarefas mais difíceis que esse aluno é capaz de realizar com sucesso.

para o processo de ensino, pois professores com boa formação nos conhecimentos pedagógicos e curriculares têm apresentado melhores resultados diante do desempenho da aprendizagem de seus alunos. A autora ainda traz importantes considerações sobre os programas tradicionais de formação docente e suas fragilidades. Sinaliza que a dicotomia entre a teoria e a prática é marcante nos cursos de licenciatura, prevalecendo uma fragmentação entre os conteúdos específicos e pedagógicos. Em geral, as ações mobilizadas, em situações “práticas” do curso, pelos futuros docentes, acontecem sem relação com o contexto ao qual se inserem e se tornam apenas ações isoladas e inadequadas.

Carvalho e Gil-Perez (2009), em estudo sobre as tendências e experiências inovadoras na formação do professor de Ciências, assinalam como sendo necessidades para formação: a) romper com visões simplistas sobre a Ciência; b) conhecer a matéria que ensina; c) questionar as ideias docentes de senso comum sobre o ensino e aprendizagem de Ciências; d) adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das Ciências; e) saber analisar criticamente o ensino tradicional; f) saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva; g) saber dirigir o trabalho dos alunos; h) saber avaliar; e, i) adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa didática. Os autores discutem sobre a formação destinada aos futuros professores de Ciências e defendem uma formação com fundamentação teórica sólida e voltada a realidade escolar. Assinalam que:

Os cursos deveriam enfatizar os conteúdos que o professor teria que ensinar; proporcionar uma sólida compreensão dos conceitos fundamentais; familiarizar o professor com o processo de raciocínio que subjaz à construção dos conhecimentos; ajudar os futuros professores a expressar seu pensamento com clareza; permitir conhecer as dificuldades previsíveis que os alunos encontrarão ao estudar tais matérias etc. (CARVALHO e GIL-PEREZ, 2009, p. 70).

Destarte, a formação destinada aos professores não pode estar pautada apenas na transmissão de conhecimentos e de orientações técnicas, distanciando o futuro docente de experiências no contexto escolar. A licenciatura também deve propiciar reflexões didático-pedagógicas, envolvendo situações escolares, permitindo com que o futuro docente tenha uma formação adequada e integral.

Contraditoriamente, o que vemos nos cursos de Licenciatura é uma forte presença do Bacharelado, professores sem formação didática e estudantes que ingressam nos cursos de Licenciatura sem a perspectiva de lecionar e que buscam uma formação meramente técnica. Assim, saem dos cursos para as escolas despreparados, se frustram com a realidade que encontram e com os problemas que não sabem resolver. Ao abordarem o assunto, Cunha e

Krasilchik (2000, p.2-3) assinalam que os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas “estão longe de formar adequadamente o professor de Ciências para o Ensino Fundamental”, situação decorrente, segundo as autoras, de “seus currículos altamente biologizados”, não priorizando a formação do professor e deixando em evidência apenas a parte mais técnica do curso. Essa tendência se intensifica ainda mais quando o curso apresenta a “modalidade de Bacharelado” na mesma instituição.

Acreditamos que o quadro ao qual nos reportamos não é um problema restrito ao curso de Ciências Biológicas, mas um diagnóstico que pode ser estendido aos cursos de Licenciatura em geral, cursos esses que tem mostrado dificuldades para formar professores para enfrentar os desafios da escola pública contemporânea. O fato é que todos os anos as universidades formam inúmeros professores e estes, por sua vez, vão para as escolas com uma bagagem de conhecimentos, mas se deparam com diversos problemas sociais, econômicos e culturais no cotidiano escolar para os quais não foram preparados.

Discussões sobre a fragilidade da formação do professor e o baixo desempenho de alunos em Ciências, em consonância com a trajetória pessoal e de formação já mencionada, nos direcionou ao tema do presente estudo: a prática de ensino de professores iniciantes de Ciências Biológicas egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A opção por professores que estejam em processo de inserção na carreira se deu, também, pelo fato de estarem em uma fase específica de seu processo de desenvolvimento profissional, a qual, de acordo com Garcia (1999), é a fase do “aprender a ensinar”. Esse período, segundo Huberman (2007), compreende os 3 primeiros anos de imersão na profissão e se constitui como processo introdutório à docência. Garcia (2010) e Imbernón (2011) advogam que esse período de iniciação pode se estender até os 5 primeiros anos de docência. Neste estudo nos deteremos sobre a prática de professores com até 3 anos de magistério.

O início da carreira é um momento delicado na vida profissional do professor, um período de descobertas, tensões e dilemas que ultrapassam a vida profissional, perpassando pelo pessoal e emocional do professor. Segundo Garcia (1999, p. 113), é um momento de “transição de estudantes para professores [...]”. Neste primeiro ano, os professores são principiantes, e, em muitos casos, no segundo e terceiro anos, podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional”. Uma das dificuldades que permeiam esse momento é a relação que o professor estabelece com sua prática de ensino. “Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que

acompanharão o professor ao longo de sua carreira”, advertem Nono e Mizukami (2006, p. 384).

Desse modo, considerando que os professores de Ciências são egressos de cursos de Licenciatura permeados por uma visão bacharelesca (CUNHA e KRASILCHIK, 2000), parece-nos pertinente indagar: como esses professores iniciantes ensinam? Que elementos de sua formação inicial trazem para sua prática docente?

Pensando na fragilidade dos anos de licenciatura, conforme denunciado na literatura, em especial na área de Ciências Biológicas, delimitamos que o estudo proposto evidenciará professores iniciantes que tenham participado do PIBID. Considerando os estudos de Darling-Hammond (2014), que enfatizam que egressos de cursos de Licenciatura que experimentam boas intervenções durante sua formação adquirem geralmente melhores resultados em sala de aula com seus alunos, pretendemos investigar professores que tenham participado do PIBID durante sua formação inicial para ser professor, visto que o programa tem como finalidade fomentar a iniciação a profissão e valorizar o magistério. O PIBID foi criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. De princípio, a proposta focalizava os cursos de licenciatura em Biologia, Química, Física e Matemática devido à carência de professores nessas áreas (BRASIL, 2007), depois se expandiu para as demais licenciaturas. Desde sua implementação o programa tem se revelado como uma iniciativa promissora de estímulo à docência e de fortalecimento da formação inicial (FARIAS, JARDILINO, SILVESTRE, 2015; FREITAS, 2014), uma vez que tem possibilitado aos bolsistas de licenciatura pensarem em sua prática docente e intervirem com o meio escolar, antecipando, assim, experiências no futuro ambiente de trabalho.

Com base no pressuposto de que essa experiência proporciona uma oportunidade diferenciada à formação do licenciando, nesse estudo voltamos nosso olhar para a prática do professor iniciante de Ciências egresso do PIBID buscando caracterizar as situações e os saberes mobilizados no processo de ensino e de aprendizagem.

As indagações suscitadas e a delineação de nosso objeto de pesquisa nos instigaram a procurar estudos produzidos sobre a temática de nossa investigação – *A prática do professor de Ciências Naturais*, no intuito de desvelar os caminhos já percorridos por outros pesquisadores, saber suas pretensões, suas delimitações, metodologias utilizadas e resultados obtidos. Partimos do pressuposto de que esse mapeamento muito teria a aportar no delineamento de nossa problemática de pesquisa. Para tanto, realizamos um levantamento¹³ na

¹³ Levantamento realizado em 22 de março de 2017.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), portal que reúne, em um só ambiente virtual de busca, as teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* de todo o País e por brasileiros no exterior.

O descritor usado para fazer a busca nesse portal foi constituído pelo cruzamento de categorias que consideramos importantes em nossa discussão com a utilização do bolleano (AND) e aspas (“ ”), a fim de delimitar os resultados. Desse modo, utilizamos o descritor: “Prática de ensino” AND “professores de Ciências” e conseguimos identificar 51 trabalhos, conforme ilustra o Quadro 2.

Quadro 2 – Resultados do levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Descritor	Total	Dissertações		Teses	
		Encontradas	Relacionadas ao foco da pesquisa	Encontradas	Relacionadas ao foco da pesquisa
“Prática de ensino” “professores de Ciências”	51	37	06	14	—

Fonte: Elaborado pela autora

Identificamos, após a leitura dos resumos das 51 produções acadêmicas, seis trabalhos que apresentavam relação com nosso objeto de estudo, todos decorrentes de estudos no âmbito do mestrado (Apêndice A). Estas dissertações são, a seguir, comentadas.

Os estudos identificados sobre a prática de ensino de professores de Ciências contemplam o tema por diferentes vias. Em sua maioria, o foco é a qualidade do ensino de Ciências e as abordagens metodológicas que os professores utilizam para trabalhar os conteúdos científicos. Os estudos se designam qualitativos e, com exceção de um trabalho, apresentam a entrevista como meio principal para coleta de dados.

Melo (2007) e Coelho (2012) investigam a prática do professor com o olhar voltado para os saberes docentes. Stamberg (2009) e Trevisan (2009) focam seus estudos na identificação de práticas que levam a interdisciplinaridade e a cidadania como instrumento para qualidade do ensino e para disseminação de uma ciência reflexiva. Vieira (2008) e Furquim (2013) versam sobre a qualidade do ensino e de como é abordado o discurso científico em sala de aula. Esses estudos se aproximam de nossa temática ao passo que objetivam conhecer a prática de professores de Ciências.

Melo (2007) tece questionamentos em torno do trabalho pedagógico do professor licenciado em Biologia que atua na série final do Ensino Fundamental com o ensino de Física

e os saberes docentes em sua atuação em sala de aula. O autor revela, por meio de observações, entrevistas e questionários, que a prática do professor é pautada no livro didático e ainda presa ao currículo estabelecido na escola, tendo encontrado poucos professores comprometidos com a própria formação profissional. Sobre os saberes docentes o autor expõe que se constituem da trajetória de vida, do sistema escolar e das experiências.

Vieira (2008) busca identificar, em uma escola de aplicação, reconhecida como diferenciada por ter professores com boa qualificação e boas condições de trabalho, parâmetros de diferenciação na qualidade do ensino de Ciências no Ensino Fundamental II. Contraditoriamente, a autora identifica, por meio de entrevistas e questionários com os estudantes, que as práticas de ensino são produtivistas e memorísticas e que o ensino não estabelece vínculo com o contexto e a realidade de seus alunos. Assim, questiona sobre o ensino atual da área.

Stamberg (2009) investiga sobre a interdisciplinaridade na prática docente de professores de Ciências do Ensino Fundamental. Com base em dados de questionários com professores ressalta que ações dessa natureza acontecem, porém as dificuldades são inúmeras e diversas.

A pretensão de Trevisan (2009) era encontrar elementos presentes no fazer pedagógico de professores de Ciências do Ensino Fundamental que vinculassem suas práticas à aprendizagem para a formação da cidadania. A partir de entrevistas semiestruturadas com professores a autora revela que estas apresentavam elementos reflexivos em suas práticas, executavam projetos nas escolas, participavam de fóruns escolares e abordavam uma ciência conectada com as demais áreas do conhecimento.

Coelho (2012) objetivou analisar os saberes docentes na prática de professores de Ciências do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Contou com entrevistas semiestruturadas com os professores, obtendo que suas práticas pedagógicas são advindas dos saberes formativos e da experiência docente, práticas ainda tímidas quanto a Ciências Tecnologia e Sociedade (CTS), mas que evidenciam uma relação com o contexto dos alunos.

Furquim (2013) discute a apropriação do discurso científico pelo professor de Ciências e como estes fazem a transposição didática em sala de aula. A autora recorreu a questionários, observações de aulas e entrevistas com os professores. Constatou que a apropriação do discurso científico vem de processos formativos de diferentes maneiras e fontes, e que a prática dos professores em sala era centrada no uso do livro didático.

As pesquisas identificadas confirmam as discussões que tecemos sobre a fragilidade do ensino de Ciências Naturais, visto que em grande parte revelam um ensino

memorístico e livresco, pautado em práticas desconectadas com a realidade vivenciada; ao mesmo tempo em que ratificam o argumento de que pesquisas sobre a prática de ensino de professores de Ciências Naturais são escassas, cabendo ressaltar que não encontramos estudos que abordem essa prática a partir da inserção na carreira docente, bem como tendo o PIBID como um aspecto considerado no estudo, fato que reforça a necessidade de novas pesquisas e a relevância de nosso objeto de estudo.

Com base nestas informações e do exposto até aqui, nosso problema central orbitou em torno dos seguintes questionamentos: Como ensinam professores iniciantes de Ciências Biológicas egressos do PIBID? Que desafios encontram para ensinar e como os enfrenta no dia a dia de sua atuação profissional? Que apoio encontra na escola que pode favorecer sua atuação em sala de aula? Participar do PIBID lhe trouxe algum diferencial para sua atuação em sala de aula? Que elementos de interface percebem entre sua formação inicial, a experiência no PIBID e sua atuação profissional?

As questões ancoram-se em nossa experiência e trajetória formativa, assim como no aprofundamento de leituras sobre o assunto, na falta de respostas e da escassez de discussões em torno da prática do professor iniciante no contexto do PIBID/Biologia. Este delineamento está expresso no objetivo geral do estudo, o qual pode ser assim anunciado: analisar as práticas de ensino de professores iniciantes de Ciências Biológicas egressos do PIBID e sua relação com a formação inicial e a participação na iniciação a docência.

De modo mais específico, este estudo objetivou:

- Caracterizar a atuação docente em situação de aula;
- Identificar os desafios que os professores iniciantes de Ciências Biológicas encontram para ensinar, como os enfrentam e que apoio recebem da escola nessas situações;
- Discutir as interfaces que o professor iniciante de Ciências Biológicas egresso do PIBID percebe entre sua formação inicial, a experiência nesse Programa e os conhecimentos necessários à sua prática profissional.

Estes objetivos dizem de nossa intencionalidade enquanto pesquisadora, tendo assegurado rumo ao desenvolvimento do estudo.

1.3 O TEXTO E SEU PERCURSO

Os contornos de nossa investigação sobre prática de ensino de professores iniciantes de Ciências Biológicas egressos do PIBID encontram-se explicitados nessa parte

introdutória desse texto dissertativo. A imersão investigativa realizada na abordagem dessa temática nos permitiu produzir uma análise estruturada em mais quatro seções, as quais detalhamos nos parágrafos que seguem.

Na seção, *O professor iniciante e sua prática: o início na carreira como parte do desenvolvimento profissional docente*, trazemos autores que dialogam com as temáticas discutidas e que compreendem a formação docente como parte do desenvolvimento profissional, enfatizando a importância do acompanhamento da formação docente durante seu processo de inserção profissional e destacando alguns programas de apoio ao professor iniciante. Discutimos também, sobre a formação do professor licenciado em Ciências Biológicas, bem como aspectos de sua formação para a constituição docente e a prática em sala de aula.

Em *O caminho percorrido: traçando os passos metodológicos* apresentamos o percurso metodológico. A seção busca explicitar as decisões tomadas ao longo da pesquisa e os instrumentos de produção de dados utilizados, assim como as estratégias empregadas para analisar os dados produzidos, o que é feito a partir de tópicos que discutem: o porquê de a pesquisa ser um estudo de caso, como identificar os professores e seu local de trabalho, a aproximação com os sujeitos e a produção de dados e como se deu sua análise.

A quarta seção, *A inserção na docência e o aprender a ensinar: desafios de um processo contínuo*, traz a análise dos dados a partir da proposta de Gomes (2016) sobre categorias temáticas. Assim, nos detemos a discutir três categorias principais: formação inicial, inserção profissional docente e a prática de ensino. A seção foi estruturada em dois casos abordando as categorias com os dois sujeitos pesquisados, de modo a articular as falas apresentadas aos elementos conceituais estudados na literatura acerca da temática.

Nas *Considerações Finais*, trazemos um desfecho para a temática investigada, apontando nossas delineações a partir dos dados dos dois casos sobre a prática de ensino de professores iniciantes que atuam nas Ciências Naturais.

2 O PROFESSOR INICIANTE E SUA PRÁTICA: O INÍCIO NA CARREIRA COMO PARTE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

“A formação é um elemento importante do desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”.

(FRANCISCO IMBERNÓN, 2011, p. 46)

O debate sobre o desenvolvimento profissional do professor vem tomando espaço nas discussões na área da Educação. É evidente que se trata de assunto de extrema importância para a compreensão da profissão e que deve ser tratado com clareza, evitando assim, “o perigo de confundir termos e conceitos em tudo o que se refere à formação do professor” (IMBERNÓN, 2011, p. 45). Tomaremos para este estudo o conceito de desenvolvimento profissional para nos debruçarmos sobre a inserção na docência, entendendo o início da carreira docente como um elemento do desenvolvimento profissional.

Nesta seção pretendemos retomar a perspectiva de vários autores sobre desenvolvimento profissional, enfatizando a importância do acompanhamento da formação docente durante o processo de inserção profissional, destacando alguns programas de apoio ao professor iniciante. Discutiremos, também, sobre a formação do professor licenciado em Ciências Biológicas, bem como aspectos de sua formação para a constituição docente e a prática em sala de aula.

Para tanto, recorreremos a autores como: Garcia (1999, 2009, 2010), Huberman (2007), Tardif (2011), Nono e Mizukami (2005, 2006), Giovanni e Guarnieri (2014), Calil e André (2016), Farias e Rocha (2016), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), Carvalho e Gil- Pérez (2009), Cachapuz *et al.* (2011), Cunha e Krasilchik (2000), dentre outros autores.

2.1 DESENVOLVER-SE NA PROFISSÃO DOCENTE: DESAFIOS DE UM PROCESSO CONTÍNUO

De antemão, parece-nos necessário explicitar nosso entendimento dos conceitos de formação e de desenvolvimento profissional. Com efeito, na última década a formação de professores tem sido o foco de inúmeras pesquisas no campo educacional, marcado por um amplo movimento que direciona repensar a formação de professores. A ação docente torna-se a cada dia mais complexa e dilemática devido às demandas exigidas pela sociedade e pelo desenvolvimento tecnológico.

O profissional da educação, por sua vez, necessita estar atento as mudanças para que possa ampliar, aprofundar e aperfeiçoar sua prática. Para Garcia (2009, p. 08) “ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos se transformam em uma velocidade maior à que estávamos habituados”, de modo que o professor deve esforçar-se “para continuar a aprender” a fim de que possa realizar a tarefa de promover a aprendizagem de seus alunos. Noutras palavras: na sociedade contemporânea o professor precisa se desenvolver continuamente, perspectiva que reclama conceber a formação de professores como um aprendizado que acompanha toda a vida profissional.

É em torno desse debate no cenário mundial e nacional que o conceito de desenvolvimento profissional dos professores (DPP) ganha notoriedade no campo da formação de professores e, de certo modo, instaura questionamentos acerca de suas distinções e interfaces.

De nossa parte, entendemos a formação de professores como área de conhecimento e de investigação voltada para o “estudo dos processos pelos quais os professores aprendem”, tal como anota Garcia (1999, p. 26). A formação forja aprendizagens que ensejam o desenvolvimento do professor ao implicar na aquisição e/ou melhoria do conjunto de “conhecimentos, competências e disposições” que favorecem sua intervenção profissional no âmbito do “ensino, do currículo e da escola” com o fito de “melhorar a qualidade da educação” destinada aos alunos (idem). Em sendo assim, compartilhamos o entendimento de André (2010) e Farias e Rocha (2016) que especificam o desenvolvimento profissional de professores como objeto de estudo da formação docente.

A noção de desenvolvimento profissional de professores, de acordo com Garcia¹⁴ (1999, p. 26), é portadora de uma “conotação de evolução e continuidade”, adequando-se melhor à concepção do professor como profissional do ensino. Para ele este conceito pressupõe “uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”, a qual expressa “uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores” (GARCIA, 1999, p. 137).

Em artigo mais recente sobre o desenvolvimento profissional docente, Garcia (2009) apresenta sete características que emergiram e que tem dado uma nova perspectiva a sua designação, são eles: negar os modelos de transmissão; reconhece que os professores

¹⁴ Para este autor o conceito de desenvolvimento profissional dos professores (DPP) é mais adequado à concepção do professor como profissional do ensino.

aprendem ao longo do tempo; processo que tem lugar em contextos concretos; está diretamente relacionado com os movimentos de reforma da escola; o professor é visto como um prático reflexivo; é colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para reflexão individual; e pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. O autor ainda afirma que se desenvolver é uma produção pessoal e profissional tecida dia a dia e que se reflete na identidade de cada docente.

Outro espanhol que contribui para o esclarecimento do conceito de desenvolvimento profissional dos professores é Francisco Imbernón:

[...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. (IMBERNÓN, 2004, p. 45).

[...] conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva. Podemos realizar uma excelente formação e depararmos com o paradoxo: um desenvolvimento próximo à proletarianização no professorado porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, é claro, no desenvolvimento profissional, mas também muito no desenvolvimento pessoal e na identidade. (IMBERNÓN, 2009, p. 77-78).

Imbernón, diferente de seu conterrâneo Marcelo Garcia (1999), amplia o conceito de desenvolvimento profissional. O autor incorpora fatores externos, que envolvem a carreira docente, como “influenciadores” do desenvolvimento dos professores e, que podem ser decisivos para a qualidade de suas práticas e na repercussão de sua identidade.

Também contribuiu com esse debate a pesquisadora portuguesa Oliveira-Formosinho (2009, p. 226), que compreende desenvolvimento profissional docente como:

[...] um processo contínuo de melhorias das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo 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. Pressupõe a procura de conhecimento prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional.

A pesquisadora dá ênfase à prática do professor, realçando como ponto central as mudanças qualitativas que abranjam não só os docentes, mas a comunidade escolar como um todo. Identificamos também, que a autora tem pensamentos em comum com os autores

espanhóis, entre eles, o conceito de desenvolvimento profissional ressaltado por Garcia (1999) como um *continuum* e as decorrências pessoais acentuadas por Imbernón (2009).

Autores brasileiros também vêm se ocupando desse debate, entre eles destacamos especialmente as contribuições de Marli André e Bernadete Gatti. Esta última ao tratar da relação entre avaliação educacional e qualidade do desenvolvimento profissional docente é incisiva ao alertar que, a considerar “a inter-relação entre um processo de avaliação com vistas à qualidade do desenvolvimento profissional de docentes, temos que ter em conta que esse processo visa alterar condições pessoais/profissionais para melhor” (GATTI, 2014, p.378). Ao relatar sobre desenvolvimento profissional, a autora traz em seu texto, a ideia de “evolução” e do processo de mudança nas práticas docentes, visando melhorar a qualidade do profissional. É perceptível, nessas concepções, a influência de autores ibéricos na composição das ideias defendidas e, sobretudo ao se posicionar sobre o que é preciso para promover o desenvolvimento dos professores, perspectiva que a autora assim explicita:

Para tanto, são necessárias ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, vivenciada, reflexão que impulsionará atitudes e ações inovadoras, que se traduzam em práticas efetivas de mudança. Isso só se efetivará com um esforço de superação de nossa condição de rotina na vida cotidiana, na busca constante de entender com clareza as situações em que vivemos e trabalhamos, para mudarmos, avançarmos em relação à situação atual (GATTI, 2014, p.378).

O desenvolvimento do professor, nessa visão, é baseado na reflexão do profissional sobre suas ações, refletir sobre as atitudes adotadas para se chegar a mudanças em sua prática cotidiana. A autora, também deixa claro, que tais mudanças de prática devem ser aliadas a mudanças externas que envolvem o professor, se aproximando as ideias difundidas por Imbernón. Esse entendimento se alinha à perspectiva de André (2010, p. 176), quando assegura que a formação docente deve “ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”.

Com base nas formulações acima citadas podemos perceber, em síntese, que o conceito de desenvolvimento profissional docente está relacionada à profissionalização do professor e a melhorias em sua prática de ensino ao longo da carreira. Com efeito, ele nos convida a pensar a formação de professores de uma forma ampla e para além de sua segmentação em formação inicial (licenciatura) e formação continuada (seja formal ou informal), apresentando-se como um *continuum*. Desse modo, o professor se desenvolve ao passo que acumula novos conhecimentos e novas experiências, profissionais e pessoais, que o

fazem (re)pensar sobre a profissão; é a formação que lhe possibilita avançar em seu aprendizado, renovar seu repertório de conhecimentos, melhorar sua ação profissional, enfim, se desenvolver. Formação e desenvolvimento docente são, por conseguinte, conceitos entrelaçados.

A escola, como lembra Hobold (2018, p. 4) ao se referir as indicações de Marcelo Garcia (1999), é o “primeiro elemento constituinte do processo de desenvolvimento profissional dos professores e com um papel representativo para a profissão docente”. É no contexto escolar que, pouco a pouco, diante da complexidade da carreira, o professor estabelece sua identidade e constitui-se como profissional do ensino.

Este entendimento é especialmente relevante quando pensamos no professor que se encontra nos primeiros anos de docência, momento de incertezas e de muita insegurança, mas também de abertura para aprender. Por isso mesmo, como assevera Garcia (1999, 2010), este é um período decisivo para o desenvolvimento profissional docente. É necessário, portanto, refletir sobre esse momento importante e crucial de seu desenvolvimento: o aprender da docência. Em pesquisa recente sobre professores iniciantes Alves (2017) assegura que:

Transformar-se em professor leva tempo e requer uma série de atitudes que envolvem muitos interlocutores, no meio das quais estão, os professores experientes imbricados em uma cultura escolar; os alunos, que esperam ansiosos por uma nova maneira de ensinar; a escola, com suas peculiaridades diversas; e um grupo gestor, que necessita resolver todas as demandas que a escola solicita. Esses fatores e sujeitos estão entrelaçados em características individuais que permeiam todos os que compõem o fazer docente (p. 34).

Em meio a tantos interlocutores, demandas e metas a cumprir, o professor iniciante, por vezes, vê-se solitário. Apropriar-se dos conhecimentos necessários a profissão, relacionar as aprendizagens da formação inicial a sua prática, consolidar seu repertório de saberes profissionais, construir práticas, dentre outras especificidades, torna-se desafiante para o iniciante que se insere no ambiente escolar, em sua maioria, sem nenhum apoio.

Ainda que a formação de professores seja alvo de inúmeras políticas educativas, o que temos são programas destinados, em sua maioria, à formação inicial e a formação continuada de professores, etapas que historicamente balizam a ação governamental neste campo. As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*, aprovada em 2015, destaca alguns desses programas:

Dentre os programas voltados à formação, destacam-se, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência, a Rede Nacional de Formação Continuada, o Proletramento, a Formação

no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros, o apoio a cursos de segunda licenciatura, além de discussões sobre novas bases para a formação inicial e continuada, cursos experimentais de formação de professores direcionados à educação do campo e indígena (BRASIL, 2015, p. 06).

O rol das ações é amplo e, como evidencia o excerto, a política educacional contemporânea se configura por meio de projetos e programas, demarcando um tempo de políticas públicas de governo¹⁵. Esta tendência, por seus traços de descontinuidade, em face de sua duração ao tempo de uma gestão, paralisa e fragiliza ainda mais o campo educacional, em particular, as ações voltadas para a formação de professores. A ausência de uma política robusta e articulada destinada a formação docente reverbera em várias lacunas, a exemplo de ações que contemplem professores em início de carreira.

Com base nessas discussões, o próximo tópico aborda a importância do acompanhamento de professores em início de carreira, destacando os desafios e as possibilidades de desenvolvimento profissional desses docentes.

2.2 A INSERÇÃO NA DOCÊNCIA: TEMPO DE APRENDIZAGEM

A profissão docente é permeada de situações problemas a resolver a cada instante. Em geral, o que foi idealizado pelo professor durante sua formação inicial se distancia a passos largos da realidade que encontra ao ingressar na docência. Essa distância torna ainda mais complexo o início de sua atuação, o que é agravado pela variedade de tarefas a cumprir nesse contexto.

Com efeito, importa destacar a ausência de consenso em relação ao recorte temporal definidor do que seriam os primeiros anos de exercício docente. Tardif (2011), por exemplo, considera os sete primeiros anos como demarcando o início da carreira. Garcia (2010), entretanto, entende que o professor encontra-se em início de carreira até os cinco anos de atividade docente, embora frise que não somente a conotação do tempo vai definir sua competência profissional. Huberman (2007), por sua vez, define esse período como sendo os três primeiros anos de docência profissional, formulação que adotamos neste estudo. Como este autor, consideramos que esse período de tempo seja o mais complexo e dilemático para os iniciantes, em nosso caso iniciantes de Ciências Naturais egressos do PIBID.

¹⁵ Segundo Oliveira (2011, p. 329) “considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade”.

Huberman (2007) caracteriza a inserção profissional como fase de “sobrevivência” e “descoberta”. A sobrevivência diz respeito ao “choque de realidade”, de Veenman (1984). O professor iniciante encontra-se imerso em um novo contexto, vivencia uma experiência de estranhamento na qual surgem preocupações constantes, questionamento em torno de sua prática, insegurança diante das tarefas a serem realizadas, entre outras aflições. A descoberta é o anseio pelo novo, é o entusiasmo de iniciar a vida profissional, entrar na escola não mais como aluno, mas agora com um novo *status*: Professor. Para Nono e Mizukami (2006, p. 338) as características “sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira”, podendo a descoberta amenizar as dificuldades iniciais.

Neste momento da vida profissional o iniciante passa por momentos de incerteza perante sua formação inicial. De acordo com Tardif (2011, p. 86), “é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior”. O autor ainda assinala em sua pesquisa que muitos docentes afirmam que se vêm despreparados diante das complexidades da profissão. Sobre as repercussões da formação inicial na prática docente a pesquisadora Darling-Hammond (2014) adverte que:

[...] indivíduos que não sofreram uma boa intervenção durante a sua formação como professor geralmente mantêm uma única perspectiva cultural e cognitiva, o que torna difícil para eles entender as experiências, percepções e bases de conhecimento que influenciam profundamente as abordagens ao aprendizado por alunos que são muito diferentes do próprio professor. A capacidade para entender o outro não é inata; ela é desenvolvida por meio de estudo, reflexão, experiência guiada e investigação (p. 239).

É inegável que a formação inicial tem papel fundamental na inserção à docência, mas também é certo que os primeiros anos de exercício profissional possuem forte implicações no desenvolvimento do professor iniciante, pois é quando estabelece, segundo Imbernón (2011), conhecimentos válidos para a profissão. Ao fazer esse alerta, acrescenta ainda que a formação inicial não tem preparado suficientemente os professores para o desenvolvimento de suas atividades, embora seja “muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processo usuais da profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 43).

Sendo assim, o início da carreira é um momento delicado na vida profissional do professor, um período de descobertas, tensões e dilemas, que podem ultrapassar a vida profissional perpassando pelo pessoal e emocional do docente. Sobre isso, Nono (2011) dispõe que:

Trata-se de um período de sobrevivência e descoberta em que os professores procuram ajustar suas expectativas e ideias sobre a profissão às condições reais do

trabalho que encontram, procurando lidar com uma série de limitações que atuam diretamente sobre sua representação, tentando permanecer na profissão e manter certo equilíbrio diante de sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira (p. 06).

O período de inserção na profissão é também um tempo de ruptura com as imagens cristalizadas sobre a docência, com o tempo o professor compreende que o idealizado ao ingressar na docência não é a realidade que o espera. Essa percepção do real é um momento crítico para os professores, para Ponte *et al.* (2001, p.17) é o momento de “encontrar um estilo, conseguir um equilíbrio entre as diversas ‘frentes’ de trabalho profissional e encontrar uma relação estável entre o lado profissional e o pessoal”.

É importante destacar que a inserção docente não pode ser vista apenas como um salto da formação inicial, mas sim como um processo do desenvolvimento profissional do professor, um período diferenciado que faz parte do crescimento e surgimento do profissional professor.

Esse processo de aprender a ensinar envolve diferentes fatores: desenvolver variadas metodologias, conhecer a matéria a ser ensinada, dar conta da aprendizagem dos alunos, conhecê-los, interagir com a turma, saber avaliar, saber lidar com os diferentes tempos de aprendizagem de seus alunos, etc. Tudo isso requer tempo e compromisso por parte do professor, e não só dele, é necessário o compromisso da escola e de implementação de ações e políticas de acompanhamento do professor iniciante. Freitas (2014), em artigo sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e a formação de professores, adverte:

A complexidade da docência na educação básica exige que tratemos dessa etapa de iniciação à docência em suas múltiplas dimensões, oferecendo possibilidades de aprofundamento nos fundamentos da educação e nas ciências pedagógicas que garantam as condições para a análise de seu trabalho na educação básica e as formas de superação de suas dificuldades e debilidades práticas e teóricas (p. 433).

A ponderação de Freitas (2014), que chama atenção para a necessidade de investimentos públicos de apoio a iniciação profissional à docência a partir da experiência do PIBID no país, corrobora o argumento de que esta não é uma tarefa que cabe apenas ao professor, implicando todos aqueles com responsabilidade na oferta de uma educação de qualidade. Desse modo, e tendo como referência a escola pública, faz-se necessário assegurar ao professor iniciante o acompanhamento de suas práticas e ações ao chegar à escola. O professor precisa sentir-se incorporado ao ambiente escolar, precisa do apoio de seus pares, de sua coordenação e ações que possam encaminhá-lo para continuar a desenvolver-se como profissional do ensino.

No intuito de melhor compreender as possibilidades de apoio ao professor iniciante tratamos, no tópico que segue, sobre alguns programas de inserção docente, identificando ações já desenvolvidas no Brasil com este propósito.

2.2.1 Programas de Inserção Profissional à Docência

Os primeiros anos da carreira docente, embora sejam difíceis, têm passado despercebidos pelas instituições educacionais e pelos programas de formação que, em geral, priorizam a formação inicial e a formação continuada. No Brasil, breve exame da legislação vigente no campo educacional não permitiu identificar diretrizes e ações em nível Federal, Estadual ou Municipal destinadas ao acompanhamento de professores iniciantes, constatação já assinalada por André (2012). As iniciativas registradas no Brasil decorrem de parcerias com Secretarias de Educação e projetos pontuais em escolas municipais, estaduais e/ou universidades, abrangendo um reduzido número de professores, além de, geralmente, se extinguirem.

De acordo com Garcia (2010), a falta de atenção ao desenvolvimento profissional do docente tem gerado em muitos países uma elevada taxa de abandono da profissão ainda nos primeiros anos de docência. Ainda segundo este autor, “o abandono é particularmente alto em escolas de zonas desfavorecidas, supondo um alto custo social e pessoal. Por isso reduzi-lo se converteu numa prioridade política” (p. 31) e, mesmo em casos em que os professores não abandonam a profissão, as dificuldades encontradas acabam por desestimulá-los e a falta de confiança em si repercute de forma negativa na aprendizagem de seus alunos.

Relatório publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2006) tendo como título: *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* tem, em suas discussões, relatado sobre políticas de apoio ao professor. O relatório faz parte de uma pesquisa lançada pela Comissão de Educação da OCDE e engloba 25 países participantes. O intuito foi fazer uma revisão sobre políticas destinadas aos professores que pudessem atraí-los a continuar na profissão, ajudando os países a compartilharem experiências inovadoras e bem sucedidas.

Em relação aos professores iniciantes, foco de nossa pesquisa, o relatório demonstra que em diversos países a desistência pela docência é maior em seus primeiros anos na profissão. Podemos relacionar esse dado às dificuldades enfrentadas pelos iniciantes já mencionadas e pelo choque de realidade vivido, o qual tende a desestabilizá-lo.

A pesquisa também aponta que professores que tem em seus primeiros anos de carreira uma relação positiva com a docência tendem a continuar na profissão e que os programas específicos para iniciantes podem aumentar seus resultados e sua satisfação com a profissão. Outro ponto importante registrado pelo relatório é que “programas bem elaborados ajudam novos professores a aplicar o conhecimento mais teórico adquirido em seus programas de formação à complexidade do ensino em sala de aula” (OCDE, 2006, p. 124). É recorrente entre os professores iniciantes não reconhecerem o aprendizado de sua formação inicial, muitos consideram que só aprendem na prática em sala de aula, e que a formação foi muito “teórica”.

Sobre os programas de inserção destinados a professores iniciantes o relatório da OCDE (2006) registra que dos 25 países participantes do estudo: em um (1) é o professor que decide sobre sua participação; em outros seis (6) países a iniciação fica a critério da escola; em oito (8) não há programas formais e, em apenas dez¹⁶ (10) deles essa ação tem caráter obrigatório. Quanto à duração desses programas, eles costumam variar de sete meses a dois anos e a estratégia mais utilizada são os professores orientadores, denominados por Garcia (1999) de professor mentor. De acordo com o autor espanhol, “a tarefa que se atribui ao mentor é a de assessorar didática e pessoalmente o professor iniciante, de modo a constituir um elemento de apoio” (GARCIA, 1999, p. 124).

A pesquisa deixa claro que iniciativas, ações e políticas para o desenvolvimento profissional do professor são de extrema importância para seu crescimento e empatia com a profissão, mas que somente essas medidas não poderão assegurar a permanência e a eficácia do docente. Sobre essa discussão Mirisola (2012, p. 194), pautada nas palavras de Veenman (1988), alerta que “os programas de inserção não são a panacéia para todas as necessidades de nossos sistemas de ensino”, pois, como adverte, é evidente que não irão resolver “problemas estruturais como o deslocamento e a sobrecarga dos professores, as classes lotadas e um ambiente nocivo à aprendizagem”, assim como também não podem resolver os baixos salários, o desprestígio da profissão e as mudanças constantes de professores pelas escolas.

No que diz respeito às iniciativas sobre inserção docente no Brasil, André (2012) descreve e analisa ações voltadas aos professores iniciantes que, conforme a autora, favorecem a inserção à docência. A análise da autora brasileira retoma dados da pesquisa “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011),

¹⁶São eles: Austrália (alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra e País de Gales, Irlanda do Norte, Israel, Japão e Suíça.

quando foram realizados 15 estudos de campo: cinco em secretarias estaduais e dez em secretarias municipais.

O Quadro 3 apresenta as iniciativas encontradas de apoio ao iniciante e uma descrição de suas atividades.

Quadro 3 – Brasil: iniciativas de apoio ao professor iniciante

POLÍTICAS E PROGRAMAS DE APOIO AO PROFESSOR INICIANTE				
		Tipo de formação	Carga horária	Atividades desenvolvidas
E	Espirito Santo	Acoplado ao concurso público/ primeira etapa antes da prova eliminatória.	60h	Conferências, estudo de textos, discussões e oficinas pedagógicas.
	Ceará	Curso de capacitação na modalidade educação à distância após aprovação no concurso público	5 módulos	1-Introdução à educação a distância; 2- administração pública e direitos e deveres do servidor; 3- Política educacional e legislação de educação básica; 4- Didática Geral; e 5- Didática específicas. Após três anos se submetem a avaliação para validar ou não o cargo.
M	Jundiaí- SP	Capacitação remunerada antes de entrar em sala de aula.	30 dias	Capacitações realizadas por especialistas.
	Sobral- CE	Programa de formação para professores que ingressam na rede de ensino - Lei municipal nº. 671, de 10 de abril de 2006.	3 anos	Formações oferecidas pela Escola de Formação de professores-Esfapem, feito uma vez por semana no período noturno, com intuito de aprimoramento da prática pedagógica e recebem um incentivo de 25% do salário base de 40h para participarem das formações. Participam também do Programa Olhares que acontece anualmente e que busca ampliar o universo cultural dos professores com atrações culturais como teatro, cinema, visitas a museus, oficinas pedagógicas etc.,
	Campo Grande-MS	Programa de apoio ao professor iniciante	5 momentos	1- Convocação e repasse de informações sobre a vida profissional; 2- Encontro com os professores para diagnosticar suas dificuldades e organizar as formações; 3- Formações e acompanhamento pedagógico em seu contexto de trabalho; 4- Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, auxiliando o trabalho didático do professor; e 5- Avaliação da aprendizagem dos alunos por meio de atividades diagnósticas.

Fonte: Elaborado pela autora

André (2012) dá maior atenção às propostas de Sobral-CE e Campo Grande-MS, afirmando que não são apenas ações pontuais, mas sim nítidas políticas de apoio ao professor iniciante. Ao mesmo tempo, a autora alerta sobre a necessidade de uma investigação mais ampliada sobre tais ações, indicando ser importante analisar junto aos gestores e professores iniciantes as efetivas contribuições das ações de formações nas práticas profissionais dos iniciantes.

Quanto ao programa de formação para iniciantes desenvolvido no município de Sobral-CE, Calil e André (2016) trazem dados mais detalhados sobre suas contribuições. De acordo com as autoras, o programa de formação, que acontece durante o estágio probatório, tem a intenção de envolver os iniciantes com seu ambiente de trabalho e fazê-los refletir sobre suas necessidades dentro do contexto em que atuam. Para as autoras:

Ao propor uma formação para professores iniciantes que promove a sua entrada na rede de ensino, na própria profissão e no contexto escolar, os gestores estão contribuindo para a apropriação de conhecimentos profissionais e para o desenvolvimento profissional desses professores (CALIL; ANDRÉ, 2016, p. 901).

Calil e André (2016) afirmam que desconhecem no Brasil uma experiência tão significativa como a de Sobral sobre trabalhos com iniciantes. Segundo os resultados da investigação os professores em início de carreira que participam do programa demonstraram satisfação quanto aos resultados que estão tendo em suas salas de aula, asseguraram que o acompanhamento ao seu desenvolvimento profissional auxiliou de forma positiva em suas práticas.

Sobre a inserção docente e os desafios que ela traz, Freitas (2014, p. 433) reforça que são necessárias ações e políticas que se destinem ao acompanhamento de iniciantes, porém adverte que essas iniciativas não devem se restringir “a esse período, usualmente designado de *probatório*”, tão pouco limitar o “acompanhamento ao oferecimento de curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a) [...]”.

O Brasil ainda tem muito a avançar em suas propostas de desenvolvimento profissional docente, principalmente no que diz respeito à inserção profissional, medidas como a de Sobral-CE podem ser um incentivo para outros municípios que busquem alternativas para desenvolver seus novos docentes.

No próximo tópico, trataremos da formação do licenciado em Ciências Biológicas e as repercussões dessa formação para sua prática docente, evidenciando o PIBID como iniciativa destinada a incentivar a docência.

2.3 A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: DESAFIOS QUE PERSISTEM

O ensino e a aprendizagem de Ciências Naturais e Biologia mostram-se como objeto de discussão na atualidade, reestruturando-se ao longo da história por várias correntes de pensamento e concepções. Estas, por meio de ideias e teorias, têm proposto soluções para os problemas presentes no ambiente escolar, oferecendo a alunos e professores novas perspectivas relacionadas ao ato de ensinar e de aprender.

No decorrer dos anos o ensino de Ciências Naturais e Biologia tem sido guiado por diferentes tendências, que até hoje refletem na prática em sala de aula, e que estão fortemente relacionados com a economia e política vigente de cada época. “A cada novo governo ocorre um surto reformista que atinge principalmente os ensinos básico e médio” (KRASILCHIK, 2000, p. 85).

As propostas surgidas ao longo da história trouxeram novas tendências e enfoques para o Ensino de Ciências Naturais e Biologia, contudo observa-se na prática uma falsa ruptura com o ensino tradicional, focado na centralidade do professor e nas atividades memorísticas e descontextualizadas. Portanto, salientamos a necessidade de uma reorientação crítico- reflexiva sobre o processo de ensino e aprendizagem, onde os professores se tornem conscientes de que suas escolhas didático-pedagógicas implicarão no processo de aquisição do conhecimento.

A sociedade contemporânea insere-se em um contexto histórico marcado por fortes transformações científicas e tecnológicas, as quais incidem direta ou indiretamente no cotidiano das pessoas. Nesse sentido, em uma sociedade em que os conhecimentos e as demandas formativas mudam com tanta rapidez, é essencial que os futuros cidadãos sejam aprendizes eficazes e flexíveis e que contem com os procedimentos e capacidades de aprendizagem que lhes permitam adaptar-se a essas novas demandas (POZO; GÓMEZ; CRESPO, 2009).

No cotidiano, as pessoas necessitam utilizar informações científicas em diversos momentos, seja para fazer opções, participar das discussões de relevância que permeiam as relações em sociedade, suprir necessidades pessoais, dentre outras atividades e conhecimento essenciais à vida em sociedade. Contudo, o ensino de Ciências Naturais e Biologia vem sendo reduzido a estudos teóricos e memorísticos, perdendo sua criticidade e caráter investigativo. De acordo com autores da área (POZO e CRESPO, 2009; CUNHA e KRASILCHIK, 2000; CACHAPUZ *et al.*, 2011) esse quadro se reflete na formação inicial do professor.

Apesar de a educação científica mostrar-se como um fator imprescindível ao desenvolvimento social e pessoal, atualmente diversos trabalhos em torno dessa temática têm apontado para um fracasso generalizado, caracterizado pela crescente recusa dos estudantes para a aprendizagem das ciências.

Estudos sobre a formação e prática docente no Ensino de Ciências Naturais e Biologia (VIEIRA, 2008; MELO, 2007; KRASILCHIK, 1987; DELIZOICOV *et al.*, 2011; CARVALHO; GIL-PERÉZ, 2009) têm demonstrado que os professores ensinam uma Ciência praticamente neutra, fortemente enraizada em um contexto empírico, no qual os fatores sociais, éticos e políticos não são considerados. No processo de ensino e aprendizagem o conhecimento ainda é abordado como uma verdade imutável e livre de reformulações. Dessa forma, questionamento em torno da prática do professor e de sua formação é comum entre os pesquisadores da área. Para Krasilchik (1987, p. 47):

Os cursos de licenciatura têm sido objeto de críticas em relação a sua possibilidade de preparar docentes, tornando-os capazes de ministrar bons cursos, de acordo com as concepções do que aspiram por uma formação para o ensino de Ciências; possuem deficiências nas áreas metodológicas que se ampliaram para o conhecimento das próprias disciplinas, levando à insegurança em relação à classe, à baixa qualidade das aulas e a dependência estreita dos livros didáticos.

A formação do professor de Ciências Biológicas, ao longo de décadas, tem passado por varias transformações curriculares na tentativa de superação técnica e simplista da ciência e na busca de novas metodologias para articular uma formação conjunta entre disciplinas específicas e pedagógicas. No entanto, vê-se nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, e possivelmente não se restrinja somente a ele, uma maior ênfase na área específica do curso, deixando a parte pedagógica em segundo plano, assumindo uma dimensão de menor importância ao longo da formação.

Lorencini Jr. (2000), pautado por McDermott (1990), destaca, em sua pesquisa de tese, as características dos cursos de licenciatura na área das ciências:

- a) Possuem um currículo com amplos conteúdos e um tempo escasso para desenvolvê-los, que impede uma profundidade dos conceitos abordados;
- b) Adotam aulas expositivas que reforçam a passividade e a recepção de conhecimentos dos futuros professores;
- c) Seguem uma padronização na resolução de problemas que não favorece a criatividade e o espírito crítico daqueles futuros professores que terão depois que possibilitar o estímulo de tais qualidades junto aos alunos;
- d) Utilizam-se de materiais sofisticados nas aulas práticas aos quais o futuro professor provavelmente não terá acesso nos laboratórios das escolas, ao lado de um encaminhamento metodológico da atividade científica direcionado para verificar

conhecimentos acabados do tipo “receita de bolo”, que não conduz com a atividade científica (p.12-13).

Essas características fazem com que o futuro professor, nas considerações de Lorencini Jr. (2000), visualize seu curso como meramente técnico, não tendo durante a graduação a perspectiva de lecionar. Além disso, registra que até os conteúdos específicos são abordados de maneira aligeirada e sem aprofundamento, de modo que os futuros professores saem dos cursos para escolas sem o domínio correto dos conteúdos e sem uma preparação pedagógica suficiente e adequada.

Para Carvalho e Gil-Pérez (2009), a discussão torna-se ainda mais preocupante pelo fato dos futuros professores de Ciências Naturais e Biologia não estarem tendo uma formação adequada nem terem consciência de suas lacunas teóricas e didáticas. Na maioria dos casos só se dão conta de tais insuficiências quando estão na posição de profissionais do magistério, quando não conseguem articular os conhecimentos advindos da formação inicial às suas aulas na escola, passando a compreender, durante seu desenvolvimento profissional, que ensinar é uma tarefa muito mais complexa do que conhecer a matéria a ser ensinada.

Nessa mesma perspectiva Feitosa e Leite (2012, p. 37) advertem que “os cursos de licenciatura devem criar momentos de discussão em relação aos aspectos teóricos relacionados aos saberes, interdisciplinaridade e contextualização, bem como interagir com conteúdos específicos”; entretanto, prosseguem os autores, o que se observa é a dicotomia teoria e prática, relegando os momentos ditos “práticos” para os estágios supervisionados.

Em decorrência da formação técnica vivida, os professores ingressam nas escolas despreparados e acabam, em sua maioria, se frustrando com a realidade que encontram. “Neste período de transição, entre a vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho, há um confronto inicial marcado pelo encontro com a dura e complexa realidade do exercício profissional [...]” (FEITOSA e LEITE, 2012, p. 38). Frente a essa nova condição, de profissional do magistério, o professor depara-se com inúmeros problemas para resolver no cotidiano escolar, como: turmas com desníveis de aprendizagem, contextos sociais e econômicos distintos, indisciplina, entre outros fatores que se agregam ao trabalho do professor e impactam nos processos de ensino e de aprendizagem. Os problemas enfrentados pelo professor podem e devem ser objeto de reflexão durante a graduação, servindo de base para a futura atuação docente.

A formação inicial por si só não garante ao futuro professor o desenvolvimento pleno dos conhecimentos e a prática necessária ao exercício da docência, porém, ela deve dar

ao estudante clareza quanto ao seu papel como professor e quanto aos saberes disciplinares e pedagógicos basilares a sua atuação, para que seu processo de desenvolvimento aconteça de forma gradual e menos solitária. É o que assevera Zeichner (1993) ao lembrar que:

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante, a qualidade do que fizemos em nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar (ZEICHNER, 1993, p. 55).

Nessa mesma direção apontam Farias *et al.* (2014, p. 69) ao ressaltarem que “o professor desenvolve sua atividade profissional e se constitui como tal, também e principalmente, no espaço escolar”, portanto, é no espaço escolar que o professor torna-se uma profissional do ensino, é diante das complexidades de sua atuação que se transforma e se desenvolve. Garcia (1999) também advoga que no processo do “aprender a ensinar” o professor passa por distintas etapas e em cada uma delas são exigidos diferentes e específicos saberes, sejam eles pessoais, profissionais, contextuais ou organizacionais.

O espaço escolar é parte fundamental para construção do ser professor, principalmente no que diz respeito a sua prática docente e a reflexão sobre essa prática. Aproximar a formação desenvolvida nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas desse contexto nos parece primordial, um desafio que ainda não logramos êxito. Permanece forte a perspectiva bacharelesca nos processos de formação inicial (CUNHA e KRASILCHIK, 2000), reduzindo a aproximação à escola aos estágios supervisionados. Pimenta (2007) adverte que em muitos cursos de licenciatura os estágios supervisionados assumem uma perspectiva burocrática, se distanciam da realidade das escolas, pouco contribuindo para a identidade profissional docente. A autora defende que é necessário repensar a formação inicial, procurando novos meios para uma formação de forma eficiente.

Em face de uma formação repleta de lacunas e de um ensino descontextualizado e frágil, políticas públicas voltadas para a valorização e a profissionalização de educadores são cada vez mais necessárias, sobretudo orientadas para uma articulação mais orgânica com a realidade de nossas escolas e o seu currículo. Infelizmente não é isso que vimos assistindo nos últimos anos, pois, como advertem Gatti *et al.* (2011, p. 118), o que notamos são implementações “de ações interventivas” que tem grande abrangência na formação inicial de professores, “embora não cheguem a reestruturações mais profundas nessa formação e nos conteúdos formativos”.

Nesse sentido, destacaremos neste estudo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), haja vista tratar-se uma experiência de inserção em contexto de formação inicial de professores, o que nos motivou a investigar professores iniciantes de Ciências Biológicas egressos do PIBID. A seguir apresentamos considerações acerca dessa iniciativa.

2.3.1 O PIBID no contexto da formação inicial

O PIBID é uma iniciativa promovida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Seu primeiro edital, datado de 2007, foi lançado como uma ação conjunta entre a Secretaria de Educação Superior (SESu), a CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A pretensão era de fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de Educação Superior e, ainda preparar a formação de docentes em nível superior para atuação na Educação Básica (BRASIL, 2007). Teve como foco, nessa primeira edição, as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, isso por conta da carência de professores nessas áreas. “No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas” (BRASIL, 2013, p. 27).

Em 2010, o PIBID foi regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho, o que sinalizou a continuidade do programa. Em 2013, através da Lei nº 12.796, de 4 de abril, altera-se o texto da LDB nº 9.394/96, incluindo no Art. 62 o PIBID como incentivador do acesso e permanência dos estudantes em cursos de formação de nível superior. Até o momento, já foram publicados seis editais, dos anos de 2007, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013.

Instituições de Educação Superior interessadas em participar do PIBID apresentam a CAPES seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura. As instituições aprovadas pela CAPES recebem cotas de bolsas¹⁷, além de recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do

¹⁷ As bolsas do PIBID são assim distribuídas: Iniciação à docência, para alunos das licenciaturas; Professores Supervisores, para professores de escolas da Educação Básica; Coordenação de área, para professores da universidade que coordenam subprojetos; Coordenadores de área de gestão de processos educacionais, para o professor da universidade que auxilia na gestão do projeto; Coordenadores institucionais, para o professor da universidade que coordena o projeto institucional do PIBID.

projeto. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada instituição.

A participação dos diversos integrantes da equipe institucional do PIBID possibilita pensar e repensar a prática pedagógica mediante a interação com o contexto de atuação profissional, no caso a escola. Para o licenciando, em particular, essa participação antecipa e intensifica a interação com a escola, contribuindo para o processo formativo inicial de tornar-se professor. O PIBID, em quase uma década de existência, revelou-se uma iniciativa promissora de estímulo à docência e de fortalecimento da formação inicial, sendo lamentável a situação de desmonte que enfrenta desde meados do ano de 2015 com tentativas sucessivas de interromper esta ação, amplamente reconhecida como significativa pela escola, estudantes e docentes, denunciam Farias, Jardimino e Silvestre (2015).

De acordo com as afirmativas de Carvalho *et al.* (2015), o PIBID pode ser considerado como uma política pública de formação de professores, aproximando universidade e escola, valorizando e ampliando a formação inicial de modo sincronizado com o que acontece no futuro contexto de trabalho dos licenciandos. Como política de formação de professores, o PIBID tem despertado a atenção de pesquisadores por todo o país, conforme anotam Carvalho *et al.* (2015):

Em termos de produção acadêmica, cresce o número de teses, dissertações e artigos produzidos tendo o PIBID como foco de investigação, mas é nos fóruns de discussão, como congressos, e seminários sobre a formação de professores, didática e ensino que podemos notar a rápida adesão do debates às temáticas do programa, indicando o quanto esta política de governo tem mobilizado os sujeitos envolvidos com os cursos de licenciatura (p. 17).

Essa repercussão do Programa tem levado pesquisadores a investigar não somente as suas possíveis contribuições com os futuros professores, mas também as possibilidades que tem levado aos docentes da Educação Básica e da Educação Superior. No entanto, como ressalta Freitas (2014) em artigo ao dossiê do Plano Nacional de Educação (PNE), o PIBID, mesmo sendo um programa de sucesso, é uma medida isolada e fragmentada, visto que o número de estudantes e professores participantes, mesmo com sua expansão, é muito reduzido se relacionado com a totalidade dos discentes e professores de licenciatura do país. Para a autora é necessário garantir a igualdade no acesso as novas estratégias de melhoria da Educação Superior e da Educação Básica. Nesses termos, sugere:

O Pibid deve, portanto, consolidar-se como **política de Estado** extensiva a todos os estudantes e docentes de licenciaturas e a todos os docentes das licenciaturas, superando definitivamente a etapa de programa pontual, e com a oferta de bolsas, às quais apenas alguns professores e estudantes possuem acesso (FREITAS, 2014, p. 334).

Entendemos que o posicionamento de Freitas (2014) está reivindicando um estatuto de consolidação para esta ação de iniciação profissional para além das injunções políticas governamentais, o que por certo traria benefícios extraordinários a formação inicial e o consequente desenvolvimento profissional dos professores em seus primeiros anos de atuação na carreira.

O PIBID, mesmo considerando as limitações aludidas pela autora brasileira, tem sido de grande relevância no âmbito da formação de professores. A inserção dos licenciandos nas escolas ainda como estudantes tem possibilitado um olhar mais amplo e reflexivo sobre o futuro ambiente de trabalho e, dessa forma, gerado ganhos teóricos e práticos que favorecem a inserção na profissão, minimizando abismos no desenvolvimento do docente em seus primeiros anos de magistério.

Diante do exposto, o PIBID se insere em nossa pesquisa não apenas como um critério de seleção para os sujeitos investigados, mas também como um possível determinante das práticas e desafios enfrentados no cotidiano escolar de nossos professores iniciantes de Ciências Biológicas.

3 O CAMINHO PERCORRIDO: TRAÇANDO OS PASSOS METODOLÓGICOS

“O processo de pesquisa resulta de fina e apurada percepção do mundo, sistematizado por meio de uma atitude metódica que efetua, no texto produzido, uma comunicação do olhar posto com atenção sobre determinado objeto investigado. Assim, tanto o processo de construção da pesquisa quanto o processo de investigação do objeto fazem parte de um mesmo exercício interpretativo que busca penetrar nas relações socialmente construídas para compreendê-las, explicá-las e interferir em sua constituição”.

(GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 71)

O presente capítulo apresenta o caminho escolhido e os passos utilizados para desvelar o objeto de estudo. As escolhas metodológicas são de extrema relevância para o seguimento da pesquisa, pois é por meio delas e do olhar atento do pesquisador que os objetivos são alcançados. Assim, “é necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas”, nos diz Gatti (2012, p. 68). Dito de outro modo, desta vez recorrendo a Minayo (2001, p. 16), as escolhas metodológicas “possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Considerando os questionamentos e objetivos apresentados na *Introdução* desse texto, faz-se necessário explicitar o caminho percorrido para compreender o objeto de estudo.

Tendo em vista nosso objeto de estudo e o problema anteriormente anunciado, bem como os objetivos a alcançar, realizamos uma investigação qualitativa, a qual, de acordo com Minayo (2001, p. 22), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A abordagem qualitativa se apresenta pertinente quando é necessário resolver questões particulares que não podem ser apenas quantificadas, como é o caso de nossa investigação.

Uma pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seu cenário, ou seja, examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo. É necessário aprender a observar, fazer registros e analisar situações. Esses argumentos sinalizam na direção assumida no escopo da presente investigação.

Em uma investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47), a “fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outras locais tentando elucidar questões educativas”. Tais características aproximam-se da abordagem que adotamos no desenvolvimento desse estudo.

Na perspectiva da abordagem qualitativa, adotamos o estudo de caso coletivo, identificado como opção metodológica mais adequada para subsidiar a investigação. Os procedimentos técnicos de produção de dados utilizados foram: observações de sala de aula, com suporte de um diário de campo; estudos de documentos escolares e entrevistas individuais semiestruturadas. A análise dos dados recorreu à análise temática qualitativa.

Explicitada a abordagem qualitativa e seus pressupostos como norteadores para investigar como professores iniciantes de Ciências egressos do PIBID ensinam, detalharemos no próximo tópico sua configuração.

3.1 ESTUDO DE CASO: POR QUE ADOTÁ-LO?

A definição de um caminho não decorre da escolha prévia do pesquisador, mas sim da problemática e intenções da investigação. O estudo de caso, por exemplo, é uma forma particular de investigação. Segundo Stake (1994, p. 236), o “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”, assim, adotá-lo requer compreender suas características, particularidades e os tipos de questões e conhecimentos que se deseja obter a partir de seu desenvolvimento.

O estudo de caso se diferencia de outras possibilidades pela sua ênfase no particular, pois seu objeto de estudo é examinado como uma unidade e interpretado a partir de sua realidade e contexto (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Assim, tendo como objeto de estudo a prática de ensino de professores iniciantes de Ciências egressos do PIBID, atinamos ser o estudo de caso o caminho mais adequado. Nessa direção André (2013) afirma que:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Assim, o estudo de caso é um fenômeno social que parte de um complexo, permeado por múltiplas dimensões que merecem ser pesquisadas através de vários procedimentos, sendo justamente esse o seu “poder diferenciador”, ou seja, “a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas, observações”, dentre outras técnicas (YIN, 2004, p. 26-27).

No tocante a nossa pesquisa, investigamos um **fenômeno educacional**: a prática de ensino; que tem **elementos de particularidade**: professores licenciados em Ciências Biológicas egressos do PIBID, que possuem até 3 anos de experiência docente, que lecionam em escola pública; e que exhibe **multiplicidade de técnicas para produzir dados**: levantamento bibliográfico, observações de sala de aula com auxílio de diário de campo, estudo de documentos escolares e entrevista semiestruturada.

Outro elemento importante para uma pesquisa ser designada como estudo de caso é o tipo de questão levantada. De acordo com Yin (2004, p. 25), “questões do tipo ‘como’ e ‘porque’ são mais explanatórias, e é provável que levem ao uso do estudo de caso”, isso devido à abrangência dos questionamentos. Em sendo assim, nosso estudo foi norteado pela seguinte questão central: Como ensinam professores iniciantes de Ciências egressos do PIBID? Para alcançar respostas, definimos um conjunto de técnicas de produção de dados, acima citados, onde se pôde ter uma maior amplitude sobre o fenômeno investigado.

Assumimos como caso dois professores iniciantes de Ciências Biológicas egressos do PIBID que atuam no município de Fortaleza em duas escolas diferentes, configuração que nos permite caracterizá-lo como coletivo. Para autores como Stake (1995) e André (2013), um estudo de caso é coletivo quando o pesquisador não se delimita a um único caso para estudar um fenômeno, neste mesmo entendimento Yin (2004) caracteriza-o como sendo estudo de caso múltiplo.

A seguir, faremos uma explanação sobre o processo de identificação dos sujeitos da pesquisa e os critérios utilizados para selecioná-los.

3.2 COMO IDENTIFICAR OS PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID? QUAL O LÓCUS DA PESQUISA?

Como relatado anteriormente, a temática dessa pesquisa está vinculada as experiências pessoais e acadêmicas presentes em nosso percurso de formação, delineando-se de modo mais nítido no decorrer do mestrado, a partir da aproximação aos estudos sobre inserção profissional na docência. A oportunidade de acompanhar um professor iniciante

egresso do PIBID em seu contexto de trabalho, atividade decorrente de nossa participação em pesquisa nacional¹⁸ sobre a inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência, fortaleceu nosso interesse pela temática. Esta aproximação, teórica e prática, foi decisiva na definição do objeto de análise desta investigação: a prática docente no ensino de Ciências Naturais. Interessa-nos, precisamente, investigar a prática docente de professores de Ciências iniciantes egressos do PIBID. São para esses docentes que voltamos nossa atenção.

Acessar esses profissionais se revelou uma preocupação, sobretudo porque o Ceará participa do PIBID desde sua implantação e pressupunhamos que não seriam poucos os egressos. É o que anotam autores cearenses que estudam a iniciativa:

Atualmente as escolas públicas alcançadas pelo PIBID contemplam vários municípios cearenses. Além de Fortaleza, que tem PIBID sendo coordenado pelo IFCE, UECE, UFC e FA7, observamos também que na região norte do Estado vários municípios (Sobral, Cariré, Forquilha, Groaíras, Irauçuba, Massapê, Meruoca, Moraujo, Pires Ferreira, Reriutaba e Santana do Acaraú), foram alcançados através da atuação da UVA e do INTA. No sul do Ceará vemos a atuação da UFC, UFCA e da URCA abranger os municípios mais populosos procedentes do triângulo formado pelas cidades Barbalha, Crato e Juazeiro do Norte, mas não apenas estes, haja vista que outros municípios também são contemplados com esse programa. No centro e no leste do Estado há campi da UECE, IFCE e da FVJ, respectivamente sediados nos municípios de Quixadá, Limoeiro do Norte e Aracati, a promover ações do PIBID, as quais abrangem inúmeros outros municípios dessas regiões. No município de Redenção, e nos demais também localizados na Região do Maciço de Baturité, a UNILAB vem realizando ações didático-pedagógicas de iniciação à docência em várias escolas (ROCHA, FARIAS e FALCÃO, 2015, p. 96-97).

É expressiva a abrangência da oferta de PIBID no Estado, o que acentuou nossa preocupação: por onde começar? Como selecioná-los?

Estabelecer critérios que pudessem auxiliar nessa decisão nos pareceu uma opção necessária, o que fizemos considerando as intencionalidades norteadoras desta investigação. Desse modo, definimos os seguintes critérios de seleção:

- a) **Ser Licenciado em Ciências Biológicas**, uma vez que essa é a modalidade de formação que legalmente autoriza o exercício da docência na Educação Básica (Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio), considerando que a LDB nº 9.394/96 prevê a formação em nível superior como requisito para o exercício da profissão;

¹⁸ Como já mencionado, esta pesquisa, apoiada pelo CNPq (Edital Universal) e coordenada pela profa. Dra. Marli André (PUC/São Paulo), contempla egressos de três ações de iniciação à docência desenvolvidas no Brasil nesses últimos anos – Residência Pedagógica, Bolsa Alfabetização e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). A pesquisa abrange duas fases: a primeira foi caracterizada pela realização de um *survey monkey* com um conjunto amplo de egressos desses programas; a segunda, pela realização de estudos de caso com egressos. O Ceará participa dessa iniciativa investigando egressos do Pibid.

- b) **Ser egresso do PIBID Biologia**, tendo participado do programa, no mínimo, durante um ano. A intenção é assegurar que ele tenha tido tempo hábil para viver o programa e, por conseguinte, acumular aprendizados sobre a docência. O PIBID tem sido defendido como uma experiência, que durante a graduação, pode desenvolver uma formação diferenciada, pois se trata de uma atividade de incentivo ao magistério.
- c) **Atuar na rede municipal de Fortaleza**, uma vez que nosso intuito é investigar a prática de professores de Ciências no contexto da escola pública local, tendo até 3 anos de experiência docente profissional, haja visto que estamos pesquisando professores iniciantes ancorados nas formulações de Huberman (2007);
- d) **Ser professor efetivo da rede municipal de Fortaleza**, entendendo que essa vinculação profissional lhe assegura condição basilar para investir em sua atuação na escola;
- e) **Ter disponibilidade para participar da pesquisa**, pois pressupomos que sem a adesão do professor iniciante não temos como nos aproximar de sua atuação em contexto.

Entendemos que esses elementos asseguram uma unidade aos professores iniciantes de Ciências egressos do PIBID que vieram a participar de nossa pesquisa e, por conseguinte, constituíram-se nos ‘casos’ estudados. A princípio nosso intento era trabalhar com dois casos, ou seja, com dois professores, decisão que nos remeteu a outra preocupação: como identificar esses dois docentes, considerando os critérios definidos?

Optamos por tomar como referência preliminar dados sobre egressos do PIBID no Estado disponibilizados a equipe cearense¹⁹ participante da pesquisa nacional sobre inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência, antes aludida. Na primeira fase²⁰ desse estudo nacional o Ceará participou disponibilizando informações referentes aos egressos do Pibid de duas (2) instituições de ensino superior públicas: a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE). Ao todo, considerando-se os anos de 2013 e 2014, foram disponibilizados 861 endereços eletrônicos de egressos válidos (582 da UFC; 279 da UECE), dos quais se obteve retorno de 263 egressos (166 da UFC; 97 da UECE) (FARIAS, 2017).

¹⁹ Esta equipe, sediada na UECE no âmbito do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade e vinculada a linha de pesquisa “Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), é constituída por 2 professores pesquisadores, 3 mestrandos e 3 bolsistas de iniciação científica.

²⁰ A primeira fase envolveu um levantamento junto a egressos do PIBID com suporte na ferramenta *surveymonkey*, o que permitiu a aplicação de um questionário por meio da *web*. O questionário foi aplicado entre fevereiro e abril de 2016 (FARIAS, 2017).

Para localizar e identificar os egressos do PIBID de Ciências Biológicas recorremos aos dados consolidados dos 166 respondentes da UFC, única²¹ instituição, até então, a ofertar PIBID nessa área em Fortaleza entre os anos de 2013 e 2014. Examinado os dados, identificamos 30 (trinta) egressos do PIBID UFC, para os quais encaminhamos e-mails²² nos apresentando e indagando sobre a disponibilidade para participar do estudo.

Encontrar egressos do PIBID que tivessem atuando na docência não foi uma tarefa simples, pois obtivemos poucas respostas dos e-mails, para sermos mais exatas apenas três respostas, sendo uma de um professor que já havíamos tido contato na pesquisa nacional mencionada anteriormente e as outras duas de professores que não atendiam aos critérios de nossa seleção, pois eram professores substitutos do Ensino Médio.

Com o fito de encontrar nossos colaboradores, sujeitos da pesquisa, reencaminhamos os e-mails, tarefa que fizemos dia após dia na intenção de identificá-los. Sem obter respostas começamos a procurá-los por meio do currículo *lattes*, a fim de tentar saber se os demais 27 professores que não se manifestaram estavam inseridos na docência. Por meio dessa consulta conseguimos localizar uma professora efetiva na rede municipal de Fortaleza. As perguntas agora eram: Como iríamos entrar em contato? Será que a iniciante participaria da pesquisa? Já ansiosas pelo tempo que se estendia entramos em contato com o primeiro professor que havia aderido à pesquisa, pois analisando os dados do estudo nacional vimos que havia participado do PIBID na mesma época. Constatamos, então, o professor conhecia a iniciante e nos repassou um contato atualizado.

Feito o primeiro contato por telefone, a iniciante com muita simpatia e disponibilidade, concordou em participar. Com os sujeitos já definidos marcamos visitas as escolas para pessoalmente esclarecê-los sobre a pesquisa e conhecer seus ambientes de trabalho. Foi solicitada a autorização de cada escola a direção e ao professor iniciante, através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (ver Apêndice B), a fim de firmar o compromisso com a pesquisa e o anonimato dos sujeitos e das instituições pesquisadas. Concluída a aproximação inicial aos sujeitos, definimos dois casos para nossa investigação, com os professores iniciantes Marcelo²³ e Ana, conforme mostra o Quadro 4.

²¹ Os subprojetos de PIBID da UECE em Ciências Biológicas são todos desenvolvidos no interior do Estado, iniciando em Fortaleza somente no ano de 2014, dessa forma, não houver registros de egressos advindos da UECE.

²² Atividade realizada desde fevereiro de 2017.

²³ Nomes fictícios utilizados nesta pesquisa com o intuito de garantir o anonimato dos professores.

Quadro 4 – Tempo de docência, nível de atuação, período da formação inicial e participação no PIBID dos professores de Ciências Biológicas participantes da pesquisa

Professores iniciantes sujeitos da pesquisa (PI)	Ano de ingresso e conclusão da graduação / instituição	Período de participação no PIBID	Nível de atuação docente	Tempo na docência
Ana	2011 a 2016 – UFC	08/01/12 a 06/01/13	Fundamental II, 6º e 9º anos.	2 ano
Marcelo	2011 a 2014 – UFC	08/01/12 a 07/01/13	Fundamental II, 7º ao 9º ano.	2 anos e meio

Fonte: Elaborado pela autora

3.3 APROXIMAÇÃO AO CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES INICIANTE: COMO PRODUIR OS DADOS?

Uma das características do estudo de caso, conforme indica a literatura sobre o assunto (ANDRÉ, 2013; YIN, 2004), é o uso de uma variedade de procedimentos visando o exame contextualizado e em profundidade do objeto de estudo. Com apoio nessa recomendação, além de uma ampla revisão bibliográfica, recorreremos a observação em sala de aula, a entrevista semiestruturada.

Entendemos que a revisão bibliográfica é parte indispensável de toda investigação científica, pois ela proporciona uma aproximação à produção existente acerca do tema abordado. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com o material produzido sobre um determinado assunto, auxiliando a análise da problemática em estudo. Mazzotti (2002), por exemplo, ressalta a importância da revisão bibliográfica para a contextualização do problema de investigação.

Em nosso estudo o suporte da revisão bibliográfica se fez presente em vários momentos da investigação, desde o delineamento do tema e da problemática até a definição do referencial teórico e metodológico, possibilitando um amplo conhecimento da temática investigada e tendo ciência das abordagens já desenvolvidas e analisadas por outros pesquisadores, podendo assim, justificar a relevância da investigação.

A princípio pensávamos em examinar documentos escolares que possibilitassem compor um retrato do contexto institucional em que os professores atuam, compreender aspectos diversos (políticos, pedagógicos e materiais) das condições em que o iniciante ensina. Documentos escolares como: o PPP, relatórios, ofícios circulares oriundos da

secretaria municipal ou outros textos sobre a escola e seus professores, bem como planos de aula, caderno de anotação, diário etc. No entanto, uma tarefa que nos parecia ser simples revelou-se por demais trabalhosa, pois a gestão das escolas não nos repassou documentos como o PPP e relatórios, por mais que solicitássemos sempre havia algum empecilho. Então, recorremos a *sites* e *blogs*, com informações da rede Municipal de Fortaleza que pudessem nos ajudar com dados sobre a escola e seu desenvolvimento. Quanto aos planos de aula e cadernos de anotações dos iniciantes tivemos acesso desde o primeiro dia de nossas observações, o que nos ajudou a compreender a forma de organização e planejamento dos sujeitos.

Outra estratégia foi a observação direta do professor na sala de aula; observação não participante, na qual o pesquisador, embora inserido no cotidiano dos sujeitos investigados, não interfere na realidade observada, sendo discreto. As observações, como salienta Stake (1995), podem direcionar o pesquisador na compreensão da investigação. Para isso é necessário detalhar cada situação observada, não deixando escapar os sentimentos, as emoções e os gestos aparentes em cada situação. Desse modo, é necessário educar o olhar, o que para Ghedin e Franco (2008) constitui um elemento fundamental na representação das ações. Em suas palavras:

Educar o olhar significa aprender a pensar sistemática e metodicamente sobre as coisas vistas. Portanto, exige muito mais do que “ver” as coisas; implica perceber o que elas são e por que estão sendo do modo como se apresentam. Com efeito, a educação do olhar cobra a percepção das múltiplas representações do mundo e da cultura socialmente construídas. Para que isso seja possível, mais que tudo, é preciso aprender a “penetrar” no real para compreendê-lo em sua radicalidade ontológica, epistêmica e metodológica (GHEDIN e FRANCO, 2008, p.73).

O olhar do pesquisador, quando se adota a observação, constitui fonte vital na produção de dados que possam auxiliar na compreensão do fenômeno em análise. Assim, por meio da observação, buscamos caracterizar a atuação docente em sala de aula e identificar as dificuldades encontradas pelos professores nesse contexto. Nossa intenção foi observar sequências didáticas completas das aulas dos professores, objetivando sua melhor compreensão.

As observações ocorreram de outubro à dezembro de 2016 com o primeiro participante, professor iniciante Marcelo; e, de agosto a setembro de 2017 com a segunda participante, a professora iniciante Ana. As observações foram realizadas no decorrer de dez visitas a escola (o que resultou aproximadamente em 80 horas de observações) com o objetivo

de compreender melhor os casos (STAKE, 1995) e de detalhar o cotidiano dos professores iniciantes. A primeira visita a escola visou a apresentação da proposta da pesquisa para o núcleo gestor e para os professores, neste primeiro contado houve a produção de informações preliminares (dias das aulas, turmas e horários do professor iniciante) e foi realizado também um passeio pelos espaços das escolas a fim de conhecer sua estrutura física.

A partir da segunda visita foram realizadas observações em sala de aula, foco principal, além de observações de situações de planejamentos e na sala dos professores. As observações desses dois últimos contextos foram mais livres, norteadas sobretudo pelos objetivos da pesquisa. Nas observações das aulas tivemos a intenção de produzir relatos descritivos das aulas, considerando aspectos como: a rotina em sala de aula, organização, metodologias de ensino, interações verbais, uso do tempo curricular, situações conflituais ou inusitadas, criatividade e inovação, relação com os alunos, entre outros aspectos que pudessem caracterizar sua prática e seu início na carreira docente. Esses aspectos estão detalhados na guia de observação (Apêndice C). Durante planejamentos e outros espaços da escola observou-se a interatividade com os professores, gestão, alunos e funcionários.

Nas observações foi utilizado o diário de campo como instrumento de registro das situações, fatos e diálogos presenciados na sala de aula e nos demais contextos de atuação dos professores iniciantes de Ciências Biológicas. A finalidade do diário de campo é a de registrar os momentos significativos e do dia a dia dos sujeitos observados, sendo um instrumento importante para posteriores reflexões acerca da observação. Trivinos (1987) salienta que esses registros são de natureza complexa devido às dimensões explicativas que necessitam conter, assim, o autor registra que:

A descrição é uma etapa árdua, que exige muito esforço, experiência e informações sobre a situação que se estuda e a teoria geral que orienta o trabalho do pesquisador. Os comportamentos, as ações, as atitudes, as palavras etc. envolvem significados, representam valores, pressupostos etc., próprios do sujeito e do ambiente sócio-cultural e econômico ao qual este pertence. Sob cada comportamento, atitude, ideia, existe um substrato que não podemos ignorar se quisermos descrever o mais exatamente possível um fenômeno. Nunca, verdadeiramente, seremos capazes de uma descrição perfeita, única, do fato. Haverá sempre descrições diferentes já por condições referentes ao pesquisador, à teoria que embasa o estudo, aos sujeitos, ao momento histórico, às relações que se estabelecem entre os indivíduos etc. (TRIVINOS, 1987, p. 155).

O autor ainda destaca algumas recomendações para uma descrição mais fidedigna da observação, são elas: a) Descrever os comportamentos, ações, atitudes etc., tal como eles se oferecem à sua observação; b) Descrever os sujeitos não em forma abstrata, mas por seus traços concretos; c) A descrição do meio físico onde se apresenta a observação; d) A

descrição de atividades específicas realizadas pelos sujeitos; e, e) A descrição dos diálogos. Dessa forma, o diário de campo nos possibilitou registros de momentos importantes da observação, posteriormente analisados e que geraram reflexões que subsidiaram a realização das entrevistas e a análise dos dados. Transcrevemos, a seguir, um fragmento de um dos registros das aulas observadas:

OBSERVAÇÃO 02

Data: 17/11/2016

Professor (a): Marcelo

[...]

O sinal toca uma grande correria toma conta da escola, muitos gritos e muita bagunça na entrada ao colégio. As crianças do Fundamental I se posicionam no pátio em fila esperando os professores enquanto as do Fundamental II se dirigem as suas salas através de pedidos das coordenadoras. O diretor leva uma caixa de som até ao pátio e as crianças que esperavam seus professores cantam uma música religiosa antes de entrarem para suas salas.

O professor chega às 13h10min h/a na escola, rapidamente pega seu material, assina o ponto na sala dos professores e me cumprimenta enquanto nos encaminhamos à sala. Durante o percurso me conta um pouco do que pretende para a aula de hoje. Diz que o assunto será sobre puberdade e me alerta:

- Talvez por conta do assunto alguns alunos façam gestos obscenos ou falem palavras inadequadas, mas é da idade. Iniciarei explanando o que entendem do assunto, depois faremos um boneco nessa cartolina para que cada aluno desenhe um órgão do corpo para podermos iniciar sobre o assunto.

Ao entrarmos na sala o professor coloca a turma em círculo e me apresenta. Sento-me no canto da sala e a aula inicia (13h20min). A sala é ampla e clara, as cadeiras já um pouco antigas, as paredes sujas e o ventilador quebrado e muito sujo. Percebo que a turma é bem diversificada, crianças com diferentes idades. A turma parece ser calma.

O professor apresenta o tema aos alunos dizendo que a puberdade é uma transição que acontece com todos antes de se tornarem adultos e que várias mudanças irão ocorrer no corpo e na mente. Propõe uma dinâmica com eles.

- Quero que vocês, sem dizer com palavras, mas sim com gestos, me digam o que é puberdade pra vocês.

Envergonhados todos ficam quietos e não fazem os gestos. O professor explica novamente e pede pra que alguém inicie a dinâmica. Alguns começam a fazer gestos como: bater palmas, dar tchau, dar jóia, fazer coração, um começa a imitar um bebê crescendo até virar adulto. Percebo que o professor tem uma ótima interação com a turma, respeitam e fazem silêncio quando pedido, e se empolgam com tudo que o professor fala ou pede que façam.

Após a dinâmica, e como o professor viu que estavam envergonhados com o assunto, o professor começa a fazer perguntas sobre a puberdade.

- Por que o corpo das meninas e dos meninos muda a partir de certa idade? Por que as espinhas aparecem? Até que idade crescemos? Alguém sabe me responder?

A partir das perguntas inicia-se um diálogo em sala e os alunos começam a fazer outras perguntas, entretanto fazem perguntas mais tímidas e por vezes fogem do assunto. Perguntam sobre as unhas crescerem, sobre o porquê de ter leite nos seios das mulheres, se tem alimentos que ajudam a ter espinhas. O objetivo do professor era criar uma discussão sobre sexualidade, mas os alunos estavam muito retraídos.

Inicia-se o segundo momento da aula. O professor cola duas cartolinas e pede para que alguém da sala se habilite a ser o molde para fazer um boneco na cartolina. Após feito o boneco entrega pincéis para que cada um desenhe um órgão. Terminado o desenho e colado na lousa o professor percebe que não foi desenhado o órgão reprodutor do boneco e pergunta:

- *Esse indivíduo é homem ou mulher?*

[...]

Como permite visualizar o excerto, procuramos fazer uma descrição detalhada do que ocorreu na aula, ser fidedigna aos acontecimentos que deram forma e vida a ação didática dos professores iniciantes de Ciências Biológicas egressos do PIBID.

Soma-se aos dados gerados a partir desse procedimento aqueles provenientes das entrevistas semiestruturadas com os professores iniciantes. Segundo André (2013) as entrevistas representam uma das principais vias para se produzir informações em estudos de casos qualitativos. A entrevista é um procedimento muito utilizado em pesquisas educacionais e exige um amplo planejamento para sua execução, pois é necessário, segundo Farias *et al.* (2010), que o entrevistador esteja preparado para lidar com os imprevistos, bem como estar atualizado com informações sobre o objeto de seu estudo. Assim, é necessário que o entrevistador saiba, de maneira clara, o objetivo de sua entrevista para que possa conduzi-la da melhor maneira possível. Sobre o procedimento Szymanski (2011) esclarece:

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação (SZYMANSKI 2011, p. 12).

Realizamos a entrevista com cada professor iniciante após alguns dias de observação em ação de sala de aula, com o intuito de explorar aspectos das situações observadas, conforme ilustrado na passagem transcrita abaixo de uma das entrevistas realizadas:

ENTREVISTADOR: Observei que em uma das aulas você levou o protótipo do corpo humano. Você acha que quando leva algum material diferente para os alunos eles tendem a prestar mais atenção?

Ana: Eu acho que sim. Quando eles veem uma coisa assim que eles podem pegar, que eles podem sentir, entender realmente, principalmente quando é corpo humano, eles tem muita curiosidade do próprio corpo, eles aprendem mais[...], esse ano tá corrido né, mas quando eu tenho tempo direitinho eu tento levar alguma coisa diferente, que ajuda [...] (ENTREVISTA 01 – realizada em 25/08/2017).

Como suspeitávamos, as observações forneceram elementos substanciais para provocar reflexões acerca de situações vividas durante a aula pelo docente iniciante, abrindo possibilidades para a produção de respostas contextualizadas e aprofundadas sobre a prática de ensino do professor. A princípio, cabe destacar, pretendíamos fazer apenas uma entrevista com cada professor, contudo, devido as dúvidas que foram surgindo, sentimos necessidade de complementar as informações, o que foi feito enviando alguns questionamentos por e-mail ou pelo grupo de *WhatsApp* que criamos para facilitar nossa interação. Os iniciantes nos responderam através de áudios e e-mails.

A entrevista com os professores iniciantes foi realizada após o sexto dia de observação com o professor iniciante Marcelo e após o sétimo dia de observação com a professora iniciante Ana, no intuito de trazer elementos dos registros das aulas e demais situações observadas que pudessem servir de apoio para desvelar a prática de ensino dos iniciantes desde sua inserção na docência, na escola. O objetivo da entrevista foi conhecer os desafios que os professores iniciantes encontram no exercício da docência e mapear contribuições do PIBID para sua prática profissional. As questões abordadas nas entrevistas (Apêndice D) contemplaram: a formação inicial; motivações que levaram a docência; as primeiras experiências profissionais; os desafios enfrentados na prática de sala de aula e na escola, especialmente no que concerne a relação com os pares, com a equipe gestora, as estratégias de enfrentamento que os iniciantes utilizam para lidar com esses desafios; os elementos facilitadores e dificultadores da sua inserção na escola e as possíveis contribuições do programa de iniciação.

Com o material em mãos nos veio a seguinte pergunta: Como iríamos analisar todos os dados produzidos durante a pesquisa? O tópico a seguir caracteriza os passos dados visando dar conta dessa tarefa.

3.4 COMO ANALISAR OS DADOS PRODUZIDOS?

O momento da análise dos dados produzidos representa para o pesquisador a sistematização e o desenrolar de todas as questões suscitadas sobre o seu objeto de estudo

durante a investigação. Para dar conta dessa tarefa recorremos à análise temática qualitativa, buscando apoio nas formulações de Gomes (2016).

Com o término da produção dos dados e com as entrevistas transcritas iniciamos o processo de validação das entrevistas. Enviamos para o *e-mail* dos iniciantes as transcrições para que pudessem ler e autorizar a publicação de suas falas, processo que ocorreu de forma tranquila, pois os iniciantes validaram sem alterações, o único pedido foi a retirada de alguns vícios de linguagem que estavam excedendo, a exemplo do “né”.

Feita as validações iniciamos o que Gomes (2016, p. 82) denomina de “leitura compreensiva”. Nesta fase das análises foi feita a organização do material e a leitura profunda dos textos gerados a partir da transcrição das entrevistas, para que pudessemos mergulhar nas falas dos iniciantes e buscar compreender os significados dos enunciados. André (2013, p. 101) reforça a importância e a necessidade desse momento após ter em mãos os dados:

O primeiro passo é organizar todo o material coletado, separando-o em diferentes arquivos, segundo o tipo de instrumento ou a fonte de coleta ou arrumando-o em ordem cronológica. O passo seguinte é a leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes [...].

Para Gomes (2016) essa leitura e releitura do material pode dar ao pesquisador uma visão mais ampla do todo, ao mesmo tempo que o fará compreender as particularidades de cada sujeito em foco. O autor ainda indica que é nesta fase que é elaborado os pressupostos iniciais e as primeiras escolhas de classificação para a escrita das análises.

Assim, o passo seguinte foi a exploração do material, identificando os assuntos relevantes nas entrevistas, definidores das categorias em torno das quais foram agregados temas que especificam seu teor. Ao todo foram constituídas três categorias: a) Formação inicial; b) Inserção na docência; e c) Prática de ensino. Os temas ‘escolha pela docência’, ‘experiências no contexto de formação’ e ‘contribuições da formação’ foram agregados na categoria Formação Inicial; por sua vez, os temas ‘desafios e dificuldades’, ‘prazeres da docência/aspetos que facilitam’ e ‘ambiente escolar e lotação’ foram reunidos na categoria Inserção na Docência; assim como os temas ‘planejamento’, ‘recursos didáticos e pedagógicos’, ‘metodologia de ensino’, ‘relação com os conteúdos a serem ensinados’ e ‘avaliação’ foram relacionados a categoria Prática de Ensino.

O Quadro 5, elaborado com apoio nas formulações de Gomes (2016), mostra o quadro usado no processo analítico desenvolvido a partir desses elementos conceituais. É importante destacar que as categorias e temas se relacionam com nossos objetivos e surgem a

partir de nossos estudos teóricos, observações em campo, elaboração do roteiro de entrevista e das respostas obtidas pelos sujeitos do estudo.

Quadro 5 – Mapa de análise das entrevistas

Categorias	Temas	Trecho da entrevista
Formação inicial	Escolha pela docência	
	Experiências no contexto de formação	
	Contribuições da formação	
Inserção na docência	Desafios e dificuldades	
	Prazeres da docência/ aspectos que facilitam	
	Ambiente escolar e lotação	
Prática de ensino	Planejamento	
	Recursos didáticos e pedagógicos	
	Metodologia de ensino	
	Relação com os conteúdos a serem ensinados	
	Avaliação	

Fonte: Elaborado pela autora

O movimento analítico desenvolvido permitiu evidenciar múltiplos aspectos e dimensões da prática de ensino desde o início da carreira dos jovens professores. Assim, a etapa final, foi a elaboração de “uma síntese interpretativa”, como orientado por Gomes (2016, p. 83), buscando dialogar com os temas encontrados a partir dos autores de referência e dos objetivos de nossa pesquisa. O resultado desse esforço encontra-se registrado nos capítulos que seguem, nos quais explicitamos trazemos à tona os achados da investigação.

4 O APRENDER A ENSINAR: EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA DE ENSINO DE PROFESSORES INICIANTE DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

(FREIRE, 1996, p.160)

Recorremos as simples e significativas palavras de Paulo Freire para expressar a “boniteza” e a “alegria” de termos caminhado até aqui. Assim como em todo processo de busca, por certo não faltaram percalços; no entanto, os aprendizados e as experiências vivenciadas nos conduziram a conhecer, vivenciar e aqui apresentar professores em constante processo de se fazer/ser docente.

A análise da prática de ensino dos professores iniciantes de Ciências Biológicas egressos do PIBID desde sua inserção na docência encontra-se no centro desse capítulo, que expressa uma síntese dos dados produzidos. As discussões aqui delineadas esboçam as vivências retomadas pelos sujeitos sobre o processo de inserção na carreira docente, a percepção sobre sua prática de ensino e as relações que estabelecem entre a prática e a formação inicial.

Nos cenários desvelados foi possível conhecer como ensinam os iniciantes acompanhados, desvelar um pouco da curta história docente de cada iniciante, os caminhos que os levaram a docência, as experiências da formação inicial, os primeiros passos no ambiente de trabalho, o desenvolver-se na profissão, as alegrias e angústias da docência e os planos e questionamentos de seguir ou não no magistério.

A cada observação, a cada conversa e a cada troca de experiência fomos compondo um retrato dos professores iniciantes colaboradores desse estudo, bem como um panorama dos seus contextos de ação com profissional docente. Dois casos constituídos por professores jovens, com muitos planos e que, por coincidência, trilharam caminhos muito parecidos, escolhas que de algum modo se entrelaçam, mas, ao mesmo tempo, os fazem professores com perspectivas e olhares singulares. As trilhas em comum no percurso desses dois professores iniciantes de Ciências Biológicas aqui aludidas, embora não tenha sido intenção do nosso estudo, e as quais identificamos somente durante o período de imersão na escola, referem-se ao fato de que esses profissionais realizaram seu curso de graduação na mesma universidade, participaram de experiências similares, as quais tiveram como orientadora a mesma docente.

Os professores iniciantes em foco na nossa investigação são, como já anunciamos anteriormente, dois licenciados de Ciências Biológicas, egressos do PIBID, e que se encontram nos primeiros anos de docência, atuando no ensino de Ciências Naturais no município de Fortaleza, Ceará.

De modo geral, os casos expressam a realidade de professores em seus primeiros anos na docência. Buscamos descrever ações, comportamentos e rotinas vivenciadas, explicitar as relações profissionais estabelecidas e descortinar aspectos de prática de ensino que se articulam a sua formação inicial e participação no PIBID. Foi com este ‘roteiro em mente’ que guiamos nosso olhar e fomos compondo cada caso, aqui registrados em separado.

4.1 UM PROFESSOR INICIANTE PROVOCADOR: CASO UM

O professor iniciante egresso do PIBID, professor Marcelo, é licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC); atualmente é professor efetivo do município de Fortaleza; está há dois anos como profissional do magistério público; e cursa Mestrado em Educação em uma universidade pública do Ceará. O professor é lotado em duas escolas municipais, o estudo de caso foi realizado naquela que o professor está desde o início de sua carreira profissional, janeiro de 2016, atuando no 6º e 9º anos, doravante identificada como Escola X. Esta escola é também o local onde ele realiza seus planejamentos de área.

Marcelo é um professor jovem, com muitos objetivos profissionais e que, apesar de estar em um ambiente onde a maioria dos pares, como pudemos observar na sala de professores, já não estão mais tão dispostos a mudanças e inovações pedagógicas, ele procura ser diferente e não desaminar com a realidade escolar que se deparou em seu primeiro ano de carreira docente. Para alguns professores essa disposição para adotar estratégias metodológicas diversificadas está associada a sua juventude, ao seu início como professor, enfim, uma empolgação inicial. Ele, entretanto, percebe-se de maneira diferente, definindo-se como uma pessoa alegre e de autoestima elevada, como profissional que sabe que ainda há muito a ser aprendido, revelando que está em busca dessa aprendizagem e que mesmo estando professor ainda é também aluno.

Desde o primeiro contato com o professor Marcelo era nítida a sua disponibilidade para com a pesquisa, o que foi imprescindível para o bom andamento das observações e da entrevista. A sua vontade e necessidade de se comunicar nos possibilitou

conhecer seus objetivos, anseios e planos na carreira docente, nos permitiu com seu olhar crítico e ansioso desvelar seu ambiente de trabalho e os desafios que persistem no dia a dia da profissão.

Que caminhos levaram nosso iniciante a ser professor? De onde veio à escolha pela licenciatura em Ciências Biológicas? Foi um desejo inicial ou caminhos lhe trouxeram até aqui? Estas nos parecem questões importantes para a problemática em foco nesse estudo – *a prática de ensino do professor iniciante*, pois estão fortemente implicadas com o modo como o docente vive a profissão.

4.1.1 A formação inicial: experiências vividas e contribuições

De acordo com o professor Marcelo o que o moveu a ingressar no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi a sua afinidade com essa área disciplinar, pois sempre gostou de Biologia. Contudo, no que se refere à opção pela modalidade licenciatura, admite que na época não tinha ideia da diferença entre Bacharelado e Licenciatura, durante a entrevista conta que:

Eu **sempre gostei de Biologia** e foi o que me motivou a escolher o curso [...], eu **não sabia mesmo a diferença entre o Bacharelado e a Licenciatura**, quem acabou me instruindo foi uma vizinha que já fazia o curso [...]. **Não entrei com a pretensão de ser professor**, mas como já dava aulas de reforço não foi uma surpresa ir pra Licenciatura [...]. (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO). (Grifamos)

Como anotado na fala do professor iniciante o fator decisivo para sua escolha parte de sua afinidade com a disciplina de Biologia, certamente advinda da Educação Básica. Ser professor e estar em um curso de Licenciatura surge como consequência do caminho que decidiu percorrer. A escolha pelo curso superior de acordo com Prime *et. al* (2000, p. 441), em uma pesquisa sobre as dificuldades na decisão profissional, aponta que escolher um curso ao qual ingressar se configura como uma etapa conflitante da trajetória escolar “já que envolve a definição das futuras experiências profissionais, significando principalmente a definição de quem ser, muito mais do que a escolha do que fazer”.

Como expresso pelo iniciante, sua decisão partiu de sua empatia com a disciplina de Biologia, todavia, ao ingressar no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas encontrou um universo de possibilidades que o levou a desfrutar e se envolver com a universidade a sua volta. É o que nos revela no decorrer da entrevista, quando perguntado sobre sua formação

inicial, registrando que sua graduação foi permeada de experiências que lhe possibilitaram uma formação “mais sólida e consistente”.

[...] a minha licenciatura foi muito boa, mas não porque o curso era bom [...]. Eu acho que foi bom porque eu tive muitas **oportunidades de acessar outras informações** [...], nessas experiências paralelas à minha graduação é que eu senti um *upgrade*. (ENTREVISTA-PROFESSOR MARCELO). (Grifamos)

Notamos que o professor Marcelo, por não ter se restringido apenas a sala de aula nesse tempo da formação e por ter tido oportunidade e disponibilidade de vivenciar outras atividades que a universidade ofertava, analisa sua formação inicial de forma positiva. Na transcrição que segue ele relata e enumera as atividades vividas nesse contexto:

Eu tive muitas oportunidades de bolsas, principalmente na universidade [...], **eu tive dez bolsas de graduação**. Então, eu passei por três experiências de iniciação científica, eu passei por três experiências em monitoria, eu fui do PET, do PIBID, eu fui do Ciências sem fronteiras, eu fui da extensão e, **todos eles foram encontros diferentes**. (ENTREVISTA-PROFESSOR MARCELO). (Grifamos)

A diversidade de experiências em bolsas com diferentes perspectivas, umas mais voltadas para docência, outras mais específicas da área da Biologia, lhe proporcionaram uma segurança perceptível na docência, reconhece nosso entrevistado. Foi possível observar a alegria no olhar do iniciante ao falar das variadas experiências acumuladas durante sua graduação, salientando que poucos discentes tiveram ou tem as mesmas chances de aproveitar a universidade como ele o fez. Isto nos faz retomar aos argumentos de Darling-Hammond (2014), já expostos em seções anteriores, quando aponta que a qualidade da formação docente pode repercutir nas práticas dos futuros docentes.

Embora tenha vivenciado diversas atividades no decorrer da graduação, o iniciante revela que nem todas as experiências lhe trouxeram encontros positivos, mas que cada uma lhe proporcionou acessar informações que, de outro modo, não poderia obter, como conhecer o futuro ambiente de trabalho e seus desafios; aprender a pesquisar, discutir e escrever sobre assuntos atuais em educação; conhecer outras áreas de conhecimento, dentre outros saberes e habilidades desenvolvidos. A curiosidade e a inquietude, marcas visíveis no modo de ser do iniciante, é que lhe fizeram buscar ampliar as oportunidades de aprendizagem no contexto da formação inicial. É importante frisar que o iniciante não se reporta ao curso como sendo “bom”, conforme registrado no excerto supracitado, no entanto cabe dizer que a maioria das atividades feitas pelo iniciante são referentes ao curso de Ciências Biológicas e são desenvolvidas pelos professores do curso do departamento de Ciências Biológicas.

Imbernón (2011, p. 41), ressalta que a formação deve dotar “o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes” e que esta, embora não seja o único elemento de seu desenvolvimento profissional, deve promover sua capacidade de refletir sobre a própria prática. Contudo, adquirir tais conhecimentos, habilidades e atitudes em meio a uma formação repleta de lacunas e de um ensino descontextualizado e frágil, como ressalta Krasilchik (1987) ao advertir sobre a fragilidade dos cursos de licenciatura, já mencionado em outra seção, torna-se uma tarefa difícil. Em sendo assim, a atitude de participar de atividades fora do currículo oficial proporcionou a esse docente iniciante experiências e aprendizados ímpares.

Ao relatar sobre as atividades desenvolvidas ao longo da graduação, o professor Marcelo fez considerações sobre as experiências vivenciadas e as contribuições para a formação docente. Com relação às disciplinas cursadas na Licenciatura em Ciências Biológicas, o professor destacou as “Instrumentalizações para o Estudo da Ciência” (IPEC’s) e os “Estágios Supervisionados” como as disciplinas que lhe motivaram e lhe prepararam para a docência. Segundo o iniciante:

Na graduação a gente tem as disciplinas que são as instrumentalizações para estudo das ciências, são cinco IPEC’s, que é como se fosse práticas de ensino; nessas práticas de ensino a gente faz assim: no primeiro semestre você vai ver, por exemplo, biologia celular, ecologia e geologia, aí na disciplina de instrumentalização você vai estudar como ensinar essas matérias e nessas disciplinas a gente estuda metodologia de ensino, planejamento de aula [...]. Essas práticas de ensino e os estágios **foram os que mais contribuíram** [...]. (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO). (Grifamos)

O relato do iniciante destaca o quanto foi importante para sua formação ter disciplinas específicas de ensino que pudessem associar as disciplinas tidas como mais teóricas do curso às futuras práticas docentes, referentes à licenciatura. Como já destacamos, em outra seção, o currículo dos cursos de licenciatura, em destaque o de Ciências Biológicas, possui uma ampla estrutura teórica, preenchida de inúmeras disciplinas técnicas e expositivas, dando ao curso aspectos do Bacharelado. Essa situação se intensifica ainda mais quando a instituição de ensino possui as duas modalidades (Licenciatura e Bacharelado), pois os professores tendem a ministrar suas aulas com visões mais técnicas e associadas à pesquisa, deixando apenas para as disciplinas voltadas ao ensino a função de formar futuros professores, estabelecendo uma *dicotomia* entre teoria e prática.

Das experiências na Iniciação Científica (IC) o professor Marcelo destacou o período em que participava de pesquisas sobre a análise do livro didático, pois lembra que antes de seu envolvimento com essa investigação tinha uma opinião e relação diferente com este tipo de material e que, a partir dessa iniciativa, passou a olhá-lo de forma mais crítica. Revelou também, que as atividades desse Programa lhe asseguraram uma formação mais

científica, mais orientada para a pesquisa. Destacou também que foi monitor de Biologia Celular, Fisiologia Animal e de Instrumentalização para Estudar Ciência, atividades que propiciaram um melhor entendimento dos conteúdos e da relação ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à experiência no PIBID, participação que durou um ano, o professor iniciante teceu as seguintes considerações:

O PIBID foi uma experiência bem ruim para mim, bem ruim mesmo. **Eu pensei até em não voltar mais para a educação depois do PIBID.** Todas as monitorias e IC foram antes do PIBID, aí fui para o PIBID e passei um ano. Pedi para sair porque eu não estava mais suportando ir mais para a escola. Eu vi, depois de ter ido para o Ciências sem Fronteiras e voltado para a sala, aqui no concurso, **que o problema era a escola**, foi uma escola muito complicada, **não houve um acompanhamento porque eram muitos bolsistas**, eram dezoito bolsista para uma professora orientadora, então tipo, ela não tinha tempo para ter atendimento individual [...]. **Então você vê que há uma precarização nessa orientação** [...]. (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO). (Grifamos)

Como evidencia o excerto transcrito, a passagem do professor Marcelo pelo PIBID não é por ele reconhecida como uma oportunidade de aprendizagem que estimulou o interesse pela docência. Foi um momento delicado em sua formação inicial. Tendo passado por experiências que ele denomina como motivadoras, a exemplo das monitorias e da iniciação científica, as quais, de acordo com o iniciante, foram acompanhadas pelos docentes responsáveis, com o PIBID isso não ocorreu.

Foi possível notar a expressão de desencanto quando o iniciante começou a relatar sobre sua passagem no PIBID. Acreditava, segundo ele, que o PIBID poderia ser mais um incentivo a sua carreira como docente, no entanto, se deparar com a realidade social, econômica e política da escola pública ao qual foi destinado fez com que visse a profissão com outros olhos, fez com que a vontade se transformasse em dúvidas e questionamentos. Nesse desencanto, à medida que foi descrevendo essa vivência, fica evidente a falta de acompanhamento mais próxima por parte dos professores, da escola e da universidade, responsáveis por essa orientação. Essa ausência fez com que o nervosismo de estar na escola aumentasse ainda mais, pois admite que não estava preparado para a sala de aula. Sobre o assunto o professor ainda acrescenta que:

A questão do supervisor da escola não tá preparado para a função de supervisor, muitas vezes ele queria em que eu desse aula no lugar dele. Então, tipo assim: foi muito ruim; as vezes ele saía, faltava, os diretores me colocavam em sala de aula que estava sem professor... então, não foi uma experiência boa, foi muito frustrante. E a própria escola, foi uma escola muito complicada [...], é uma escola do estado, totalmente desorganizada, assim **totalmente desestruturada pra uma pessoa que está tendo a primeira experiência.** Então, assim, o Pibid foi uma experiência ruim. [...] **o supervisor não entendia qual era a função dele** enquanto supervisor, achava que era tipo assim, empurrar a gente para dar aula no lugar dele, empurrar a gente para passar TD no lugar dele. **O diretor achava que a gente ia cobrir quando faltasse professor** e tudo que a gente fazia tinha que ser voltado

para o Enem. Então, tudo isso não foi sendo trabalhado dentro da minha cabeça. (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO). (Grifamos)

Neste trecho o professor iniciante enfatiza a desorganização da escola para receber os futuros professores bolsistas do PIBID, destacando também a figura do professor supervisor e as atividades por eles desenvolvidas. O depoimento do egresso evidencia a frágil articulação entre a coordenação do subprojeto e os professores da escola que atuavam como supervisores dos licenciandos na escola, bem como o distanciamento entre universidade e escola expresso na falta de informações e de ações de sensibilização em torno dos objetivos do PIBID. Esse descompasso tornou ainda mais agudo o “choque de realidade” que, em geral, experimentam aqueles que estão aprendendo o ofício.

É importante frisar que o PIBID é uma iniciativa que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica e que deve promover a inserção de licenciandos em escolas públicas para o desenvolvimento de atividades sob orientação, tanto de um professor da escola como de um docente da licenciatura. Cabe ainda enfatizar que não é objetivo do programa que o bolsista, futuro docente, desempenhe atividades sem orientação de seus supervisores e que substituam professores por falta ou outros motivos, mas sim que seja proporcionado a eles “oportunidades de participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 70- 71). Situações como a vivida pelo professor Marcelo se configuram, sob esse prisma, como distorções de seus propósitos, infelizmente muito mais recorrente do que desejaríamos nos processos de execução de uma política abrangente como o PIBID.

Ainda no que concerne a atuação do professor supervisor, o associamos a figura do mentor aludida por Garcia (1999). Este autor espanhol destaca a importância do mentor para professores que estão no início da carreira docente, lembrando que sua tarefa “é a de assessorar didática e pessoalmente o professor iniciante, de forma que se constitui num elemento de apoio” (p. 124); mentores, por conseguinte, são professores mais experientes em suas áreas de ensino que estão aptos a acompanhar principiantes em suas primeiras experiências como docentes, orientando-os didática e pedagogicamente. Contudo, este mesmo autor adverte que:

Os professores que vão trabalhar com professores iniciantes devem ser pessoas com certas características (empatia, facilidade de comunicação, paciência, diplomacia, flexibilidade e sensibilidade) e profissionais (experiência demonstrada nas suas

classes, habilidade de gestão da classe, disciplina e comunicação com os colegas, iniciativa para planificar e organizar). As qualidades que o professor mentor possuir vão influenciar as relações que se estabelecem com o professor principiante. (GARCIA, 1999, p. 127).

Contar com o apoio de professores experientes, tal como um mentor, requer, também, que estes compreendam seu papel, de modo a marcar positivamente o aprendizado daqueles que se iniciam na docência, pois, como assevera o autor espanhol, suas qualidades docentes são referências nesse processo.

Infelizmente, no caso do professor Marcelo, a experiência vivida no PIBID não foi impulsionadora de avanços na sua identificação com a docência, conforme enfatiza em seu depoimento. Mesmo tendo passado um ano no programa, durante a entrevista, quando perguntado sobre a relação que poderia fazer entre sua prática e o programa, o professor deteve-se a mencionar sobre sua frustração nesse momento de inserção profissional no contexto da formação inicial.

4.1.2 A inserção na docência: a entrada na escola

Diante do que já foi exposto sobre o professor iniciante, sujeito da pesquisa, é perceptível que seu processo de desenvolvimento para docência não começa no vazio, pelo contrário, carrega uma história que mesmo com interrogações lhe encaminharam até aqui: o início da docência. Isto nos remete ao pensamento freiriano de que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador”, pelo contrário, afirma o autor, “a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Neste tópico, nos debruçamos sobre a entrada na profissão, seus primeiros momentos nesse contexto e os desafios enfrentados.

Segundo Garcia (1999, p. 113) a fase de entrada na profissão se caracteriza como uma “transição de estudantes para professores”. Por mais que o professor tenha permanecido em salas de aula por um longo tempo de sua vida enquanto estudante, parece se sentir em um ambiente estranho quando inicia a docência, a sala de aula já não é um lugar comum, mas sim um novo espaço a conhecer. A respeito disso Giovanni e Guarnieri revelam em sua pesquisa que:

Os iniciantes e re-iniciantes chegam aos locais de trabalho tento muito que aprender: entorno da escola, regras, normas, horários, com quem obter informações, quais

turmas assumir, quem são os alunos e suas diferenças, quais condutas adotar... enquanto na sala enfrentam a difícil tarefa de ensinar (2014, p. 37).

Embora o iniciante traga consigo uma extensa bagagem, contendo conhecimentos e experiências que adquiriu em seu processo de formação, os aspectos mencionados pelos autores pouco são abordados durante esse tempo de sua vida profissional, ganhando importância significativa no início de carreira docente. Os problemas enfrentados pelo professor podem e devem ser objeto de reflexão durante a graduação, servindo de base para a futura atuação docente.

Para o professor Marcelo a inserção na carreira ocorreu por meio de concurso público, realizado no ano de 2015 para o município de Fortaleza, Ceará. O iniciante nos conta que na época em que se submeteu ao concurso ainda não estava seguro sobre a carreira na docência, mas ter passado no concurso e ter sido chamado para o primeiro semestre letivo de 2016 lhe trouxeram entusiasmo para exercer a carreira. Em suas palavras: *“passar no concurso e assumir esse ano foi resgatar um sentimento bom que eu tinha pela educação”* (PROFESSOR MARCELO).

Embora a aprovação no concurso público tenha assegurado ao professor Marcelo uma vinculação funcional menos desgastante, em virtude da estabilidade²⁴, essa condição não é suficiente para minimizar os desafios de se inserir na escola, presentes desde a lotação. Nosso entrevistado assim descreve esse momento:

Eu fui lotado na escola, por **ordem de classificação**, e aí eu tinha tipo cinco bairros de Fortaleza, que eram bem mais longe do que aqui, e aí eu acabei sendo lotado aqui, mas **essa escola não é perto da minha casa**, é bem contramão, **mas eu aprendi a gostar daqui [...]** (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO). (Grifamos)

O depoimento é emblemático do primeiro enfrentamento do professor iniciante na carreira: lotar-se na escola. Chama atenção o critério para realizar a distribuição dos docentes da rede municipal em suas escolas – a ordem de classificação no concurso, sobretudo em face da ausência de critérios que diferencie a lotação considerando, por exemplo, iniciantes e veteranos. Em geral, aos iniciantes são destinadas as escolas mais distantes e recebem as piores turmas, conforme anotam diversos autores (GIOVANNI e GUARNIERI, 2014;

²⁴ De acordo com Alves (2017, p.71), “Entre os principais documentos que regulamentam a educação de Fortaleza estão o PME (2015) e o Estatuto do Magistério de Fortaleza (1984), que estabelece a regulamentação dos critérios do estágio probatório (Art. 62), período em que se visa a aferir se o profissional oferece as condições exigidas para o desempenho da função. Todos os professores admitidos à rede por via de concurso, iniciantes ou não, são submetidos a avaliações semestrais de desempenho, por um período de três anos, até atingirem a estabilidade”.

NONO, 2011; NONO e MIZUKAMI, 2006). Trabalhar longe de casa é um desafio a mais, sobretudo em uma grande metrópole, como é o caso de Fortaleza, Ceará. Por várias vezes o professor Marcelo chegou à escola um pouco após o horário, atraso justificado devido o longo trajeto que percorria para chegar ao trabalho.

O iniciante trabalha em uma escola localizada na área urbana de Fortaleza-Ceará e que oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental completo e EJA, contexto cenário de nossa investigação. Trata-se de um ambiente amplo, com salas grandes e arejadas, contudo, a estrutura está desgastada, com portas quebradas, ventiladores sem funcionamento, dentre outras coisas que necessitam de reforma.

No primeiro dia de observação, com o intuito de conhecer os discentes da escola, nos posicionamos na entrada e com olhos atentos acompanhamos avidamente como a escola começava seu dia. Em nosso diário produzimos a seguinte anotação:

Nesse primeiro dia de observação chego mais cedo para acompanhar a entrada dos alunos, fico sentada ao lado do portão de entrada e aos poucos os alunos começam a chegar. Alguns vêm a pé, outros de carro, bicicleta e a grande maioria vêm no ônibus escolar. Percebo várias diferenças sociais e econômicas diante das condições em que chegam os alunos. O que me chama atenção são os que chegam muito sujos, de chinelos e roupas em péssimas condições, bolsas rasgadas e aparência de cansados. Outros em convergência limpos, aparência de banho tomado, sapatos nos pés e muitos desses acompanhados de algum responsável. (DIÁRIO DE CAMPO – 1ª OBSERVAÇÃO).

A escola fica próxima a comunidades mais carentes de Fortaleza, o segmento populacional atendido é composto de crianças e adolescentes que vivem em situações econômicas e familiares diversificadas. Nas salas do Ensino Fundamental II, onde estivemos mais próximos, pudemos identificar turmas com grande diferenciação de faixa etária, o 6º ano, por exemplo, uma das salas em que leciona o professor Marcelo, encontra-se alunos de 9 à 15 anos de idade, um dado que pode se tornar um agravante para o ensino e a aprendizagem da turma.

De acordo com a avaliação externa Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), realizada pela Secretaria de Educação em 2015, esta escola municipal obteve, nos anos finais do Ensino Fundamental, nota 4,2 no Ideb²⁵. Embora a escola tenha ultrapassado a meta prevista, que era de 3,6 (dado obtido através do site do Ideb/ineo), este estabelecimento ainda não alcançou a nota 6,0 que é a referência nacional assumida pelo governo federal, mantendo-se ainda o desafio de mais alunos

²⁵Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

aprendendo e com um fluxo escolar adequado. Este desafio atravessa a ação pedagógica da escola onde atua o iniciante, repercutindo sobre a ação de todos os seus docentes, sobretudo daqueles que estão iniciando na carreira.

E como foi a chegada desse professor nessa escola, seu primeiro local de trabalho? Averiguamos que a escola em que nosso entrevistado iniciou sua atuação profissional, como a maioria dos estabelecimentos de ensino brasileiros, não possui uma política ou mesmo uma orientação específica para receber o docente em começo de carreira. Conforme registrado pelo iniciante, essa escola não faz distinção entre professores mais experientes e aqueles que estão a iniciar a carreira docente. Logo que chegou a escola, em pleno período de planejamento, ele foi apresentado aos professores veteranos e lhe repassaram as agendas de aulas e turmas. Não houve nenhum esclarecimento norteador sobre a escola, sua proposta de trabalho, os alunos, a comunidade que a rodeia ou algum tipo de acompanhamento das dificuldades nas primeiras semanas de atividades.

Com respeito às relações estabelecidas pelo professor iniciante, durante sua entrada na escola, foi possível acompanhar alguns momentos do professor iniciante com seus colegas de trabalho. O iniciante é uma pessoa muito comunicativa e gosta de cumprimentar, conversar e trocar informações durante o intervalo entre as aulas ou nos horários de planejamento. O professor iniciante nos conta que sua chegada na profissão foi desafiadora em alguns pontos, mas que sua interação com a escola aconteceu de forma mais tranquila. Em suas palavras:

Os alunos, eles se mostraram bem positivos a minha chegada [...]. os professores, no começo todos me apoiaram muito, muito mesmo; mas eu senti diferença de quando eu entrei no mestrado, tipo quando eu comecei eu era o professor novinho, inexperiente, que apesar dos alunos gostarem, era tipo assim: é porque ele é jovem, não sei o que. Depois que eu passei no mestrado, pareceu que o que eu estava fazendo tinha mais sentido.

[...] os professores aqui são bem unidos, estilo de amizade mesmo, companheirismo e tal [...], com a gestão é tranquilo, me dou super bem, não atraso, não falto muito. Então, tipo: isso é bem visto pelos olhos da escola. Assim, acaba que muitos professores não fazem o que deveriam fazer e quem faz o mínimo já é exaltado [...] (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO).

A fala do professor vai ao encontro do observado em uma de nossas visitas. Ele tem uma boa interação com seus alunos, principalmente a turma do 6º ano; os alunos o respeitam, tratam muito bem e nos dias de suas aulas, notamos que alguns o esperam na porta da sala dos professores, preocupados em saber se o professor virá para aula, não pelo fato de quererem que falte, mas por que gostam de suas aulas. Quanto aos professores notamos que

possuem uma boa interação com boa parte dos colegas, por ser uma pessoa ativa sempre está conversando com alguém, trocando experiências, ideias, dinâmicas; ele sempre procura contar sobre suas aulas aos professores. Também costuma mostrar os trabalhos realizados em sala a coordenadora e a equipe da gestão.

O fato de estar em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, como bem enfatizou o professor iniciante, lhe assegura, perante os pares, maior credibilidade. Os colegas estão sempre perguntando sobre o que está acontecendo na universidade, sobre como está sendo a vivência no mestrado e, outras vezes, questionando sobre a possibilidade de retomarem os estudos. Percebemos que alguns professores se empolgam com o entusiasmo e dinamismo do professor iniciante.

No que se refere à gestão da escola, verificamos, desde nossa primeira visita, que o iniciante é visto de forma positiva pela equipe gestora. No momento de autorização da pesquisa com o iniciante foram manifestos elogios ao seu desempenho e compromisso com a escola, destacando a sua assiduidade e dinamismo em sala de aula.

As situações enfrentadas pelo professor Marcelo durante sua entrada na escola pública municipal de Fortaleza confirma os desafios registrados nos estudos acerca da inserção na docência. O jeito descolado, extrovertido e engajado de encarar sua tarefa profissional tem suavizado os revezes desse processo.

4.1.3 As primeiras experiências com o ensino: os desafios didáticos da prática

O professor iniciante Marcelo compartilhou, ainda, como foi seu começo na escola, os primeiros dias e as dúvidas que permearam o contato inicial com a docência como profissional. Seu relato é expressivo do misto de sentimentos vividos:

[...] Comecei aqui dia vinte e cinco de janeiro de 2016, **os dois primeiros dias** foram de encontro pedagógico. Então, **não tinha nada, não tinha aula planejada, que turma, que matéria**. Não sabia absolutamente nada, **começar do zero** mesmo [...] ((ENTREVISTA-PROFESSOR MARCELO). (Grifamos)

O “começar do zero”, como relata o iniciante, também é um fator que preocupa e angustia o professor. O quê e como ensinar? Por onde começar? São questionamentos que parecem simples de responder, mas que na prática só se tornam evidentes com o tempo e as experiências do dia a dia. O professor, ao falar desses desafios da profissão, fez referência a um fato sobre sua primeira semana na escola:

[...] assim que comecei chegou uma professora de ciências com uma pasta cheia de TDS e provas, e disse: “– Este aqui você copia da lousa, esses você passa para casa, e esses aqui você aplica prova”. Então, tipo: já estava tudo pronto, como se eu fosse fazer isso. E aí eu disse: Não, eu quero fazer os meus. Aos trancos e barrancos eu comecei a fazer os meus. A primeira etapa foi totalmente desorganizada, assim, eu percebi quais eram as minhas falhas e fui corrigindo uma a uma, né. (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO).

Seguir “receitas prontas”, fazer imitações acríticas baseando-se em outros professores são, de acordo com Garcia (1999), ações que podem ameaçar o desenvolvimento profissional de professores iniciantes; são práticas que expressam a falta de confiança em si mesmo e de critérios para selecionar metodologias e conteúdos. Contudo, mesmo começando “do zero”, o professor iniciante preferiu não seguir guias e receitas prontas, apesar de admitir que esses materiais foram importantes para também elaborar os seus; admite que o primeiro bimestre se sentiu imensamente perdido e desorganizado, mas que isso lhe ajudou a querer melhorar para os próximos que viriam. É evidente a valorização dos aprendizados práticos decorrentes da experiência do trabalho.

Compreender e organizar um modo próprio de gerenciar sua própria ação didática, desde as atividades realizadas, as notas, avaliações, conteúdos já expostos e assiduidade dos alunos, faz diferença no desempenho do professor, assegurando continuidade e qualidade à atuação docente em sala de aula, além do que acumular tais tarefas pode se tornar um grande transtorno futuramente. São aprendizados oportunizados pela lida direta com o trabalho de ensinar.

No decorrer da entrevista o iniciante detalhou melhor as dificuldades que sentiu, no decurso de sua primeira experiência de ensino, todas relacionadas a demandas típicas da docência, a exemplo do preenchimento do diário, elaboração de provas, controle das atividades realizadas, uso do tempo, entre tantas outras.

Com efeito, o preenchimento do diário escolar aparece na fala do iniciante como objeto de muito tensionamento nos primeiros tempos de atuação docente, sendo identificada no rol das maiores dificuldades.

[...] o que dificultou mais para mim foi **essa parte burocrática** [...] **Eu nunca tinha tido um diário**. Então, tipo assim, quando eu recebi o diário, e eu recebi o diário quase dois meses depois de ter começado, para passar a limpo todos os rabiscos que eu tinha foi muito difícil. Então, próximo ano quando o diário demorar a chegar eu já vou saber mais ou menos como é o diário e como preencher (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO). (Grifamos)

Esta tarefa, típica do fazer docente, é assunto recorrente em trabalhos com iniciantes (PEPE, 2014; GIOVANNI e GUARNIERI, 2014; ALVES, 2017) e, é mencionada como parte burocrática da docência. A não habilidade e a falta de hábito de preencher o diário se fez como uma dificuldade para o iniciante, ele destaca que isso se agravou com a demora para recebê-lo, pois havia acumulado anotações e dezenas de folhas de frequência de suas salas de aula, mas destaca que com essa adversidade criou formas de organização para evitar futuros aborrecimentos.

O planejamento também aparece na fala do iniciante como uma dificuldade nos primeiros momentos de sua atuação na escola, o que foi assim manifesto:

[...] o que dificultou mais para mim foi **essa parte burocrática** de sentar e fazer **planejamento**, que eu não estava acostumado a fazer. Tipo: eu fazia o planejamento na minha cabeça. **Aí vi como é importante ter o planejamento escrito**, o controle de frequência, de notas, passar o diário a limpo. (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO). (Grifamos).

Consideramos o fragmento transcrito por demais revelador. Ele explicita, por exemplo, a compreensão do planejamento como uma atividade burocrática, esboçando uma visão simplista e equivocada sobre o planejamento. Isto nos faz retomar as ideias de Cunha e Krasilchik (2000) e Lorencini Jr. (2000) quando sinalizam sobre uma formação tecnicista nos cursos de Licenciatura, não dando ao futuro professor subsídios didáticos e pedagógicos para realizar as demandas de sua profissão.

Contudo, mesmo tendo se reportado ao planejamento como uma prática burocrática, o professor Marcelo também revela, em sua fala, que mudou sua compreensão ao perceber a viabilidade dessa atividade para seu fazer profissional. Ao que parece, esse reconhecimento foi puxado pela associação que o iniciante faz entre as ações projetadas para sua atuação junto aos alunos, materializado no planejamento, e a necessidade de acompanhar os desdobramentos e resultados das ações realizadas. Nos horários de planejamento na escola, ele fez questão de mostrar seu caderno com as anotações feitas em sala e com seus planejamentos semanais. O caderno é dividido por turmas, contendo um controle diário da presença dos alunos, o conteúdo programado para cada mês, as datas de trabalhos, provas e notas dos alunos, assim, segundo ele, se sente mais seguro para passar as informações para o diário sem cometer tantos erros.

Outra dificuldade destacada durante a entrevista, quando discutíamos sobre a inserção profissional e seus desafios, foi a necessidade de lidar com as diferenças de aprendizagem e de faixa etária em uma mesma sala de aula, associando, ainda, as exigências e

prazos para cumprir a cada bimestre. O iniciante relata que se sentiu perdido ao ver alunos do 6º ano que mal sabiam ler e escrever. Como ensinar Ciências assim? De que forma trabalhar com conteúdos? São indagações feitas e ainda muito recorrentes em seu primeiro ano de docência, as quais vem tentando responder a partir de sua experiência em salas de aula e da troca de saberes²⁶ com pares mais experientes. Ele destaca que:

[...] às vezes tem um menino que não sabe ler e eu não sei o que fazer com esse menino e, teoricamente, eu deveria saber o que fazer, porque eu também sou professor do Ensino Fundamental. Então, eu tenho que trabalhar a leitura, eu tenho que trabalhar outras coisas que eu não tenho habilidade. A questão do desenvolvimento também perpassa sobre a faixa etária, **eu tenho alunos no sexto ano de nove anos de idade a quinze anos, na mesma sala**. Então, se eu coloco na prova uma cruzadinha, um acha que é de criança, o outro acha que tá muito difícil; se eu coloco uma questão de marcar, um acha muito fácil, o outro acha coisa de adulto. Então, é muito complicada essa questão do desenvolvimento por questão da faixa etária. (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO). (Grifamos)

As primeiras experiências com o ensino vêm evidenciando para o professor Marcelo a necessidade de investir em seu aprimoramento profissional, em particular na aquisição e ampliação dos seus saberes sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura, conforme registrado no excerto supracitado. São demandas advindas das peculiaridades do contexto em que ensina e, embora não necessariamente ligadas ao campo disciplinar de sua formação inicial, são fundamentais para conseguir promover o crescimento de seus alunos.

Nosso entrevistado também traz a tona, ao lado das dificuldades, elementos e situações que facilitaram os primeiros momentos de sua inserção na prática docente, em especial no que concerne a sua dimensão didático-pedagógica. Ele dispõe, por exemplo, que estar à frente de uma sala de aula não o deixou desconfortável nesse princípio, pois antes de passar no concurso já vinha ministrando aulas de reforço, o que o ajudou a ter um melhor desempenho em sala de aula. Outro aspecto que o iniciante julga lhe ajudar neste primeiro ano de atuação é a afetividade e o respeito que vem estabelecendo com seus alunos. Em suas palavras: *“os alunos se mostraram bem positivos a minha chegada [...] eu sou o professor mais jovem da escola, então eu uso uma linguagem diferente com eles, isso torna o conhecimento mais acessível”* (PROFESSOR MARCELO).

²⁶ Corroboramos com os estudos que firmam o professor como um profissional que dispõe de saberes especializados. De acordo com Farias *et al.* (2014), essa temática aufere visibilidade a partir dos trabalhos dos canadenses Maurice Tardif e Clermon Ghauthier, bem como do americano Lee Shulman. No Brasil destacam-se os estudos de Dermeval Saviani, Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta e Jacques Therrien. Por exemplo, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) assim os categoriza: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da experiência.

As preocupações evidenciadas pelo iniciante confirmam a asserção de Garcia (1999) de que os problemas que mais angustiam esses profissionais recaem sobre os aspectos didáticos de sua prática. Elas denotam, de certo modo, que estes docentes consideram “que a formação inicial não serve para a prática, que só se aprende a ser professor quando se ingressa na profissão”, conforme anotado por Alves (2017).

Ademais, as atitudes explicitadas por esse professor iniciante relevam que, mesmo de forma sutil, ele tem buscado firmar sua identidade profissional, pois não se acomoda com o que lhe é dado pronto, procura sempre melhorar e deixar mais próximo de sua forma de agir e pensar. Atitudes como estas não são muito corriqueiras entre professores iniciantes, porém podem ser decisivas para uma boa experiência nos primeiros anos de docência. Essa perspectiva é confirmada por Ponte *et. al.* (2001) quando afirmam que:

Os primeiros anos da profissão docente são cruciais para o desenvolvimento do conhecimento e identidade do professor. Trata-se de um período em que o jovem professor se encontra entregue a si próprio, tendo de construir formas de lidar com toda uma variedade de papéis profissionais, em condições variadas e, muitas vezes, bastante adversas. O confronto diário com situações complexas que exigem uma resposta imediata faz deste período uma fase de novas aprendizagens e de reequacionamento das suas concepções sobre a escola, a educação, o currículo, a disciplina que ensina, os alunos e o próprio trabalho em si. (PONTE *et. al.*, 2001, p. 1-2).

Nesse contexto de desafios constantes, conforme assinalamos noutra seção desse texto, a escola se configura como espaço importante na construção do ser docente. Giovani e Guarnieri (2014, p. 41) apontam que “pesquisas sobre professores iniciantes que focalizam ingresso na carreira e aprendizagem da docência tem evidenciado que a escola enquanto local de trabalho assume papel central no processo de constituição da docência”. O apoio nos primeiros anos pode transmitir confiança para o iniciante e o processo de adaptação ao novo contexto poderá ser mais tranquilo.

4.1.4 O professor iniciante egresso do PIBID em ação: por dentro da aula

Assevera Nóvoa (2007, p. 17) que “a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”. Em sendo assim, neste tópico buscamos compor um retrato, a partir dos dados produzidos nas observações e entrevistas, sobre a prática do iniciante em situação de aula, ou seja, sobre como ele ensina, por conseguinte,

como se relaciona com os conteúdos curriculares, a metodologia adotada, o modo de avaliar a aprendizagem dos alunos.

Diante do que já foi exposto sobre o professor Marcelo, as palavras de Antonio Nóvoa delineiam o que observamos durante o período que acompanhamos a rotina do iniciante em sala de aula. Sujeito de expressões e personalidade marcantes, o iniciante, desde sua apresentação, nos deixou curiosos quanto ao seu agir em sala de aula. O que constatamos é que sua trajetória de formação inicial e sua personalidade forte uniram-se no profissional que é hoje. Profissional em constante aprendizado, como ele mesmo enfatiza, que sabe de suas fragilidades e que vem buscando se aperfeiçoar com o tempo na difícil tarefa de aprender e ensinar.

4.1.4.1 Projetando a ação de ensinar

Como já salientamos, o professor em início de carreira se depara com inúmeros desafios na inserção na profissão, e o mais importante deles é o ato de ensinar. Um elemento fundamental na organização dessa ação, que antecede sua concretização, consiste no planejamento (FARIAS *et al.*, 2014).

No tópico anterior nos referimos ao planejamento como uma dificuldade e um desafio para o iniciante. Ele admite em seus depoimentos que o ato de planejar, até então, não se configurava como uma tarefa importante para o trabalho docente, pois acreditava que conseguiria realizá-lo apenas mentalmente. Porém, ao passar no concurso e ter suas próprias turmas sentiu a necessidade de registrar suas aulas, notas e demais atividades escolares. Sobre o planejamento ele conta que:

[...] **eu tenho oito horas de planejamento**, eu gasto duas para planejar uma aula pro sexto, uma aula pro nono, e aí sobra seis horas geralmente na semana [...]. **A prefeitura tem um terço de planejamento**, e esse terço de planejamento é maravilhoso que exista! Porque, por exemplo, eu tenho uma pilha de provas para fazer, as vezes eu tenho meus projetos para desenvolver, prova para fazer, tudo isso cabe dentro desse horário. Se você se organizar direitinho cabe. **Então, poucas são as vezes que eu levo para casa e por uma opção minha**, não porque eu precise levar para casa para fazer [...].

O controle de notas eu estava fazendo no caderno de uma forma toda estranha, aí depois eu já fiz um controle de notas diferente, todo organizadinho, com números de tarefas, com um instrumentalzinho que eu colo no meu caderno e vou só preenchendo. Então este tipo de coisa eu fui pegando a partir das necessidades que iam surgindo. Um calendariãozinho de um programa anual do que eu ia fazer aula por aula, um caderno de planejamento de experiências, **tudo isso eu fui construindo na medida em que eu fui vivendo** [...]. (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO). (Grifamos)

A prefeitura de Fortaleza²⁷, desde 2013, vem garantindo a todos os professores do Ensino Fundamental o cumprimento da Lei do Piso (Nº 11.738), de 2008, que destina 1/3 da carga horária da categoria à realização de atividades extraclasse, o que vem beneficiando os professores, pois sabe-se que as demandas da carreira docente ultrapassam as atividades de sala de aula.

O relato do iniciante notabiliza a importância da carga horária destinada ao planejamento, pois possibilita ao professor organizar provas, atividades, desenvolver projetos, estudar a matéria a ser ensinada, dentre outras atribuições de seu cargo. O professor Marcelo ao longo do ano letivo, a partir das necessidades que foram surgindo, como revela, foi adaptando planilhas de frequência, notas, atividades realizadas, cronogramas bimestrais em cadernos de planejamento. Durante nossas observações, o iniciante fez questão de mostrá-los e explicar a forma como estava se organizando, pois destaca que sempre recebem os diários de classe com atraso e que se não houver esse tipo de organização é inviável organizá-los posteriormente. Considera, portanto, que planejar as aulas, definindo uma forma de registro do acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, é primordial, enfatiza o iniciante. É nessa direção que assinalam as autoras cearenses ao destacarem que:

O planejamento é ato; é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito aos seus fins, meios, forma e conteúdos. Pensando sobre nosso trabalho ajustamos não só os conteúdos programáticos ao calendário escolar, mas definimos também outras questões de fundamental importância. Vejamos algumas: o que queremos que nossos alunos venham a conhecer? Por que este conteúdo e não aquele? Quais atividades? Com qual tempo e recursos contamos? (FARIAS *et. al.*, 2014, p. 111).

Sendo assim, o planejamento se torna vital ao trabalho do professor, ao passo que pode determinar seu desempenho e influenciar diretamente no processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, deve ser tarefa constante do fazer docente. Sobre como planeja o iniciante descreve que:

Primeiro faço o planejamento anual, [...] o que é que eu vou ver em cada bimestre, se vai cair feriado nos dias de aula, que aí eu vou ter que adequar todo o currículo para fechar a carga horária. Depois sobre que conteúdos ensinar, para isso eu utilizo muito o documento *Expectativa de Aprendizagem*, que inclusive é o documento que eu tô analisando no mestrado, mas paralelamente eu também trabalho com o livro didático, apesar de o livro didático nem sempre ter os mesmos conteúdos da Expectativa de Aprendizagem [...] e além do planejamento anual tem o planejamento semanal que é pra pensar como vai ser cada aula, que atividades eu vou fazer e pra eu lembrar do conteúdo também, que tem coisas que

²⁷Notícia divulgada no jornal online *O Estado*, de Fortaleza- CE, em 04/12/13.

eu nem lembro e esse planejamento é mais específico para o conteúdo da aula e me preparar para as perguntas. (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO).

É notório que a fala do iniciante corrobora com as ideias difundidas por Farias *et al.* (2014) e que o ato de planejar vem sendo fundamental para a organização do professor nesse início de carreira docente. No tempo em que acompanhamos o professor Marcelo pudemos participar de alguns momentos do seu horário de planejamento. Vejamos algumas anotações feitas do diário de campo:

Nos dois últimos horários o professor fica na sala dos professores, conversa com os colegas no intervalo e mostra as atividades de alguns alunos para a professora de português deles. O restante dos dois últimos horários fica na sala conversando e organizando seu material. (DIÁRIO DE CAMPO – 3ª OBSERVAÇÃO).

[...] o restante do tempo ficou conversando com os colegas. Me disse que não gosta de planejar na escola, prefere planejar em casa.[...]. (DIÁRIO DE CAMPO – 6ª OBSERVAÇÃO).

Notamos, ao longo da investigação, que o iniciante apesar de ressaltar a importância do horário de planejamento para os professores não tem o costume de fazê-lo na escola; segundo ele, na maioria das vezes, prefere planejar em casa, pois gosta de pesquisar em outras fontes como livros, revistas e internet, pois não costuma utilizar apenas o livro didático. Nos horários de planejamento prefere fazer o trabalho, identificado por ele, como mais burocrático, tais como: corrigir provas e preencher diários. Além disso, aproveita os horários de planejamento para desenvolver e organizar os projetos que desenvolve na escola.

Sou coordenador do projeto Limpa Brasil aqui na escola e na outra escola; é um projeto internacional, que é o Let's do it²⁸, patrocinado por várias empresas, [...] que é sobre a reciclagem, a sustentabilidade, mais no viés bem desenvolvimentista [...]. A gente trabalhou quatro editais nesse projeto, eu participei de três, participei da capacitação, participei do edital escrevendo sobre a sustentabilidade que era redações e, participei da gincana do Limpa Brasil que era para coletar materiais recicláveis [...]. Outro projeto que coordeno é o PDDE²⁹ Interativo, que é o Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo, que aí vem uma verba. Esse ano veio uma verba, acho que de R\$ 12.300,00. E aí, eu sou responsável por fazer a lista dos materiais, entregar para o diretor, o diretor faz toda a parte financeira, mas o planejamento e aplicação do projeto sou eu [...]. A gente vai colocar um bicicletário no próximo ano, lixeira de coleta seletiva, a gente vai fazer cursos de capacitação, vai colocar uma horta... Então, é mais nesse viés. O terceiro projeto, que é o que está mais parado de todos por questão de tempo, porque eu estou no mestrado, é o do jornal do nono ano, pois o

²⁸O Programa Limpa Brasil – Let's do it! chegou à cidade de Fortaleza em 2014 e desde lá vem trabalhando em conjunto com a prefeitura, Secretaria Municipal de Educação (SME), Secretaria do Urbanismo e Meio Ambiente (SEUMA) e outros órgãos públicos e também com importantes atores dos setor privado da região. Além disso, tem realizado um excelente trabalho em parceria com as escolas de Fortaleza e região.

²⁹O PDDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar de 2014.

nono ano ter uma maturidade maior e pela minha relação com a professora de português ser melhor a gente buscou fazer um projeto que é de desenvolver um jornal da escola [...]. (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO).

É notório o envolvimento que o iniciante tem com a escola, o que se explicitou desde nosso primeiro dia de observação, quando nos apresentou a escola e a sala onde desenvolvia tais projetos; revelou, com certa inquietude, que a sala estava vazia devido ter sido saqueada. A sala guardava materiais para o desenvolvimento dos projetos e materiais didáticos que utilizava em práticas nas salas de aula. Devido o incidente os materiais agora estão na sala da secretaria.

O envolvimento com a escola e com a aprendizagem dos alunos, evidenciadora do compromisso com sua ação profissional como docente, reverbera na prática de ensino do professor Marcelo, conforme buscamos explicitar a seguir.

4.1.4.2 Ensinando... o professor iniciante em ação

Corroboramos com a asserção de Libâneo (1994, p.14) de que “a atividade principal do profissional do magistério é o ensino, que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos”. Pensando assim, e com o intuito de desvelar as impressões do iniciante quanto aos seus primeiros contatos com a sala de aula lhe indagamos sobre os desafios presentes no início de carreira docente a respeito do ato de ensinar. O iniciante nos revelou que:

[...] Então, estamos completando um ano agora no finalzinho deste ano letivo, eu assumi durante um ano inteiro as minhas turmas, um ano de experiência, após a formatura. [...] Essa questão de sala de aula, como eu já fui professor particular a muito tempo, então o desenrolar das coisas foi bem mais fácil [...]. (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO).

Com efeito, no decorrer das observações ficou evidente que “aprender a ensinar” não se configurava como uma grande dificuldade para esse iniciante, pois em sala de aula demonstra tranquilidade e domínio da turma. Descrevemos a seguir uma das aulas observadas:

O professor chega à escola com dor de garganta e febril. Me avisa que hoje teremos aula de Termometria e Calorimetria, o sinal toca e nos dirigimos para sala do 9º ano, a aula inicia no horário previsto (07h 10min). O professor entra na sala, dá bom dia com a voz um pouco rouca e pede a compreensão da turma, pois não poderá falar alto devido a dor de garganta. Começa entregando os trabalhos da aula passada, todos tiraram entre 9 e 10. Se levanta e começa a falar sobre os conteúdos da prova bimestral, destacando na lousa os pontos que

irão cair na prova. Após as explicações sobre a prova faz um resumo na lousa do último conteúdo do ano que irá dar em sala hoje: Termometria e Calorimetria.

A turma parece calma, somente algumas conversas paralelas. Como de costume estão sentados em filas. Quando o professor termina o resumo na lousa começa a preparar alguns materiais em cima da mesa (garrafa de vidro, rolha, acetona, termômetro, lâmpada, vela, fósforo e tigela de vidro) causando curiosidade dentro da sala, mas avisa que logo explicará sobre os materiais.

Após terminarem de escrever o resumo da lousa o professor inicia a explanação do conteúdo sobre a consistência (grau de agitação) das moléculas nas fases líquida, sólida e gasosa. Explica também sobre as escalas termométricas °C, °F, °K. Para dar início às explicações o professor pergunta aos alunos o que vem na cabeça deles quando escutam as palavras “Termometria” e “Calorimetria”, assim, os alunos começam a falar sobre calor, medir calor, termômetro, fases da água, entre outras coisas relacionadas. Pegando o gancho dos alunos o professor faz uma breve explicação sobre as mudanças de fases da água e como as moléculas se comportam em cada uma delas. Notamos que os alunos continuam prestando atenção.

Terminadas as explicações sobre o assunto o professor se dirige aos materiais que trouxe para a sala que estavam encima da mesa. Diz aos alunos que irá demonstrar através de um pequeno experimento a agitação das moléculas e a passagem de fases da água. Coloca a mesa mais para o meio da sala e pede que fiquem sentados enquanto organiza o experimento. Encheu uma garrafa de água colocou uma rolha, furou com um pequeno cano e colocou um termômetro, abaixo uma tigela com acetona e acendeu com um isqueiro. Os alunos, atentos, ao experimento começam a se aproximar da mesa. O professor pede que não se aproximem muito para evitar algum tipo de acidente. Começa a explicar que quando a água esquentar irá expandir e gaseificar. Os alunos começam a perceber a modificação da temperatura através do termômetro e da agitação da água na garrafa. O professor pede que observem e que se sentem em seus lugares para dar continuidade aula. Até o momento os alunos demonstram estar compreendendo o conteúdo e a maioria da sala presta atenção as explicações e interação com o professor.

Depois da demonstração o iniciante começa a explicar os cálculos para transformação das escalas termométricas. O professor explica mais de 3 vezes a pedido dos alunos e sentimos que os alunos estão perdidos e não entendem os cálculos. O professor explicou um pouco rápido e achei confuso o modo ao explicar. Apesar de saber como fazê-los não está conseguindo repassá-los de forma mais eficiente. Diz que na próxima aula explicará melhor quando for corrigir a atividade que passará para casa.

Inicia agora explicando sobre calorimetria, diz a turma que para esses conteúdos irão ter que ter mais atenção, pois são mais técnicos e podem não ser muito “chamativos”, diz o professor, mas são precisos, acrescenta. Já começa mostrando a fórmula geral ($Q = m.c.\Delta t$) e dando exemplos de resolução, os alunos prestam atenção, mas parecem não entender bem as explicações.

O professor continua as explicações trazendo agora a propagação de calor (condução, irradiação e convecção). Explica condução de calor através de outro experimento. Pede que a sala fique atenta as explicações, pois as demonstrações vão ajudar muito na avaliação. Introduce um pedaço de vela na ponta de uma lâmina de ferro e na outra ponta aquece com uma vela acesa. No meio da lâmina de ferro existe uma rolha para que ele possa segurar sem se queimar. O calor passa pelo ferro e derrete a vela que está na outra ponta (propagação em meio sólido) a partir do experimento o professor explica sobre a condução. Para convecção o professor dá o exemplo do ar condicionado onde há troca de ar quente por ar frio e para irradiação usou a lâmpada como propagação de calor. O professor pergunta se há dúvidas. Ninguém responde. Passa um exercício do livro para casa. Tendo ainda alguns instantes antes de o sinal tocar o professor reforça sobre os estudos para a prova enquanto guarda seu material. Nesse momento o sinal toca e o acompanho até a sala dos professores. No caminho o professor menciona sobre sua dificuldade no repasse dos conteúdos de física e me indaga sobre como havia se saído com o conteúdo de hoje. Na sala dos professores conversamos sobre o assunto.

Observação 1: Primeira vez que noto o professor utilizando o livro didático em sala de aula, até o momento não havia recorrido ao livro. Na aula de hoje utilizou para fazer o resumo na lousa e para passar os exercícios. (DIÁRIO DE CAMPO – 5ª OBSERVAÇÃO).

Entendemos que o registro, embora longo, permite visualizar o professor Marcelo em ação no contexto da sala de aula. A aula descrita aconteceu no 9º ano e abordava assuntos de Física.

Nessa aula que acompanhamos notamos que o iniciante demonstrava segurança nas atividades realizadas, embora tenhamos também percebido situações em que ele parecia não ter domínio do conteúdo, mas tentava passar de forma simplificada e sem constrangimentos. O próprio iniciante relatou-nos que não tinha domínio sobre conteúdos específicos da matéria, pois durante a graduação não houve disciplinas que se aprofundassem no assunto. Essa lacuna em relação ao conhecimento curricular repercute na sua ação, uma vez que nas explicações relativas a cálculos e fórmulas o professor se mantinha mais tímido perante aos alunos, e o mesmo percebia, em seus olhares, que a turma não estava compreendendo suas explicações.

A dificuldade vivida pelo iniciante que vem sendo objeto de debate na área (MELLO; SILVA, 2004; MELO, 2007), isto é, o fato dos professores de Ciências Biológicas terem de trabalhar, no Ensino Fundamental, com as disciplinas de Física e Química. Os estudos indicam que a maioria dos professores que atuam no ensino de Ciências Naturais nesse subnível da Educação Básica³⁰ são professores formados em Ciências Biológicas e que não tiveram durante sua graduação disciplinas específicas mais aprofundadas para o ensino de Física e Química. Na entrevista o professor expõe que:

[...] **eu peguei duas turmas que são bem afastadas do meu conhecimento**, por que em ciências naturais os sextos e nonos anos é Astronomia, Física e Química. E Biologia que é minha formação, é só no sétimo e oitavo e eu não tenho nenhuma turma de sétimo e oitavo. Então, tipo: **durante esse ano eu tive que estudar muita Física, muita Química, muita Astronomia e muita Geologia**, que são componentes das ciências naturais que eu não dominava. Então, eu tive que estudar para poder, minimamente, saber do que eu estava falando. Mas no próximo ano eu queria pegar mais turmas de sétimo e oitavo para exercitar a Biologia. (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO). (Grifamos)

A fala do iniciante nos remete ao pensamento de Carvalho e Gil-Perez (2009) quando discutem sobre a importância de conhecer a matéria a ser ensinada. Não ter domínio dos conteúdos a serem ensinados trouxe ainda mais desafios para o início da carreira docente do professor Marcelo.

A falta de domínio do campo disciplinar é uma dificuldade que repercute na qualidade da ação docente e, no caso em foco nessa análise, vem sendo enfrentada com

³⁰ A educação nacional, conforme a LDB vigente (1996), é constituída de dois níveis: a Educação Superior e a Educação Básica. Esta última, por sua vez, é composta de três subníveis: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

investimento em estudos sistemáticos, o que intensifica o trabalho do professor. Por certo que a promoção de oportunidades de formação voltadas para o desenvolvimento e a ampliação do conhecimento curricular, tendo como referência as demandas da prática, podem favorecer o enfrentamentos desses desafios nos primeiros anos da carreira, favorecendo também a sedimentação da decisão de permanecer na profissão.

As aulas ministradas pelo professor iniciante cumprem uma rotina, a qual fomos identificando aula após aula. Ele inicia organizando os alunos em seus lugares, espera a turma se acalmar e apresenta a programação da aula. Em quase todas as aulas observadas o conteúdo é iniciado por uma dinâmica ou alguma experiência englobando os conteúdos científicos, o professor explica que se trata de uma tática para chamar a atenção deles para aula. Em suas palavras:

[...] o meu papel é tipo, provocar ele a sentir curiosidade para estudar, então, a experiência é a melhor, porque a experiência propõe ao aluno curiosidade [...] eu sempre começo pela prática, sempre procuro pelo menos começar pela prática ou inserir a prática no meio da teoria (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO).

As aulas mais dinamizadas chamam a atenção não só dos alunos, mas também dos professores que acabam querendo aprender para reproduzir em suas salas. Uma aluna do sexto ano, por exemplo, ao término de uma aula nos cumprimentou e disse: - *Ele é muito legal tia, faz várias experiências com a gente. A senhora vai aprender com ele, vai ver. A gente até já apresentou experiências para a escola.* Percebe-se na fala da aluna respeito e admiração pelo professor, sua forma de passar conhecimento aproxima-o de seus alunos.

As estratégias utilizadas pelo professor para conseguir trazer os alunos para suas aulas nos chamaram atenção em vários momentos. Foi possível perceber que essas estratégias: experimentos, dinâmicas, músicas, textos, dentre outras, estão presentes em todas as aulas que observamos. É importante frisar que mesmo chamando a atenção dos alunos nem sempre o professor conseguia alcançar seu objetivo com a atividade proposta. Exemplo disso apresentamos no fragmento a seguir:

[...] Farei a correção da atividade através de uma dinâmica (dinâmica dos pincéis). Serão distribuídos 4 pincéis na sala 2 pretos, 1 azul e 1 vermelho, passando de mão em mão enquanto uma música toca. Quem ficar com o preto responde uma questão (vale um ponto, se estiver correta), quem ficar com o azul, escolhe alguém da fila para responder (vale um ponto para a fila toda, se estiver correta) e quem pegar o vermelho escolhe alguém da turma (vale um ponto para os dois, se estiver correta) - explica o professor. Somente duas colegas não quiseram participar (elas costumam não participar das atividades, conversam a aula toda). Os que acertarem mais questões durante a dinâmica ganham 1 ponto na prova bimestral. [...] A dinâmica inicia e os primeiros começam a responder na lousa as respostas.

O professor auxilia os alunos. O conteúdo é Termodinâmica e Calorimetria. [...] os alunos não ficam quietos, conversam muito, o professor pede silêncio, porém voltam a se dispersar enquanto os colegas estão na lousa respondendo a atividade. [...] o que se nota é que não estão conseguindo responder sozinhos e o professor tenta auxiliar nas respostas. Quando uma rodada termina o professor corrige as questões e distribui os pontos. [...] começa a terceira rodada e os alunos continuam dispersos e não prestam muita atenção aos colegas que estão na lousa, só ficam mais quietos quando o professor vai corrigir e explicar a questão. [...] A dinâmica não deu muito certo na sala, os alunos estavam muito dispersos e não prestaram atenção e nem fizeram silêncio para os que estavam respondendo. (DIÁRIO DE CAMPO – 7ª OBSERVAÇÃO).

Este fragmento do diário de campo nos remete as ideias de Garcia (2010), já mencionadas em outras seções, a respeito dessa fase de aprender a ensinar em que o iniciante se encontra, fase que o autor espanhol sinaliza como de intensas aprendizagens, na qual o “ensaio e erro” (GARCIA, 2010, p. 29) se tornam constantes. O professor pretendia fazer a correção da atividade de uma forma mais dinamizada, acreditava que os alunos prestariam mais atenção e que o ponto na prova seria um estímulo, porém os alunos estavam dispersos, a maioria não havia feito a atividade de casa e, desse modo, não estavam entusiasmados com a dinâmica. Contudo, não percebemos, por parte do iniciante, indícios de questionamentos sobre o porquê da estratégia adotada não ter funcionado, reflexão que por certo poderia acrescer melhorias à sua prática.

Outro fator que nos chamou atenção durante a observação é o fato de pouco utilizar o livro didático em suas aulas. Quando questionado pelo porquê de não utilizá-lo com frequência o iniciante explicou que durante sua graduação uma das pesquisas em que participou analisava o livro didático e, nesse estudo pode compreender as virtudes e desvantagens de seu uso, o que o fez perceber que:

[...] o livro didático tinha que ser colocado no canto dele, como objeto de pesquisa, de auxílio e não como um instrumento norteador da minha prática, assim, colocar ele nesse ponto, óbvio que eu vou falar coisas que eles possam pesquisar no livro, mas eu não vou me limitar só ao que tem ali [...] (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO).

O professor ainda acrescenta que, muitas vezes, o livro didático causa medo no aluno, pois, em geral, ele é muito grosso, já causando repulsa no aluno. Ele assim explica seu ponto de vista:

[...] quando o aluno do sexto ano pega um livro desses, ele já se sente desmotivado, ele já sente medo do livro, ele já tem medo do que é que ele vai aprender de tanta coisa que tem ali, que ele tem que aprender, não trabalhar com o livro é mostrar para o aluno que ele pode aprender não só daquela forma, aquela forma ali é tipo a que ele tem acesso independentemente do professor, se ele quiser estudar em casa, ele pode estudar pelo livro [...] (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO).

A metodologia adotada pelo professor iniciante chama a atenção de seus alunos, pois ele não fica preso a leitura do livro, ele traz questões sobre os temas para conversar e é por meio dessas discussões que vai abordando os tópicos, apresentando e demonstrando práticas. Embora o professor não tenha demonstrado domínio de conteúdo em todas as aulas acompanhadas e em alguns momentos os alunos tenham se dispersado, não tendo a aula rendido ou sido aproveitada como imaginado pelo professor, é evidente que a forma como ele aborda os conteúdos chama a atenção de seus alunos e os atrai para o aprendizado.

Ainda no decorrer da entrevista instigamos o iniciante a pensar um pouco sobre sua prática de ensino neste primeiro ano como docente, assim, pedimos que descrevesse uma aula que tenha ministrado e que considerasse boa. O iniciante nos fala que é difícil responder a essa pergunta e que descrever uma boa aula, segundo ele, é muito subjetivo, mas que tentaria nos dar uma resposta. Nas palavras dele:

Eu acho que uma boa aula ela envolve muitos fatores. Primeiro fator (meu): estar em um bom dia, por que a gente sabe que às vezes nesse mundo capitalista que faz com que a gente trabalhe muito, tem dia que não tem condições mesmo de chegar bem pra dar aula [...]. Eu sinto também que tem uma diferença de quando eu me planejo bem, quando os alunos estão ali interessados naquele tema. E interfere muito quando eu começo pela atividade prática e depois vou pra teoria, porque se eu começar com teoria eles já começam a dormir, até porque é 7 horas da manhã ou 13 horas da tarde, depois do almoço todo mundo quer dormir, então nessa perspectiva eu gosto muito de pensar que uma boa aula envolve a interação entre os alunos, quando eles estão dispostos e eu trago um atrativo, e também quando eu tô bem pra fazer uma boa aula. E aí quando acontece essa interação que os meninos começam a fazer perguntas eu acho que é outra coisa, assim, do que só aquela aula expositiva, ou uma aula de exercícios, ou uma aula que eu não me preparei tão bem, ou que eu cheguei meio mal com algum problema emocional ou coisa assim. (ENTREVISTA-PROFESSOR MARCELO).

Apesar de não ter descrito uma aula ministrada por ele, o professor vem trazendo em seu depoimento vários fatores que influenciam na prática de ensino, como: condições de trabalho, planejamento, interação com os alunos, metodologias de ensino e o emocional do professor. É notável na fala do iniciante que procura refletir sobre sua prática e que tem ideia de suas fragilidades enquanto professor; ao mesmo tempo em que vai apresentando condições para uma boa aula também vai, de certo modo, revelando seu dia a dia, sua rotina de trabalho e revelando o conhecimento que vem adquirindo na profissão, no seu desenvolvimento. A respeito disto, Garcia (2010, p. 15) afirma que “o conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem”.

A avaliação da aprendizagem também esteve no rol de nossas indagações ao professor iniciante, pois se trata, de acordo com os estudos de Garcia (2010), um dos componentes centrais da tarefa do professor. Concordando com as assertivas do autor, perguntamos ao iniciante como estabelecia a avaliação da aprendizagem em sala de aula, o que está exposto no trecho a seguir:

Eu faço 4 avaliações por bimestre [...]. **A Avaliação científica** que geralmente é a prova bimestral, aquela prova bem conteudista com cálculos, com enunciados e tal. **A prova filosófica** que geralmente é algum tema pra ser discutido, por exemplo, quando foi ecologia a gente trabalhou os impactos ambientais, a gente trabalhou o problema do urânio, da extração do urânio, de uma forma mais pra discutir de forma crítica aquilo ali né. Tem a **avaliação humana** que é a questão do comportamento, das atividades, da coletividade, respeitar as regras, as normas, os valores do ensino de ciências. E tem a **prova artista** que geralmente eu passo paródias, colagens [...] (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO). (Grifamos)

É notório em seu depoimento que o iniciante, mesmo ainda estando em seu primeiro ano como docente, tem uma visão ampliada sobre avaliação, trabalhando-a de diferentes formas na tentativa “incluir” a maioria de seus alunos. Libâneo (1994, p. 195) alerta que a avaliação “é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuições de notas”, dessa forma, não pode ser apenas um instrumento de demarcação e verificação, mas necessita estar na dinâmica do ensino e aprendizagem. Pensando assim, a avaliação deve servir como mediadora entre o professor e o aluno, a fim de que possa contribuir para que reflitam sobre os objetivos alcançados nas aulas, as metodologias que estão sendo empregadas e como podem superar os desafios do ensino e aprendizagem.

As avaliações descritas pelo iniciante foram observadas em nossa estadia em sala de aula, pudemos acompanhar uma avaliação artística no 9º ano e uma avaliação filosófica no 6º ano. Na avaliação artística o iniciante trouxe o tema “Opressões”, que de acordo com ele, é um tema que precisa ser discutido, visto que os alunos vivenciam, na comunidade que circunda a escola, preconceitos de diferentes tipos e que acabam trazendo em forma de Bullying para dentro da sala de aula. Para trabalhar o tema o professor utilizou a elaboração de histórias em quadrinho, charges e tirinhas. Na avaliação filosófica o tema trabalhado no 6º ano foi “A violência contra mulher”, a temática estava sendo bem discutida em jornais e redes sociais e de acordo com o iniciante a discussão se encaixava bem no capítulo do livro de Ciências que estavam vendo, que era sobre puberdade. O professor discutiu o tema através de uma música e construções de narrações. A seguir, trazemos recortes do diário de campo das aulas destacadas:

[...] O professor aplicará a segunda avaliação na turma (o professor havia me explicado que faz 4 tipos de provas nas suas salas durante cada bimestre: 1: Humanas, 2: Filosófica, 3: Artística, 4: Científica). A avaliação será artística, o tema é opressões, o professor utiliza gêneros textuais: Historias em quadrinho, Charges e Tirinhas. Percebo que o professor gosta de trabalhar muito com a interdisciplinaridade em suas aulas. [...] O professor apresenta os gêneros textuais, explica sobre o tema trazendo opressões de gênero e racial. [...] O professor traz revistas, folhas de ofício, tesouras, cola e canetinhas para que utilizem no trabalho. Enquanto os grupos iniciam a atividade o professor anda pela sala passando em cada grupo para saber como vão fazer. Percebo, que em alguns grupos enquanto uns fazem a atividade outras conversam ou olham o celular. Percebo, também, uma boa interação entre a turma e o professor, porém não com a mesma intensidade do 6º ano [...] (DIÁRIO DE CAMPO – 3ª OBSERVAÇÃO).

[...] inicia a aula perguntando o que é uma narração. Alguns alunos dizem que é uma história contada por alguém. O professor explica sobre narração e dá características a ela junto com os alunos (tem narrador, enredo, personagens, tempo e espaço) e fala das partes que deverá ter (início, clímax, desenrolar) para isso o professor dá um exemplo: a chegada do papai Noel no Rio Mar, e constrói junto com os alunos uma pequena narração. Após as explicações o professor coloca uma música para servir de inspiração para a narração. A música inicia e o professor pede que prestem atenção, pois falta pouco mais de uma hora para a aula terminar e ainda vão fazer a narração. A música retrata sobre a violência contra a mulher, de Elza Soares - Maria da Vila Matilde. Após ouvirem a música duas vezes os alunos comentam sobre a música e citam a lei Maria da Penha. Retratam também agressões que já presenciaram, algumas na própria família, o professor aproveita e fala sobre o machismo e a violência doméstica. Fala sobre diferenciação de salários, sobre os índices de agressões de homens contra mulheres e pede que levante a mão quem já tiver presenciado alguma agressão contra mulheres. A maioria levanta a mão. [...] Os alunos se organizam para fazer a redação, guardam o material e deixam apenas papel e caneta em cima da mesa. Recebem uma folha de redação para passarem a limpo (redação de no mínimo 15 linhas, máximo 25) pede que coloquem nomes fictícios para os personagens [...] (DIÁRIO DE CAMPO – 6ª OBSERVAÇÃO).

Nos fragmentos destacados é possível notar alguns elementos da prática de ensino do professor Marcelo. Nestas duas aulas fica visível a boa interação que estabelece com suas turmas, em especial no 6º ano, instigando-os a pensar e a interagir com ele e o conteúdo. Notamos no decorrer das aulas que tenta sempre escutar, aproveitar e valorizar as participações dos alunos, respondendo suas perguntas e destacando suas colocações ao longo da aula.

É necessário frisar, no entanto, que em algumas aulas, a exemplo daquela ministrada no 6º ano, o uso do tempo curricular acaba sendo um empecilho para o professor Marcelo, visto que nesta aula boa parte do tempo foi gasta instalando uma caixa de som para escutar a música e na construção da narração sobre a chegada do papai Noel, deixando um pequeno espaço de tempo para abordar a temática e para construção nas narrações dos alunos.

No decorrer da entrevista, quando questionado sobre fatores que pudessem tê-lo influenciado para seguir a profissão docente e as influências para sua prática em sala de aula, o professor Marcelo revela que seu agir docente tem raízes em sua formação inicial, que conforme relatado inicialmente, foi permeada de experiências que possibilitaram uma

formação mais densa. Segundo ele, ter passado por variadas experiências de bolsas lhe permitiu também, conhecer outras áreas do conhecimento, pois participou destas em departamentos diferentes como: psicologia, medicina e farmacologia. Das experiências que teve, cita as monitórias e as disciplinas de instrumentação para o ensino, do currículo da graduação, como as que mais lhe incentivaram a ser professor, em suas palavras acentua que *“foi monitor de Biologia Celular, Fisiologia Animal e de Instrumentalização para Estudar Ciência, então estas três disciplinas me motivaram a ser e trabalhar com educação”*. Conta que durante as disciplinas de instrumentalização aprendeu sobre metodologias de ensino, planejamentos de aula, práticas, dinâmicas e que em consonância com os estágios supervisionados e monitorias, onde aplicava os aprendizados, foi que tomou gosto pelo ensino e pela profissão.

Tendo percorrido suas primeiras experiências na docência indagamos o iniciante sobre suas pretensões futuras, nosso intuito era saber se deseja continuar no magistério e se tem se identificado com a profissão. Quanto a isto, o iniciante revela que:

Eu estou fazendo mestrado agora, em educação, e fazer o mestrado nessa área é uma surpresa, porque eu fui mudando [...], passar no concurso e assumir esse ano foi resgatar um sentimento bom que eu tinha pela educação, [...]. Então, a minha ideia é dar continuidade aos meus estudos, manter os estudos sobre a educação e principalmente sobre o ensino de ciências. [...] Eu gosto muito da sala de aula, se eu for assumir algum dia um cargo de gestão, seja em gestão escolar, na SME, de formação de professores, quero que seja um cargo com um vínculo direto com a escola, eu gosto da sala de aula e eu acho importante você continuar estudando, não só pela progressão salarial, mas pra você dominar o que está fazendo, ter um mínimo. (ENTREVISTA- PROFESSOR MARCELO).

A resposta do iniciante deixa claro o que já vínhamos acompanhando em sala de aula, pois o professor sempre demonstrou se identificar com o magistério. Foi possível perceber que mesmo estando em seu primeiro ano como docente o professor Marcelo já tem um certo domínio de sala de aula; é comprometido com os assuntos escolares; desenvolve projetos; busca diversificar metodologicamente; preocupa-se com o ensino e aprendizagem; tem uma boa interação com seus alunos, com a gestão e professores; é atento as questões sociais que circundam a escola; procura desenvolver-se na profissão; e como ele mesmo já expôs procura aprender a cada dia, pois além de professor também é aluno.

Destarte, a intenção deste caso foi apresentar uma síntese das observações feitas em campo e dos questionamentos feitos ao iniciante. O que trouxemos foram os relatos e anotações da prática de ensino de um jovem professor de Ciências Naturais que se encontra vivenciando suas primeiras experiências como docente, desvelando os desafios e dificuldades

que vem enfrentando na profissão, assim como, revivendo as experiências da formação que estão diretamente ligadas a sua prática de ensino.

4.2 UMA PROFESSORA INICIANTE TÍMIDA: CASO DOIS

A professora iniciante egressa do PIBID, professora iniciante Ana, é licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC); atualmente é professora efetiva do município de Fortaleza; está há mais de 2 anos como profissional do magistério público; é Mestre em Educação e Doutoranda em Educação por uma universidade pública do Ceará. A professora trabalha na mesma escola desde sua primeira experiência profissional docente, iniciada em janeiro de 2015, atuando no 7º, 8º e 9º anos. Nossas observações se concentraram em duas turmas do 8º ano e uma turma do 9º ano.

É uma professora jovem, com muitos objetivos profissionais e que vem se dedicando a carreira acadêmica para alcançá-los. Apesar de estar em uma escola periférica de Fortaleza, com muitos problemas na estrutura e com alunos por ela designados como “difíceis”, aparentou, durante nossa estadia em sua rotina escolar, ter um carinho muito grande pela escola e uma boa interação com a gestão, os professores, funcionários e alunos. Ela percebe-se como uma professora em constante aprendizado e que procura desenvolver-se profissionalmente, é uma pessoa tímida, um pouco reservada, mas de sorriso fácil e acolhedor.

Desde nosso primeiro contato se mostrou disponível à pesquisa, o que foi importante para o desenvolvimento de nossa investigação, em especial para a realização das observações e entrevistas. Mesmo sendo uma pessoa mais tímida, com o passar dos dias nos possibilitou conhecer, através de seu olhar, os desafios que vem enfrentando em seu início de carreira docente, suas dúvidas e projetos de futuro na carreira profissional.

Para conhecer e entender melhor sobre sua prática de ensino, buscamos compreender como se deu sua escolha pela docência, as experiências vividas na licenciatura em Ciências e sua inserção na docência. Acreditamos que o caminho traçado pode trazer dados importantes para o desenvolvimento de nossa problemática – *a prática de ensino do professor iniciante*.

4.2.1 A formação inicial: experiências vividas e contribuições

Não nascemos professor; nos fazemos professor. Sob essa ótica, é legítimo dizer que a identificação profissional, que se firma no plano individual e profissional, é uma elaboração para a qual contribuem diversos fatores, conforme nos asseveram Farias *et. al.* (2014). Dentre esses fatores, além da formação vivenciada na trajetória profissional e o significado que cada docente atribui à atividade profissional, as autoras destacam a história de vida do professor como elemento importante desse processo. A asserção reforça o argumento da professora iniciante Ana ao situar, ainda nas brincadeiras de infância, os primeiros indícios de identificação com o magistério:

O pessoal brincava de boneca e eu brincava de professor. Tinha uma porta na minha cozinha que eu usava de lousa, riscava com giz; então, eu sempre tive muito essa ideia da fantasia de ser professora. (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA).

Esse interesse, mesmo que silenciosamente, foi tecendo suas escolhas, ainda que por caminhos inesperados, como revela a iniciante ao refletir sobre seu percurso acadêmico.

Com efeito, a opção pelo curso no ingresso na graduação nem sempre é uma decisão fácil de ser tomada, pois repercutirá nas experiências profissionais futuras. Nessa tomada de decisões nem sempre a primeira ou demais escolhas nos permitem chegar ao destino sonhado da satisfação profissional. Sobre as escolhas da profissão a professora iniciante nos revela que sempre quis algo voltado para Biologia, pois na época, por conta do Ensino Médio, era a matéria que mais lhe chamava atenção. No entanto, quando foi fazer a opção pelo curso para a sua nota no Enem o que mais se aproximava da Biologia era Engenharia de Pesca, conforme conta:

Eu iniciei na UFC em Engenharia de Pesca. Fiz 3 anos de Engenharia de Pesca, na época eu **queria alguma coisa da área de Biologia**, aí um dos mais fáceis de entrar era engenharia de pesca. [...]. Quando eu comecei com engenharia de pesca **eu não me identifiquei muito** e a primeira bolsa que eu tive não foi da área da engenharia de pesca, foi de **Aprendizagem Cooperativa**. Então, a gente tinha que montar grupo de estudo utilizando a metodologia da aprendizagem cooperativa, e quando eu montei esse grupo de estudo na engenharia de pesca, em que **eu atuava mais ou menos como professora, foi que eu vi que eu realmente queria ser professora**. (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA). (Grifamos).

A escolha pelo primeiro curso de graduação, como expressado pela iniciante, parte de sua empatia com a disciplina de Biologia, no entanto, mesmo já tendo percorrido boa parte do curso participar de uma bolsa onde exercia funções mais pedagógicas a fez refletir sobre suas escolhas. Revela que, desestimulada com a graduação, encontrou na bolsa de Aprendizagem Cooperativa um incentivo e uma vontade adormecida da infância de querer ser

professora. Durante a entrevista, com um semblante de alegria e emoção, nos conta como aconteceu a troca de curso e de onde partia esse desejo adormecido de ser professora:

[...] surgiu a oportunidade de mudar de curso internamente na UFC. Então, tentei a mudança de curso, consegui entrar, aproveitei algumas disciplinas e iniciei Ciências Biológicas, Licenciatura na UFC.

Como **a minha mãe é professora, pedagoga**, e meu pai é policial, [...], eu tive durante a minha infância muito essa vivência do policial que tem essa educação mais firme e a minha mãe que era aquela coisa mais lúdica, [...], **ela era aquela professora que trazia muito o trabalho pra casa** porque na época não tinha o horário de planejamento. Então, ela planejava em casa. Então eu via muito os planos de aula, **eu via ela planejando** atividades lúdicas, e eu **sempre achei muito interessante**. (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA). (Grifamos).

A entrada no curso de Ciências Biológicas lhe trouxe o estímulo que estava precisando para começar fazer planos futuros. Segundo a iniciante, estar em um curso que gostava da área mais técnica aliada à licenciatura, lhe proporcionando conhecer professores formados em Ciências Biológicas com Mestrado e Doutorado em Educação, possibilitou ter cada dia mais convicção que queria ser professora e que como pesquisadora enveredaria pelos estudos voltados para a educação e o ensino.

Durante a entrevista, quando perguntada sobre as experiências que marcaram sua formação de Licenciatura em Ciências Biológicas a iniciante revela que sua graduação foi muito importante para sua constituição docente, pois lhe proporcionou diversas experiências tanto dentro da universidade como fora dela. Destaca que teve oportunidade para além da sala de aula, pois como não trabalhava no decurso da graduação pode se dedicar a atividades e oportunidades que a universidade concedia.

A graduação contribuiu muito, porque eu pude participar do laboratório de ensino de Biologia, participei do PIBID, que era também com a Biologia, fui da iniciação científica, participei de projetos da área da educação e ensino... aí solidificou mais essa escolha. (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA).

O acúmulo de bolsas e atividades desenvolvidas na área da educação e ensino só sedimentaram sua opção pela docência e lhe forneceram subsídios, diz a iniciante, para a pesquisa e a entrada no mestrado e doutorado em Educação. É perceptível a alegria e a satisfação da iniciante ao falar das experiências na graduação, porém, lembrou com tristeza que a maioria de seus colegas trabalhava e não podia ter as mesmas chances que ela teve.

A iniciante ainda registra que ter desempenhado essas atividades lhe abriram portas para conhecer seu futuro local de trabalho, onde acompanhou e auxiliou professores em

sala de aula, bem como desenvolveu pesquisas na universidade e conviveu com professores que foram à base de sua formação.

Sobre isto, Zeichner (1993, p.14) advoga que “é preciso que haja uma conexão estreita entre a formação de professores na universidade com as escolas e as comunidades”, para o autor “não deve haver atividades acadêmicas isoladas”, pois o licenciando deve aprender a profissão também dentro de seu contexto, alertando que somente assim pode haver mudanças dentro da formação.

A partir dos relatos da iniciante sobre as experiências no período da formação inicial, surgiram alguns questionamentos sobre o seu desenvolvimento e impacto na formação da professora. A iniciante destaca que, além das bolsas e atividades fora do ambiente de sala de aula, o curso proporcionou as disciplinas de Instrumentalizações para o Estudo da Ciência (IPEC's), que segundo ela marcaram muito sua formação na graduação. Ela conta que:

A gente tem umas disciplinas na Biologia que chamam IPEC, que é Instrumentação para o Ensino de Ciências, tinha a 1, 2, 3, 4 e a 5 e nessas disciplinas a gente tinha muito a questão de simulação de aula e a gente sempre pensava em metodologias, formas de dar aulas diferentes. Eu sempre era do grupo dos empolgados, a gente fazia joguinho diferente, fazia revista, revista de educação, fazia dinâmicas [...]. (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA).

A iniciante, em seu depoimento, evidencia as disciplinas de IPEC's como marco em seu desenvolvimento profissional docente, apontando atividades realizadas em sala de aula. Disciplinas como estas se tornam necessárias nos cursos de licenciatura, pois podem proporcionar aos licenciandos uma sensação maior de estar fazendo uma graduação destinada à docência, haja vista que o currículo dos cursos de licenciatura, em especial o de Ciências Biológicas, tende a enfatizar as disciplinas mais técnicas da área, o que favorece para que os alunos não valorizem as disciplinas de cunho pedagógico. Cabe frisar que componentes curriculares como os descritos pela iniciante precisam, segundo Carvalho e Gil-Perez (2009), estar associados aos conteúdos que o futuro docente terá de ensinar, assim como os componentes mais técnicos deveriam estar associados a conhecimentos relacionados a futura atuação dos discentes.

A respeito das atividades desenvolvidas na Iniciação Científica (IC), a iniciante conta que foi uma experiência de fundamental importância para ela no âmbito da pesquisa, pois foi nela que “conheceu” o objeto de estudo de seu mestrado, que agora dá continuidade na pesquisas de doutoramento: o livro didático. Ela destaca que:

[...] para minha formação como pesquisadora foi a minha iniciação científica que foi o que levou pra questão de querer fazer um mestrado e tudo. Por que eu já trabalhava com livro

didático na iniciação científica. [...] ela me ajudou como professora pesquisadora, de você olhar pro aluno e perceber questões de pesquisa, olhar pro contexto e perceber questões de pesquisa (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA).

Durante a iniciação científica, conta a iniciante, desenvolveu pesquisas sobre a utilização do livro didático no ensino de Ciências Naturais e Biologia, o currículo abordado e outras especificidades, experiência que despertou sua curiosidade e desejo de pesquisar acerca de uma das ferramentas de trabalho do professor. Nas observações notamos que o livro didático está presente em todas as aulas da professora iniciante e que, quase sempre, se configurava como peça central em suas aulas. Abordaremos, mais adiante, noutro tópico, sobre a centralidade desse material na prática dessa iniciante.

Outra experiência vivida no contexto da formação inicial foi o PIBID, reconhecido pela professora Ana como marcante em sua trajetória de formação. Com empolgação, registra:

Fiquei um ano no PIBID. A experiência do PIBID é diferente, primeiro porque **é uma das únicas bolsas na faculdade voltada realmente só pra licenciatura** e dá oportunidade de você realmente ir para a escola. Ela é interessante porque os estágios, quando a gente faz faculdade, os estágios são só nos últimos anos, e no PIBID você pode ser bolsista antes de fazer os estágios. Então, eu vejo muito que **quem é bolsista do PIBID tem uma vivência maior na sala de aula, consegue ver logo se quer aquilo ali** [...]. Eu acho que o PIBID ele realmente auxilia bastante e **infelizmente é pra poucos**. O PIBID quando eu fiz, acho que eram 10 ou 12 vagas, e a gente sabe que tem... quantos licenciando, né? Então, é pra poucos. A **gente tem esse privilegio de ter participado**, mas eu acredito que teria que ser um projeto que englobasse todo mundo realmente [...]. (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA). (Grifamos).

Oportunizar a imersão no ambiente escolar é uma das características mais mencionadas sobre o PIBID na literatura sobre o assunto (FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2015; CARVALHO *et al.*, 2015; GONÇALVES, 2016; ALVES, 2017, entre outros). Poder estar por um longo período acumulando vivências no futuro ambiente de trabalho, pode levar o bolsista a ter uma formação inicial mais sólida, observando e interagindo não somente com a sala de aula, mas com todo o espaço escolar.

A iniciante aponta que ter participado de um programa como este durante sua graduação lhe instigou ainda mais a seguir a profissão. Ainda que observasse o quanto era dinâmica e desafiadora a profissão docente, se encantava com os projetos e atividades que desenvolvia na escola, conforme evidencia o trecho transcrito: [...] *a gente fez trabalhos interdisciplinares, trabalhamos projetos na escola, tivemos contado com o professor que tá ali direto, contato com o laboratório de Biologia.*

Com efeito, é lamentável que o PIBID, como denuncia a professora Ana, seja ainda uma oportunidade para poucos, uma vez que o programa contempla um número reduzido de estudantes de graduação do país, apesar de sua abrangência. Essa situação tem gerado algumas ressalvas em relação a essa iniciativa governamental. Freitas (2014), por exemplo, ao discutir essa questão, é incisiva em afirmar que o PIBID acaba sendo uma medida isolada e que deveria ser ampliada como política de Estado, como já destacado nas seções anteriores.

Ainda sobre sua experiência no PIBID, a iniciante destaca:

[...] eu pude atuar como professora e a gente quando faz licenciatura o seu sonho é: ai **eu queria uma turma pra mim**, você é louco por uma turma, e quando você faz o PIBID você tem a oportunidade de viver um pouco isso [...], quando eu fiz era Biologia, então **não era PIBID Ciências**. Então, era Ensino Médio, foi outra vivência (ENTREVISTA-PROFESSORA ANA). (Grifamos).

O desejo pelo novo, a sensação de pertencer a um grupo e o anseio pela vida profissional fazem com que estudantes aspirem por suas primeiras experiências. De acordo com Garcia (1999), Huberman (2007) e Mizukami (2006) esses aspectos podem ser decisivos para que um professor continue ou não na docência, pois podem servir de estímulo. Para os licenciandos, como era a condição da professora Ana na época, o PIBID significou uma porta de entrada para se aproximar da atividade docente sob uma perspectiva profissional, vivenciar momentos concretos de ação.

A professora iniciante ressaltou que no PIBID vivenciou experiências ricas, pois conviver com professores, alunos, aprender a planejar, observar aulas, conhecer as demandas da escola pública, desenvolver atividades e projetos, tudo isso resultou em um grande aprendizado para a atuação na prefeitura de Fortaleza.

Sendo assim, seu percurso de formação inicial em Licenciatura em Ciências Biológicas lhe aproximou e a conduziu para docência. Sobre sua inserção na carreira docente discutiremos no tópico a seguir.

4.2.2 A inserção na docência: a entrada na escola

Os caminhos que escolhemos seguir, por mais desejados que sejam, sempre nos reservam surpresas inesperadas ou, como poetisa Drummond (1930), “no meio do caminho tinha uma pedra. Tinha uma pedra no meio do caminho [...]”. Assim também aconteceu na inserção da professora Ana na docência, em particular em sua entrada na escola.

A fase da entrada na carreira é um momento singular da trajetória docente, um fenômeno que pode estabelecer e influenciar o modo de atuação do professor durante toda sua história profissional. O professor iniciante encontra-se imerso em um novo contexto, vivencia uma experiência de estranhamento na qual surgem preocupações constantes, questionamento em torno de sua prática, insegurança diante das tarefas a serem realizadas, entre outras aflições. Nas palavras de Hobold e Giordan (2014, p. 04), a inserção “é um período geralmente de intensas aprendizagens por tentativas e erros na tarefa de ensinar, além de o professor ter de enfrentar desafios e dúvidas, devido a pouca experiência da prática”.

Durante a formação e os processos de desenvolvimento ao longo da vida os futuros professores reúnem uma gama de conhecimentos e experiências, observam professores e passam por inúmeras instituições de ensino, que lhe ajudarão futuramente na transição aluno-professor. No entanto, quando iniciam a docência, como assinala Garcia (1999) em discussão que já tecemos em outras seções, parecem desconhecer o espaço escolar e as demandas da profissão, o que lhes ocasiona conflito no início de carreira, fato que reforça a importância de uma formação inicial que alie conhecimentos teóricos e práticos a vivências e reflexões sobre a realidade escolar e a profissão docente.

Como já registrado anteriormente, a professora Ana tem pouco mais de 2 anos de experiência. Ela assim descreve suas primeiras vivências na profissão:

A minha primeira experiência foi nessa escola. A gente sabe que está em **uma das comunidades mais perigosas, com os índices de violência muito altos**, e a primeira escola que eu me lotei foi essa e uma outra... que é aqui próximo [...]. Só que quando eu vim conhecer a outra escola e **entrei, eu vi e senti um clima de violência maior que nessa escola**. O diretor falou que a última professora de ciências tinha saído porque foi ameaçada por um aluno e ela levou a sério, ficou com medo e saiu da escola. Nesse dia eu desisti de ir, decidi ficar só aqui e mudei minha carga horária [...].

Essa aqui que a gente tá (se referindo a escola) **é toda pichado o muro, é violento** (se referindo ao bairro), mas nessa escola eu me surpreendi muito, que é uma escola que **a gestão é muito boa e os alunos, apesar de estarem inseridos em uma área de risco, tem pouquíssimos alunos que são envolvidos com criminalidade**, pelo menos no período da manhã. Então, assim, **eu não tive muitos problemas** (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA). (Grifamos).

Os depoimentos da iniciante confirmam os estudos de Giovanni e Guarnieri (2014) quando apontam que iniciantes são, geralmente, encaminhados para locais de vulnerabilidade social mais acentuada, dificultando ainda mais seu processo de inserção. Faz nos remeter também as investigações de Dragone e Giovanni (2014, p. 64) quando assinalam que “os primeiros passos independentes desses jovens profissionais são marcados pela

exposição a uma realidade das escolas, muitas vezes inesperada e desafiadora”, que comumente chamamos de “choque de realidade”.

A iniciante nos revela que quando terminou a graduação em Ciências Biológicas se submeteu a uma seleção temporária do município de Fortaleza- CE, sendo lotada na escola que está hoje como efetiva. Expõe que demorou a se acostumar com a realidade da escola, pois a mesma dispõe de poucos recursos e possui um corpo de alunos que designa de “difícil”, mas que por ter uma gestão comprometida e colegas de trabalho que a ajudaram neste percurso acabou se acostumando e gostando da escola.

A questão da criminalidade em torno da escola também se configura como um desafio para a iniciante, pois um certo “medo”, a princípio, a deixava assustada com os índices de roubos, assaltos e tiroteios no bairro. Porém, conta que apesar de os alunos estarem inseridos nesse meio são raros os que já se envolveram com drogas ou outro tipo de desvios.

A escola em que a iniciante trabalha está localizada em uma área periférica de Fortaleza, Ceará, ofertando Educação Infantil, Ensino Fundamental completo e EJA. A instituição é pequena e com corredores apertados, os espaços de convivência são poucos e pequenos para a quantidade de alunos. A estrutura física já está bem desgastada, com portas, cadeiras e carteiras quebradas, dentre outras coisas que necessitam de reforma.

Dados da avaliação externa Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), realizada pela Secretaria de Educação em 2015, sinalizam que a escola municipal alcançou, nos anos finais do Ensino Fundamental, nota 3,9 no Ideb, atingindo a sua meta que era 3,9 (dado obtido através do site do Ideb/inep), no entanto não alcançou 6,0 que é a referência nacional assumida pelo governo federal, tendo o desafio de buscar garantir futuramente melhores resultados.

A professora relata que continuar na escola em que teve sua primeira experiência como docente, depois de ter passado no concurso público do município de Fortaleza, Ceará, no ano de 2015, foi uma escolha que partiu dela, como evidenciado na transcrição a seguir:

Quando eu sai daqui como temporária, que eu fui assumir a bolsa do mestrado, **eu disse que se eu passasse como efetiva eu ia tentar voltar pra cá. Então, no dia da lotação eu não perguntei por outra escola [...].** E realmente quando eu fui me lotar **tinha outras escolas, escolas mais perto pra mim, escolas em locais menos violentos**, mas eu vim direto pra cá, **eu pedi para vir.**

Quando eu vim, já como efetiva, **eu já conhecia quase todo mundo. Então,** assim, o núcleo gestor permanece o mesmo, são muito acolhedores, tenho um contato muito bom com a gestão [...]. Os professores, os temporários mudam muito, mas os efetivos tenho uma relação mais próxima, a gente inclusive nas férias marca de sair juntos [...]
(ENTREVISTA- PROFESSORA ANA). (Grifamos).

O fato de permanecer na mesma escola, mesmo sabendo da falta de recursos, da distância de sua casa, da criminalidade em torno da escola, dentre outras questões, nos surpreende na fala da professora. Entretanto, com a continuidade das observações e conversas com a iniciante, fomos percebendo, em suas falas, que continuar na escola lhe parecia ser mais “confortável”, pois como já havia um envolvimento com a direção, professores e alunos o impacto de recomeçar na docência seria bem menor.

Sobre a boa interação que a iniciante relata ter com os professores e a gestão, esse registro foi confirmado em nossas observações, em especial em nosso segundo dia na escola. Chegamos mais cedo e pudemos acompanhá-la na sala dos professores, como relatado a seguir:

[...] Na sala dos professores (fiquei cerca de 30 minutos), percebi uma boa interação entre a iniciante e os professores, e apesar da professora ser um pouco tímida se comunica bem com seus colegas. Na ocasião me apresentou para os professores que estavam na sala. (DIÁRIO DE CAMPO – 2ª OBSERVAÇÃO).

A boa interação com pares é fundamental para o iniciante, sinaliza Garcia (2010), pois o faz sentir-se pertencente a um grupo. No entanto, o autor aponta que essa interação é pouco evidenciada em pesquisas e afirma que “poucas profissões se caracterizam por uma maior solidão e isolamento”, pois as demandas da profissão, “assim como pela distribuição do tempo e do espaço e pela existência de normas de autonomia e privacidade entre os professores” (IBIDEM, p. 15-16), acabam favorecendo este isolamento. No decorrer da pesquisa notamos que as demandas e horários do trabalho docente acabam restringindo as interações para o momento de intervalo e que as atividades docentes são feitas de maneira mais individuais.

A inserção na docência da professora Ana, na escola pública do município de Fortaleza, trouxe desafios e dificuldades para a iniciante e ratifica as pesquisas sobre os primeiros anos da profissão docente. Por seu jeito tímido e calmo o “choque de realidade” repercutiu nesse início de profissão, mas seu desejo pela docência e pela pesquisa em educação tem ajudado a encarar o magistério.

4.2.3 As primeiras experiências com o ensino: os desafios didáticos da prática

As primeiras experiências em sala de aula trouxeram muitas dúvidas para a professora Ana. Como lidar com os alunos? Como conseguir a atenção deles? Como se

comportar em sala de aula? Foram algumas das questões que a iniciante se fazia o tempo todo. Conta, durante vários trechos da entrevista, que a indisciplina e a falta de controle dos alunos em sala de aula foram os maiores desafios nesse momento de inserção.

No decorrer da entrevista com um olhar mais sério e a voz mais trêmula conta-nos que:

Quando eu entrei **eu era muito inexperiente. Eu acho que eu me abalava muito com os problemas, [...] eu já chorei em sala de aula, devido a aluno que é ignorante.** Você fica mais sensível. E **já tive casos de chorar e ter que sair de sala pra me recompor e ter que voltar [...]**, o que marca muito, assim, negativamente. O que eu penso é que quando o aluno é ignorante com você, quando ele não colabora, você pede que ele sente, que preste atenção e ele responde, aí aquilo ali gera uma desestrutura na sala. **Por que se você não coloca o aluno pra fora você é sem moral, e você tem que ter o alto controle de levar o menino até a coordenação sem se irritar.** Então eu acho que marca muito essa questão. **Esse ano está bem mais controlado, eu me abalo menos,** não levo tanto os problemas da sala de aula pra casa; antes eu levava mais, quando ia dormir ficava pensando no aluno que me estressou e tudo. Eu acho que melhorou (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA). (Grifamos).

O domínio de sala aparece na fala da iniciante como uma dificuldade que tensiona sua ação no contexto da sala de aula, marcado por atos de indisciplina por parte dos alunos. Aliás, a indisciplina é uma das maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula, e para professores em início de carreira essa questão pode se agravar ainda mais, pois a falta de experiência para lidar com os conflitos em sala de aula podem atrapalhar a prática do professor e desestimulá-lo. Nas aulas observadas verificamos que as aulas da professora iniciante são bastante barulhentas e que ela dedica boa parte do tempo curricular pedindo silêncio. Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS – *Teaching and Learning International Survey*) divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2014, realizada com 34 países, aponta que os professores brasileiros são os que passam mais tempo tentando manter a ordem em sala de aula.

No proceder das observações a iniciante destaca que a questão da indisciplina já foi bem pior no princípio, mas que hoje procura ser mais calma e se abalar menos com esse fator. Sobre a indisciplina ela ainda expõe que:

Temos o **problema da indisciplina** e eu falo baixo e eu não gosto de gritar muito com os alunos, [...] eu tento conversar. Então assim, acho que **a dificuldade maior no início é conseguir ser ouvida e respeitada pela idade,** eles veem uma professora nova, e normalmente é mais difícil eles respeitarem. Então foram as dificuldades que eu tive: mais a questão da indisciplina e do contexto que a escola está inserida. (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA). (Grifamos)

Como evidencia a fala da professora, sua maior dificuldade nesse início de carreira docente é a indisciplina, a bagunça em sala de aula lhe dava a impressão de não ser ouvida. Desde nosso primeiro dia de observação registramos a utilização de um pequeno microfone por parte da professora, pois além no barulho de dentro da sala de aula havia o barulho da escola como um todo. Discutiremos melhor sobre nossas observações no próximo tópico.

Ainda quanto às dificuldades que vem enfrentando, a iniciante destacou dois pontos que considera importantes: a inclusão de alunos especiais e os problemas de aprendizagem. Em seus termos:

[...] a gente tem alunos com síndrome de Down, **e os alunos com síndrome de Down, apesar deles terem possibilidade de aprender a ler, escrever, fazer tudo isso, os que estão vindo não são alfabetizados.** Então, tem alunos no 8º e no 7º ano com síndrome de Down que não são alfabetizados, não dá pra você trabalhar os conteúdos por que ele não lê, não tem muitos materiais concretos pra eles realmente verem e entenderem, então fica complicado [...]. **acho que a Educação Especial deveria ser uma disciplina obrigatória,** por que a gente tem muita dificuldade de trabalhar com alunos disléxicos, com alunos com *déficit* de atenção, aluno que é hiperativo com aluno que tem síndrome de Down... **a faculdade ela não auxilia a gente** e fica difícil, porque o aluno que eu tinha ano passado com síndrome de Down ele não sabia escrever, ele não sabia ler, ele não gostava de desenhar, não gostava de pintar, então... [...].

Tem alunos com problemas de aprendizagem, que também tem dificuldade leitora no 8º ano, que aí fica complicado a gente conseguir avançar quando ele não tem muita base de português e matemática. No 9º ano tenho muita dificuldade com Física porque eles não sabem matemática, então acaba dificultando o processo de aprendizagem deles (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA). (Grifamos).

A fala da professora chama a atenção para a necessidade de formação a respeito da Educação especial, e retrata um pouco da angústia em sua fala, pois como destaca em outros momentos se sente impotente por não conseguir e não saber agir com alunos especiais. A professora nos conta que antes havia uma cuidadora na sala de aula com o aluno com Down, mas que por cortes da prefeitura foi retirada essa função, o que complicou ainda mais o desempenho do aluno em sala de aula. Os problemas de níveis de aprendizagem em sala de aula é também fator que preocupa a iniciante, pois segundo ela, é difícil avançar nos conteúdos quando nem ler direito o aluno sabe. Estas, por certo, são frentes que requerem atenção nas ações formativas voltadas para o desenvolvimento docente, pois denotam fragilidades em relação aos saberes pedagógicos e profissionais necessários a este exercício.

Outro fator destacado pela iniciante como uma dificuldade para quem está no período de inserção são os planejamentos de aula. Em suas palavras:

[...] falta muito isso, acho que o coordenador pedagógico ela acaba... não é que ele não faz porque ele não quer, mas ele acaba não tendo tempo de acompanhar, muitas vezes ele quer

estar na sala dos professores, mas tem que estar recebendo aluno que foi posto pra fora de sala, ele tá conversando com alguma mãe, então dificulta, acho que o professor iniciante sofre um pouco mais com essa ausência. (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA).

Embora a professora destaque que na graduação, enquanto bolsista do PIBID e aluna das disciplinas de Instrumentalização para o Ensino de Ciências, houvessem instruções e/ou momentos para aprender fazer planejamentos enfatiza que esse momento de entrada na escola, de ter sua própria turma, de ter que planejar diariamente em função de conteúdos e de bimestres, não se configura em uma tarefa simples e expressa que o apoio da escola poderia amenizar esta dificuldade.

Em meio a tantos desafios a professora iniciante também nos apontou elementos que tem facilitado ou amenizado seu processo de inserção. Conta com um sorriso no olhar que o que a estimula mais a dar continuidade à profissão é a amizade que vem construindo com os alunos. Isto é mencionado no registro a seguir:

Eu acho que o que facilitou foi a questão da afetividade [...]. Os alunos são os que eu tenho assim uma afetividade maior, eles assim realmente (o fundamental), eles abraçam, gritam seu nome quando você chega e apesar deles serem bem danados, eles gostam muito de conversar, quando eu chego tem sempre um pra conversar, então assim, a recepção é boa. Muitas vezes eles não ficam calados na aula, parece que não conseguem, mas a gente tem uma relação boa. (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA).

Em nossa estadia na escola, foi possível perceber que a iniciante apesar de ter dificuldades com a indisciplina tem boa relação com seus alunos, manifestado por abraços, conversas nos corredores e pedidos de desculpa dos alunos por conta da bagunça. A professora conta que essa relação foi construída com o passar dos dias e com a discussão de assuntos mais “humanos”, como ela designa. Dispõe que conversar sobre gravidez na adolescência, racismo, *bullying*, drogas, entre outros temas, foi aproximando e gerando confiança. Revela ainda que ter participado do PIBID em uma escola com situações econômicas e sociais parecidas com a da escola que leciona hoje lhe proporcionou “[...] *ter uma sensibilidade maior com o aluno*” (PROFESSORA ANA).

Para um professor principiante estar diante de tantos problemas é desafiador, Ponte *et al.* (2001) adverte que é necessário encontrar soluções. Segundo o autor:

[...] os primeiros anos de prática do professor constituem um período de intenso desenvolvimento do seu conhecimento profissional. Há uma variedade de problemas práticos a resolver – como preparar as aulas, como se relacionar com os alunos, como manter o controle da situação na aula, como se relacionar com os colegas e com os órgãos de gestão da escola. É necessário encontrar um estilo, conseguir um

equilíbrio entre as diversas “frentes” de trabalho profissional e encontrar uma relação estável entre o lado profissional e o pessoal. (PONTE et. al., 2001, p. 7).

Desenvolver-se na profissão e criar estratégias para o bom andamento das demandas docentes não é simples, é complexo e requer tempo. Saber lidar com os problemas do dia a dia escolar e não afetar o lado pessoal também carece de tempo. A iniciante assinala que em seus pouco mais de 2 anos na docência ainda está aprendendo a lidar com tais desafios.

4.2.4 O professor iniciante egresso do PIBID em ação: por dentro da aula

Garcia (2010, p. 29) adverte que “independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática”, pois as demandas da profissão, o contexto social, cultural e econômico que circundam a escola podem ser diversos e complexos. O autor ainda evidencia que “isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição”.

Em concordância com o autor, neste tópico buscamos apresentar, a partir dos dados produzidos nas observações e entrevistas, um relato sobre a prática de ensino da professora iniciante em seus primeiros anos como docente. O intuito foi saber como se relaciona com os conteúdos curriculares, a metodologia que adota em suas aulas, seu modo de avaliar a aprendizagem dos alunos e suas pretensões enquanto professora.

Sendo assim, e em consonância com o que já foi revelado sobre a professora Ana, as afirmações expostas por Garcia esboçam o que foi registrado em nossas observações em sala de aula, pois apesar de ter tido boa formação e experiências marcantes em seu desenvolvimento na formação inicial os primeiros anos de docência não têm sido fáceis para essa professora iniciante. Em paralelo, ela vem buscando, em outra graduação (Pedagogia) e na pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), desenvolver-se profissionalmente.

4.2.4.1 Projetando a ação de ensinar

A transição aluno-professor, como já salientado, traz consigo inúmeros desafios e o mais importante deles, conforme Garcia (1999), é o ato de ensinar. Tal função requer saberes, organização, tomadas de decisão, reflexão, entre outros, para dar conta da

complexibilidade da sala de aula. Um componente importante para essa prática de ensino e que deve acompanhar o professor em seu cotidiano é o planejamento.

Para Libâneo (1994), o planejamento é processo fundamental para organização das ações de um professor. O planejamento deve ser atividade permanente do docente, pois é ele que delinea os passos tomados a cada nova aula.

No tópico anterior a professora iniciante citou o planejamento como uma dificuldade para o início de carreira docente, pois sentiu falta de um apoio que pudesse norteá-la com essas questões. Sobre o planejamento a iniciante nos fala que:

A gente tem um turno de planejamento que é a terça-feira de manhã para mim, normalmente tem a outra professora de ciências e a gente faz um plano anual. Já temos os conteúdos que são pra ser trabalhados no ano e a gente sempre tá vendo se estamos dando o mesmo conteúdo, se tá seguindo mais ou menos o cronograma [...]. **Tem sido um pouco difícil planejar as aulas especificamente** porque estamos com muitas coisas burocráticas. **O diário, a gente recebeu um pouco depois, então tem que atualizar** diário, tem que preencher, muitas vezes, planos semanais pra entregar pra gestão, **então às vezes fica um pouco difícil você planejar as aulas.**

Tem um coordenador que ele acompanha, ele pega os planos que a gente faz. Estão tentando implementar um planejamento diferente na escola, tem uma formação, que as vezes eles trazem texto pra discutir com a gente, trouxeram uma vez. Mas é o que eu tô te falando, essa questão do burocrático... **o coordenador dificilmente ele planeja com a gente. Ele às vezes vem ver se a gente tá fazendo no prazo as coisas que são solicitadas, mas não tem muito esse planejamento mais próximo, semanal não tem.** (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA). (Grifamos).

Os depoimentos da iniciante revelam que ela sente falta de um apoio mais direto e frequente no planejamento do dia a dia de sua ação didática, alguém com quem possa trocar ideia, partilhar dúvidas, discutir possibilidades sobre como mediar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Também evidencia uma ação mais fiscalizadora por parte da coordenação da escola em relação ao cumprimento do cronograma previsto do que efetivamente pedagógica, no sentido de auxiliar e contribuir com o delineamento do planejamento das aulas a serem ministradas. O registro de que “tem sido um pouco difícil planejar as aulas especificamente” reforça nosso argumento.

Em nossa estadia na escola só conseguimos acompanhar um dia de planejamento da iniciante, pois por conta do começo das aulas do doutorado estava ausente neste turno e a coordenação ainda estava ajustando seu novo horário. Notamos que a professora, neste dia de planejamento, estava organizando os diários recebidos e tentando ajustar com a coordenação sua carga horária semanal. Foi possível perceber também, que os poucos professores que estavam na sala desenvolviam seu planejamento de forma mais solitária e que as poucas vezes que a coordenadora entrou na sala dos professores logo foi solicitada para resolver assuntos

mais gerais da escola, como conversar com alunos e pais de alunos. Segundo Garcia (1999), a falta de apoio ao iniciante pode levá-lo a desestimular-se com a docência e a desenvolver práticas repetitivas de “imitações” acríticas.

A respeito do planejamento a professora ainda expôs que: *[...] esse ano tá corrido né, mas quando eu tenho tempo direitinho eu tento levar alguma coisa diferente.* (PROFESSORA ANA). No decorrer das observações, fomos percebendo que a iniciante, em algumas aulas, não passava muita segurança quanto ao planejamento e prosseguimento de sua aula. Por diversas vezes perguntava aos alunos em que página do livro haviam parado na última aula; se já havia passado a atividade do final do capítulo; após explicações passava atividades na lousa que elaborava naquele mesmo momento; aparentava não saber seus próximos passos. A seguir apresentamos anotações do caderno de campo que evidenciam essas situações no 9º ano A e no 8º ano A, respectivamente:

[...] É a primeira aula no 9º ano após as férias de julho [...] A professora pergunta se os alunos lembram onde pararam no livro de Ciências e pedem para que olhem qual foi a última atividade feita no caderno [...]. Após relembrar com os alunos o que eram misturas simples e compostas (conteúdo do último capítulo visto antes das férias) pede para que formem pequenos grupos para leitura do novo conteúdo (Separação de Misturas), pois após a leitura cada grupo irá explicar sobre um tipo de separação [...]. A professora, enquanto os alunos lêem, também começa a leitura e marca de lápis algumas passagens. Neste momento percebemos que a professora aparenta não ter planejado esta aula. (DIÁRIO DE CAMPO – 4ª OBSERVAÇÃO).

[...] a professora pergunta se o texto complementar já havia sido lido e os alunos respondem que não [...]. Após a leitura e explicações sobre o texto a professora se levanta e começa a formular questões sobre o texto na lousa para que os alunos respondam em sala [...]. (DIÁRIO DE CAMPO – 7ª OBSERVAÇÃO).

As descrições realizadas reforçam a importância do planejamento para o bom prosseguimento da aula, do desempenho do professor e para o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, como assevera Libâneo (1994, p. 223), “o plano é um guia de orientação, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente”; ele afasta o imprevisto, a descontinuidade e assegura maior segurança na tomada de decisões por parte do professor durante sua atuação junto aos alunos. Nas duas aulas descritas ocorreram muitas conversas paralelas e a todo instante a professora pedia silêncio. É importante destacar que o barulho não vinha somente da sala da professora, mas da escola como um todo. Adiante discutiremos melhor sobre esta questão.

Outro ponto que indagamos, sobre a organização e planejamento da aula da iniciante, foram os recursos que a escola dispõe para dar suporte às aulas de Ciências Naturais. Ela destaca:

A escola ela tem data show, tem a lousa digital; só que a lousa digital ela não esta fixa, então é usada como data show, que é um ponto negativo, que a gente não pode riscar na lousa como é de fato pra ser. Tem um laboratório de informática, mas quase nunca levo os alunos porque tem o Mais Educação, que é um projeto que fica aqui na escola e eles ficam quase todo dia no laboratório. Tem a biblioteca, só que a biblioteca, também é muito usada pelo Mais Educação, assim como a quadra [...]. Tem também aquele modelo do corpo humano que eu uso muito nas aulas de ciências, mas assim, de ciências especificamente acho que só tem aquele modelo do corpo humano e o esqueleto, e o modelo já tá com dificuldade que ele já está com as ligaçõezinhas dele todo quebrado e o esqueleto também, justamente porque foram mal conservados e como ficam na biblioteca, às vezes, os alunos mexem e acabam quebrando [...] (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA).

Como descrito pela iniciante a escola não dispõe de muitos recursos para facilitar os processos de ensino e de aprendizagem, e o fato de ser uma escola pequena acaba transformando ambientes como a biblioteca e sala de informática em salas de aula, o que impede o planejamento de atividades fora das dependências das salas da iniciante. Nono e Mizukami (2006) alertam, em seu estudo sobre iniciantes que a falta de recursos materiais na escola pode limitar as possibilidades de práticas educativas mais contextualizadas e criativas pelo professor, “o iniciante se vê desarmado e desconcertado ao perceber que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais com os quais ele foi formado” (IBIDEM, p. 384).

É nesse contexto, evidenciado pela professora e pelos dados da pesquisa, que se estabelece a prática de ensino da professora Ana, conforme buscamos especificar a seguir.

4.2.4.2 Ensinando... o professor iniciante em ação

Concordamos com Tardif (2013, p. 178) ao defender que ensinar requer conhecimento e habilidades por parte do professor, assevera que “o “saber-ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes” e de certo modo o professor vai buscar neles o caminho para sua prática. A fim de entender os caminhos trilhados pela iniciante para realização diária de sua prática de ensino lhe indagamos sobre os desafios que estiveram presentes em suas primeiras semanas de aula. A iniciante nos revela que:

Teve muito a dificuldade da indisciplina, de você **conseguir ser ouvido**, eu acho que eu só consegui dar aula melhor quando eu **comprei um microfonezinho pra conseguir ser ouvida**. Às vezes eles só respeitam se você falar um pouco mais alto, ou até quase ignorante pra eles ouvirem [...]. **Então, eu tenho muito essa dificuldade deles conseguirem me ouvir**, principalmente os menores, quando vai passando mais o tempo eles vão tendo uma compreensão melhor (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA). (Grifamos).

De fato, o período em que estivemos em suas salas de aula ficou evidente que a indisciplina se fazia como um grande desafio para o andar das aulas da iniciante. É notório que a indisciplina dos alunos vem sendo um ponto marcante na vida profissional da professora, pois durante a entrevista o tema estava presente em boa parte de suas respostas. Dessa forma, o “aprender a ensinar” não se configurou como uma tarefa fácil para a iniciante, pois a indisciplina por parte dos alunos, de acordo com ela, lhe trouxe desmotivação e certo nervosismo em sala de aula que, com o passar do tempo, foi sendo amenizado.

O “não conseguir ser ouvida” foi dito pela professora de forma recorrente. Ao mencionar sobre a questão nos declarou que isso acabou lhe afetando pessoalmente, pois acabava levando para casa as angústias e dificuldades da profissão. Quanto a isto, Nono e Mizukami (2006, p. 384) alertam que a inserção docente se configura em uma etapa de “tensões e aprendizagens intensivas” e que se torna necessário “conseguir manter certo equilíbrio pessoal”.

Em nossa segunda visita a escola, momento que adentramos em sala, já notamos a presença do microfone nas aulas da iniciante. Como não se tratava de uma turma numerosa, pois haviam cerca de 25 alunos em sala, e como o ambiente também não era muito amplo, ficamos nos perguntando sobre a necessidade do aparelho. No entanto minutos depois de começar a aula já havíamos notado o porquê de sua utilização. Os alunos conversavam muito e em nenhum momento se constrangeram com nossa presença; a professora passou a aula inteira pedindo silêncio, porém quando conseguia acalmar a turma o barulho continuava, mas desta vez nas salas vizinhas. Descrevemos a seguir essa aula observada:

Chego mais cedo e vou para sala dos professores, no caminho encontro a professora e ajudo a pegar o material para aula que será sobre o Sistema Digestivo. Para a aula a professora utilizará um protótipo para auxílio visual, ela me diz que eles gostam quando ela leva materiais diferentes para aula. Na sala dos professores (fiquei cerca de 30 minutos), percebi uma boa interação entre a iniciante e os professores, e apesar da professora ser um pouco tímida se comunica bem com seus colegas. Na ocasião me apresentou para os professores que estavam na sala

Enquanto o sinal não tocava pra dar início as aulas, a professora me mostrou o livro que adotaram na escola para Ciências da Natureza, segundo ela o livro é mais direto e tem boas ilustrações, e as atividades condizem com os conteúdos. O livro traz os conteúdos de forma mais acessível aos alunos, de acordo com ela, pois o que estavam utilizando antes era mais extensivo e de linguagem mais difícil.

O sinal toca vamos pra sala de aula, no 8º ano A. Chegando a sala a professora pede silêncio e me apresenta aos alunos, alguns olham pra mim acenando e outros não dão muita atenção a apresentação. Sento no fundo da sala enquanto a professora faz a chamada. Um fato que achei interessante foi ela usar um mini microfone com uma caixinha de som. A sala não é muito ampla, mas tem boa iluminação, as cadeiras são marcadas com lápis, pinceis e canetas. A turma não é muito numerosa até o momento temos cerca de 25 alunos. São bem inquietos e andam e conversam bastante. Logo percebi que o microfone era necessário, pois a professora fala baixo e os alunos são muito barulhentos, tanto os da sala quanto os de outras salas.

A aula começa a professora pede silêncio, os alunos estão muito agitados, é sua primeira aula depois das férias. Cumprimenta os alunos pede a colaboração deles para fazerem silêncio, abre o livro didático e inicia a aula lembrando de maneira rápida o último conteúdo que haviam visto antes das férias para partir para o próximo. Tinham parado em Vitaminas e Minerais e irão prosseguir para o Sistema Digestório. A professora pede para que abram os livros para seguirem as explicações, começa falando sobre a importância da mastigação e o papel dos dentes, língua e saliva nesse processo. Mais uma vez pede silêncio, a turma é muito inquieta. A aula prossegue e vejo que a professora está sempre com o livro, fazendo leituras e explicando cada tópico. Mesmo trazendo o protótipo até o momento utiliza pouco para as explicações, indicando apenas os órgãos e partes que vai lendo e explicando. Durante toda a aula a professora pede silêncio e pede para acompanharem o livro. Após algumas explicações sobre o caminho percorrido no sistema digestório pelo alimento a professora começa a mostrar cada parte utilizando o protótipo. Alguns alunos começam a fazer perguntas como: *Por que ficamos com dor de barriga? ... Por que mesmo tendo um dispositivo que fecha a passagem do estômago para o esôfago, para que a comida não volte, a gente vomita?... Por que ficamos enjoados no ônibus?...* Entre outras perguntas que aos poucos foram fugindo do assunto principal. Mesmo assim a professora tentou responder as perguntas sem muita dificuldade e de um jeito leve, tenta envolvê-los na aula, falando de forma mais descontraída com a turma, e aparenta ter uma boa relação com os alunos. As conversas paralelas não param.

A professora prossegue até o fim das explicações, sempre com alguns alunos atrapalhando por conta da conversa e da circulação em sala. Terminada as explicações a professora passa um exercício que está no livro e pede que se organizem em dupla para resolvê-los. E lembra que a nota do bimestre será os exercícios feitos em sala e a Feira de Ciências.

Enquanto fazem os exercícios a professora fica passando nas carteiras tirando as dúvidas dos alunos. Notamos que tem uma boa interação com os alunos e que alguns dizem que sentiram saudades nas férias. Nesse momento alguns fazem a atividade, outros conversam, andam pela sala e uma aluna dorme. Percebo que alguns esperam outros terminarem para copiar as respostas. A professora está sempre pedindo silêncio. Alguns minutos antes da aula terminar a professora os lembra da Feira de Ciências e pede que formem os grupos até no máximo 5 pessoas, pede que pensem em experiências e tragam para conversar sobre na próxima aula. Os últimos 5 minutos da aula foram bastante barulhentos, pois os meninos já haviam feito a atividade e estavam ociosos. Percebo que a professora deixa-os mais livres e não pede mais silêncio, pede apenas que não saiam de sala.

Observação: A aula termina e na saída a professora me alerta que suas turmas são bem agitadas e que quase sempre são assim, e pede para ter atenção na hora de sair e chegar na escola, pois a mesma fica em um bairro perigoso e assaltos são comuns na área. (DIÁRIO DE CAMPO – 2ª OBSERVAÇÃO).

O registro feito, sobre a aula no 8º ano A nos permite visualizar a professora Ana em ação no contexto da sala de aula. A aula descrita acentua os depoimentos da iniciante quanto à indisciplina, e embora os alunos não colaborem com a aula, a professora dá continuidade. Sobre isto, ela nos conta que com o passar do tempo não parava mais tanto a aula para esperar a turma se acalmar, pois foi percebendo que falar alto era característica deles, portanto, não podia deixar de dar os conteúdos por conta da indisciplina, nas palavras dela: *“eles conversam muito né, com muita gritaria, às vezes eu até desisto de pedir pra eles fazerem mais silêncio, no começo eu esperava”* (PROFESSORA ANA).

Notamos, nesta observação, que a iniciante embora tenha começado um pouco retraída, talvez por conta de nossa presença, no decorrer da aula mostrou-se mais segura quanto ao conteúdo abordado, respondendo as dúvidas dos alunos de forma mais

descontraída. No entanto, durante as explicações pareceu estar muito presa ao livro didático, fazendo a leitura de cada tópico e aliando algumas explicações. O que se pode perceber é que parece utilizar o livro como uma estratégia para que prestem atenção, pois a todo momento pede para que abram o livro e acompanhem a leitura, porém, alguns alunos sequer retiraram o livro da bolsa.

Como a presença do livro didático foi percebida em todas as aulas da professora, até então observadas, e como relatou sobre o livro durante a entrevista, quando nos contou sobre sua experiência na Iniciação Científica e na pós-graduação, perguntamos a iniciante sobre a relação que estabelecia entre a aprendizagem dos alunos e o livro didático, e assim relatou:

Eu sofri muito quando eu entrei no meu primeiro ano, **porque era um livro que eu não gostava**, então às vezes eu passava os exercícios para os alunos e nem eu queria fazer os exercícios, porque **o livro era chato**, o livro era **aquele que é duas páginas de exercício e um exercício nada haver**, que os alunos **não encontram nem no texto a resposta**, então eu sofri bastante com esse livro [...].

[...] vou escolher um livro que os alunos pelo menos queiram fazer... **que seja uma tarefa pequena, que eles consigam fazer**, que eles gostem, com bastante imagem, figura. Que **ajuda muito essa questão de a gente fazer a pós-graduação, porque você tem uma visão educacional diferente**, eu sei que pra escolher o livro não basta ter só o exercício pro aluno, tem que ter história da ciência, tem que ter um texto interessante, tem que ser imagens legais, tem que ser um livro que o aluno queira, **eu não posso escolher um livro que tenha um conteúdo biológico legal, mas que o aluno não vai compreender**. (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA). (Grifamos).

Emmel, Güllich e Araújo (2013, p. 317) ao discutirem sobre a utilização do livro didático na área de Ciências Naturais enfatizam que é fundamental “que o professor o perceba como mais um recurso a ser utilizado, que fuja de uma utilização linear”, pois são necessárias outras informações e discussões, é importante também que “observe a sintonia com a realidade de seus alunos e não trate o conhecimento como algo pronto, estático e acabado”.

Os depoimentos da professora Ana, embora pautado em suas pesquisas na graduação e pós-graduação, nos parece um pouco diferente das formulações dos autores acima citados e das discussões já feitas em outra seção, com Krasilchik (1987), sobre a utilização do livro didático. Concordamos com a iniciante quando diz que o livro que utilizavam antes não estava adequado para atender as demandas da escola, pois segunda ela, não colaborava com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. No entanto, quando se reportou a utilização do livro para a resolução de questões nos fez lembrar de algumas aulas em que os alunos, ao resolverem atividades, ficaram questionando a professora sobre as

páginas do livro que podem encontrar as respostas, dessa forma acabam trabalhando os conteúdos como respostas prontas, perdendo a criticidade e se tornando memorístico.

Ainda sobre a utilização do livro em sala de aula destacamos, a seguir, recortes do diário de campo, na observação do 8º ano B, que reforçam a forte relação da professora com o livro didático:

[...] Parte para o próximo capítulo do livro, agora explicando a função de cada órgão do sistema digestório e os processos físicos e químicos que acontecem em cada um deles. Percebo que ela segue a sequência do livro, se atendo a ler os tópicos antes de cada explicação, não usando muito a lousa e, na maior parte do tempo, fica presa ao livro didático. (DIÁRIO DE CAMPO – 5ª OBSERVAÇÃO).

[...] Começam a leitura de um texto no fim do capítulo sobre a alimentação e a mudança de hábitos durante os séculos. Vão fazendo a leitura e paradas para as explicações. (DIÁRIO DE CAMPO – 8ª OBSERVAÇÃO).

Visto que a professora, a cada aula ministrada, tinha o livro didático como parte central da sua prática de ensino, e que já havia destacado que nas turmas haviam alunos com *déficit* de aprendizagem, a questionamos se visualizava este recurso como facilitador da aprendizagem do aluno. Sua resposta está disposta a seguir:

Facilita, não é só essa solução né! A gente sabe que o livro **não é a tabua de salvação dos meninos**, mas é um recurso que **toda escola tem**, e um recurso que vem e se você não utilizar você está jogando um dinheiro fora. Então, eu acho que se ele tem esse livro a gente tem que, pelo menos, utilizar; **não é ser escravo do livro...** eu fico muito assim: eu dando aula pra eles, **as vezes pulo algum conteúdo, ou leio um texto complementar, como eu estava lendo hoje com eles**, pra aprenderem alguma coisa que não seja só conteúdo mesmo específico. (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA). (Grifamos).

Embora a professora assevere que o livro didático não deve ser de uso exclusivo nos processos de ensino e de aprendizagem, ela não faz referência a outro tipo de recurso e só se remete aos textos e conteúdos presentes no livro. Nas aulas acompanhadas não notamos outro recurso como referência e fonte de pesquisa para abordar os conteúdos apresentados, fato que denota uma ação didática transmissiva guiada por esse suporte.

Outro aspecto relacionado à prática da iniciante e que foi questionado na entrevista foram as estratégias metodológicas adotadas pela iniciante em suas aulas. A respeito disto, ela discorre que:

[...] eu falo muito, **gosto de começar as aulas falando**, sem eles escreverem. **Começo explicando**, só que no fundamental **eles tem a dificuldade de ficar concentrado em só você falando durante duas horas**, então, eu **falo um pouquinho, aí em seguida eu tento passar um exercício pra eles**. Normalmente eu deixo eles formarem grupos, **pra eles fazerem e eu ir de cadeira em cadeira, vendo as dificuldades** deles e tentando ajudar a

fazerem o exercício no grupo. E no final eu tento corrigir a tarefa com todo mundo, pra ver se todo mundo fez depois que eu dei um tempo.

[...] começo a dar aula de uma coisa de ciências e a gente vai pra área de humanas, tento conscientizar eles, principalmente o 8º e o 9º; questão de... até mesmo das relações deles né? **Falo sobre feminismo, educação sexual, tento conversar para que não seja só aquele conteúdo muito exato.** Eu gosto de conversar com eles, quando eu tenho tempo. (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA). (Grifamos).

De acordo com Farias *et al.* (2014, p. 138) o método empregado pelo professor é composto de “elementos conceituais e operacionais” que conduzem-no a sua prática de ensino. A descrição feita pela iniciante compõe seu modo de atuação em sala de aula e pode ser confirmado no decorrer das observações. A professora Ana costuma dimensionar suas aulas em dois momentos: o primeiro, consubstanciado na apresentação e explicação do conteúdo; e, o segundo, marcado pela realização de atividades. Tais características expressam uma metodologia mais voltada para o ensino expositivo, de base tradicional. Imbernón (2011, p. 43), ao discutir sobre a profissão docente faz associação ao modo como o professor organiza sua prática a sua formação inicial. Nas palavras do autor:

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é importante, já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas, etc. são assumidos como processos usuais da profissão.

O autor chama atenção para um dos pontos de discussão de nossa pesquisa: a interface que o professor iniciante percebe entre a formação e sua prática de ensino. Nestes primeiros anos de docência os professores costumam realizar práticas que adquiriram ao longo da formação, seja ela formal ou informal e, ao passo em que se desenvolvem, vão aprimorando os saberes e tecendo sua identidade profissional. No decorrer da entrevista, quando a iniciante expôs sobre sua metodologia em sala de aula, nos remetemos às contribuições da formação inicial para sua prática de ensino, pois, como já destacado, as experiências que teve na graduação lhe trouxeram saberes e vivências sobre a profissão docente. Dessa forma lhe indagamos sobre a relação que faz entre sua prática de ensino e a formação inicial, da qual obtivemos a resposta expressa a seguir:

[...] **nem sempre a gente consegue fazer uma aula diferente, mas eu tenho noção que eu posso fazer** uma aula com *data show* diferente, eu posso fazer uma aula de laboratório, eu posso usar um modelo pra explicar alguma coisa pra eles. Então, eu acho que **o PIBID ele ajuda na prática mesmo de sala de aula** [...], quando é na graduação, quando a gente

vai estagiar, a gente não entende, né? - **Ah, por que que o professor só da aula com o livro, por que ele não faz uma coisa diferente?** Mas a gente não vê que no estágio a gente tá indo só para aquele dia, a gente **se planeja num sei quantas semanas pra fazer aquela atividade**, às vezes em grupo. E **o professor ele está ali todo dia**. Então, quando a gente começa a trabalhar, **essa questão que a gente viu na formação, de ter um tempo pra pensar no que vai fazer e tudo, se perde um pouco** [...]. Na sala que eu estava hoje tem uns alunos que são muito avançados, eles fazem o exercício muito rápido, aprende muito rápido, e ao mesmo tempo tem aqueles alunos que não param. No momento que eu tô explicando, aí eu não consigo silêncio, porque tem aqueles alunos que estão circulando, que estão gritando e às vezes eu tento chamar... dou algum exemplo com aquele aluno que tá bagunçando ou tento chamar a atenção dele, ou tento falar alguma coisa engraçada pra tentar chamar atenção. É difícil você pegar todo mundo, **quando você consegue a sala todo em silêncio lhe ouvindo normalmente 50% tá com a cabeça baixa e não está prestando atenção** [...]. Então, assim, eu acho que o momento que eles aprendem mais talvez seja quando eu vou de cadeira em cadeira vou olhar o exercício aí eles dizem: - Professora não tô conseguindo responder essa questão [...]. (ENTREVISTA-PROFESSORA ANA). (Grifamos)

É notório que a professora Ana tem consciência de outras estratégias metodológicas e a diferença em relação àquela adotada em sala de aula, reconhece que poderia agir de maneira mais diversificada, pois a graduação lhe possibilitou uma formação mais sólida. Porém, salienta que o exercício da profissão docente é uma tarefa solitária, o que se distingue das experiências vividas durante a formação inicial; agora se vê sozinha para dar conta de inúmeras demandas e somadas a elas a indisciplina e a falta de controle em sala de aula que tem prejudicado seu desempenho em sala de aula.

As dificuldades que a iniciante vem enfrentando são típicas da fase de inserção docente, e como indicado em trabalhos da área (GARCIA, 1999, 2010; ANDRÉ, 2012; CALIL e ANDRÉ, 2016), a falta de apoio para superação dessas dificuldades podem acentuar ainda mais os desafios que os iniciantes enfrentam na busca da estabilização na profissão.

Convidamos, ainda, a iniciante a pensar sobre sua prática de ensino nesses primeiros anos na profissão, pedimos que descrevesse uma aula que ministrou e que considerasse bem sucedida. A iniciante, ao refletir sobre nossa provocação, afirmou ser esta uma tarefa difícil de lembrar e respondeu da seguinte forma:

Eu acho que quando fala normalmente de educação sexual eles prestam mais atenção, o 8º ano principalmente, eles participam muito, eles tem muitas dúvidas e você consegue dar uma aula que é como se fosse uma conversa com os alunos. E também teve uma aula que eu dei no 8º ano que foi, essa turma que a gente estava hoje o 8º B, que eu estava falando sobre evolução. Eu fui falar pra eles que a gente não veio do macaco, porque quando a gente fala de evolução é muito veiculado em filme, desenhos, [...] e quando a gente fala desse assunto tem muito a questão do preconceito, quando um aluno é negro eles chamam de macaco, e tem um aluno que ele é negro na turma e que ele é chamado de macaco e eu passei essa aula eu lembro que advertindo, dizendo da questão do preconceito que inclusive é um preconceito que não tem fundamento biológico nenhum, que não existe, que a gente não veio do macaco realmente; que é um preconceito com pessoas que tem a cor mais escura, tanto preconceito não só de pele, de gênero também. E eu fui puxando, eu

falei muito de *bullying* nesse dia. Tem até uma série na Netflix que fala sobre o *bullying* (**Os treze porquês**) que é uma menina que se mata e toda a história vai mostrando... e eles assistem né, e foram falando sobre essa questão do *bullying* e eu conversei com eles, eu senti que essa aula... eles falaram tia foi muito bom, o menino que estava sofrendo *bullying* ele chegou e agradeceu. Então, eu acho que essa aula, **quando a gente fala em temas sociais, por mais que não seja ciências, atingi mais eles, eles aprendem mais.** (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA). (Grifamos)

Ainda que não tenha narrado com muitos detalhes, a professora Ana elencou duas aulas que considerou positivas: uma sobre educação sexual e outra sobre evolução, mas que acabou tomando rumo diferente, desenvolvendo-se uma discussão sobre preconceito e *bullying*. O que se pode perceber é que a professora destaca a atenção e interação dos alunos na aula, o fato de estarem atentos as suas explicações e participarem dando respostas, depoimentos e fazendo perguntas, mesmo não sendo de assuntos biológicos, como ela designa, fez com que as considerasse como positivas. Isto pode ser justificado pelo fato de suas salas serem muito “barulhentas” e “desatentas” como já falado pela iniciante e demonstrado através do diário de campo; dessa forma, como as aulas foram diferentes e mais dialogadas, chamaram a atenção da iniciante. Note-se, entretanto, que a iniciante não relaciona, em nenhum momento, o barulho, a desatenção e a indisciplina dos alunos ao fato de suas aulas, em geral, assumirem um formato transmissivo – exposição e resolução de atividades. Problematicar essa relação nos parece necessária para impulsionar mudanças que favoreçam a qualidade da ação docente em situação de aula.

Outro fator importante da prática de ensino do professor é a avaliação da aprendizagem de seus alunos. Este componente deve auxiliar o professor a promover o desenvolvimento de seus discentes, identificando o que aprenderam e as dificuldades encontradas, de modo a reorientar suas ações em sala de aula. Sobre as estratégias de avaliação a iniciante nos revelou que:

[...] esse bimestre eu tô fazendo direitinho a lista de quem esta me entregando a atividade no dia, tô acompanhando. A segunda nota normalmente é a avaliação parcial, aí essa avaliação parcial às vezes eu dou a nota pelo comportamento, ou passo algum trabalho, ou faço uma provinha mesmo de pesquisar em grupo. Esse bimestre vai ser a “Feira de Ciências” essa avaliação parcial [...]. E a bimestral normalmente é uma prova, que eu não gosto de fazer prova de marcar eu faço de escrever mesmo, porque eu considero tudo que eles escreverem, escreveu alguma coisa que tenha a ver, falou não de uma forma científica, mas pelo menos com as palavras deles, que eles entenderam, eu pontuo. Gosto de colocar imagens, figura, na prova. E eu considero muito também a questão da participação deles, eu deixo... assim, para recuperação, só aquele aluno que realmente passa a aula brincando e que não faz nada, mas se o aluno fizer pelo menos alguma coisa eu já considero. Eu não dou tanto valor só pra prova escrita [...] (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA).

A professora Ana, como denota seu relato, não compartilha do entendimento da avaliação como “mero instrumento de verificação do conhecimento acumulado pelo aluno [...]” (FARIAS *et al.*, 2014, p. 127). É notória sua preocupação em valorizar o aprendizado do aluno, priorizando sobretudo a habilidade de processar o conteúdo trabalhado, “construí-lo, utilizá-lo em situações reais de vida” (IBIDEM). Por esta razão procura pontuar sua participação, interesse e comprometimento, evidenciando reconhecer “a insuficiência da prova escrita como o único meio legítimo de avaliação” (p. 128).

Sobre as avaliações descritas pela professora, acompanhamos a realização das atividades, a anotação da participação dos alunos e a Feira de Ciências. Como já registrado, a professora costuma distribuir o tempo de suas aulas entre o conteúdo e as atividades. No decorrer das leituras e explicações, a cada participação ou resposta por parte do aluno, a professora vai marcando em seu caderno. Da mesma forma, antes da correção das questões na lousa a iniciante dá o visto na atividade proposta nos cadernos.

A Feira de Ciências foi mencionada em algumas aulas, mas não víamos muito interesse por parte dos alunos. Nas aulas a professora perguntava sobre os experimentos que iriam apresentar no dia da Feira de Ciências, e mesmo faltando poucos dias, alguns grupos não sabiam ainda o que apresentar. O fragmento do diário de campo mostrado a seguir, retrata um desses momentos:

[...] A professora começa a passar nos grupos para saber sobre o experimento escolhido por cada grupo. Alguns alunos ficam em pé e conversando e a professora chama a atenção. Nesse momento a turma está mais dispersa, alguns conversam, andam na sala e outros fazem o exercício. A professora continua passando nos grupos para ver as ideias para feira de ciências e tirando dúvidas da atividade. Não percebo muita empolgação dos alunos para feira de ciências (alguns nem sabem ainda o que irão apresentar) e a professora está sempre lembrando que a nota do bimestre será a feira de ciências e as atividades com visto [...] (DIÁRIO DE CAMPO – 5ª OBSERVAÇÃO).

Por conta da pouca empolgação dos alunos pensávamos que a adesão para o dia da feira seria pequena, e mesmo que a iniciante nos contasse que eles sempre acabavam surpreendendo-a não notávamos, também, muito entusiasmo de sua parte. No entanto, no dia da Feira de Ciências todos os grupos acabaram levando alguma coisa para a apresentação, que ocorreu nas salas de aula. A maioria dos experimentos eram simples, abordando assuntos como: magnetismo, densidade e atrito. Outros nos chamaram mais atenção como: maquetes, os relacionados a energia elétrica e um protótipo do sistema respiratório. A situação chamou nossa atenção, pois ficamos a nos indagar até que ponto uma ação como a Feira de Ciências, produzida sem diálogo entre alunos e entre estes e a professora poderia, efetivamente

contribuir no aprendizado desses estudantes. O argumento de que “a nota do bimestre será a feira de ciências”, recorrente na fala da iniciante nas ocasiões em que se reportou a essa atividade para os alunos, parece também desvelar a face dura do poder da nota nas práticas avaliativas no contexto do ensino.

Após ter percorrido suas primeiras experiências na docência e ter discorrido sobre os desafios que vem enfrentando em sua prática de ensino indagamos a iniciante sobre suas pretensões futuras, nossa intenção era saber se deseja continuar na docência e se tem se identificado com a profissão. A respeito disso ela nos revela que:

Atualmente eu estou fazendo Pedagogia, tô no segundo semestre, também pra ter uma base maior de docência [...], **acho que talvez no futuro eu saia das Ciências Biológicas** e entre mais mesmo pra área da Pedagogia que é a que eu tô me identificando muito. [...] a gente vê muito quando o pessoal faz Biologia, fazer muito pela área do laboratório, pesquisa e pela questão mais biológica e eu... No começo eu tinha essa vontade, mas depois eu me apaixonei muito pela área de ensino, de educação, então a Pedagogia é uma faculdade que dá um suporte bem maior para essa questão de educação. **Os concursos também, concurso pra ser professor universitário quando você tem a Pedagogia abre um leque maior de oportunidade [...]**

Tô fazendo o doutorado agora, eu **quero durante esses quatro anos acho que permanecer na rede trabalhando com os alunos e me formando**. Eu acho que quando eu terminar o doutorado vou ter terminado a Pedagogia. E **eu quero tentar o nível superior, tentar ser professora universitária [...]**, eu gosto muito da Educação Básica, mas infelizmente a gente sabe que **pela valorização do professor, pelo contexto de trabalho, as condições... a gente sabe que todo mundo quer uma coisa melhor né? Então, eu pretendo um concurso mesmo a nível superior [...]**, eu acho importante essa contribuição na Educação Básica e **acho que todo professor de ensino superior, que vai formar professores, deveria ter essa experiência na Educação Básica**. A gente tem muitos professores que nunca entraram na escola e que, às vezes, dão aula de estágio, às vezes dão aula sobre como dar aula, sem nunca ter entrado. **Então, essa fase de poder vir para Educação Básica auxilia para eu ter uma visão melhor para quando eu passar num concurso.** (ENTREVISTA- PROFESSORA ANA). (Grifamos)

Ao retomar a trajetória de escolhas, formação e atuação dessa docente, aqui registradas, nota-se que a iniciante vem traçando seu perfil profissional a cada experiência. Apesar do gosto demonstrado pelas Ciências Biológicas, desde o Ensino Médio, e da formação inicial ter sido composta de experiências, segundo ela, construtivas e auxiliadoras para futura atuação como docente, os desafios e as dificuldades enfrentados no período de inserção no magistério, trazem a perspectiva de sair da área das Ciências Biológicas e da Educação Básica e voltar-se para a docência na Educação Superior.

Sendo assim, a intenção deste caso foi expor uma síntese das observações feitas em campo e da entrevista realizada com a iniciante. As análises revelaram traços instigantes sobre sua prática de ensino a partir do perfil da iniciante, sua trajetória de formação e o contexto de sua inserção na docência. Os desafios e dificuldades encarados ratificam a falta de

apoio e as precárias condições da profissão, o que tem fomentado na iniciante a busca de outras perspectivas para seu futuro profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que já foi exposto, recorreremos às palavras do escritor brasileiro Fernando Sabino (1981) para expressar nosso sentimento perante esta parte conclusiva de nossa dissertação, pois, mesmo tendo que lhe dar desfecho, temos a certeza de que “estamos apenas começando, a certeza de é preciso continuar e a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar”.

A certeza de que estamos começando, pois ao olhar o percurso traçado até aqui compreendemos que nossa formação como pesquisadora está apenas em seu início e que há muito a aprender, caminhar, descobrir e refletir. Ao realizar esta pesquisa mergulhamos sob a ótica de diferentes autores e registramos *flashes* da prática de professores iniciantes egressos de um programa de inserção profissional em contexto de formação inicial, o que fizemos tendo como trilhos questionamentos e objetivos que nos nortearam ao longo do estudo.

A certeza de que é preciso continuar, haja vista que o processo de pesquisa é dinâmico e complexo, e que ao passo que avançamos nas investigações novas dúvidas e questionamentos emergem. E a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar, pois o tempo de pesquisa não nos possibilita a continuidade, mas dá direcionamento para novos estudos.

O estudo, ora apresentado nesta dissertação, teve como questão norteadora: *Como ensinam professores iniciantes de Ciências Biológicas egressos do PIBID?* As análises envidadas apontam que a inserção na docência é uma fase singular no processo de desenvolvimento profissional do professor, é uma fase de intensas aprendizagens e de questionamentos quanto à permanência na profissão. O iniciante encontra-se na transição aluno-professor e se vê repleto de novas demandas que até então não faziam parte de seu dia a dia, e somado a estas obrigações o ensinar e o aprender a ensinar, finalidades centrais da profissão, se tornam um desafio para o professor, haja vista as peculiaridades que encontra em sala de aula.

A aproximação ao contexto de trabalho dos dois professores iniciantes de Ciências Biológicas egressos do PIBID permitiu constatar que a prática de ensino desses profissionais está muito vinculada as condições de trabalho em que estão inseridos, e que a falta de apoio e a indisciplina são os maiores desafios enfrentados na inserção. No primeiro caso, mesmo enfrentando dificuldades, o iniciante vem se constituindo como profissional da educação, e embora não reconheça o PIBID como relevante em sua inserção na profissão e em sua prática de ensino, é notório que o choque de realidade que sentiu com a experiência no

programa tem ajudado a superar os desafios do seu cotidiano de trabalho na escola pública com mais serenidade e maturidade. Sua formação inicial é a base de sua prática que vem sendo diversificada, crítica e construtiva na formação para Ciências Naturais e humanas de seus alunos.

No segundo caso, os problemas vividos durante a inserção na profissão são mais evidentes e, embora a professora tenha uma ótima formação, a indisciplina e a falta de apoio pedagógico na escola não colaboram para qualificar sua prática de ensino, que tem assumido feição tradicional, memorística e expositiva e, por conseguinte, fazendo com que a professora não consiga estabelecer uma relação entre a prática que exerce e sua diversificada formação.

Os sujeitos da pesquisa, professores iniciantes de Ciências Biológicas egressos do PIBID, como já realçado noutras passagens desse texto, possuem uma formação diferenciada. São professores que durante o período de formação inicial tiveram a oportunidade de desfrutar de experiências voltadas à docência em Ciências Biológicas e que não se restringiram apenas a sala de aula da universidade, mas voltaram-se para pesquisa e extensão, além disso, estão inseridos na pós-graduação *stricto sensu*, realizando Mestrado e Doutorado em Educação. Sendo assim, nos assegurávamos nas ideias de Darling-Hammond (2014) de que professores que possuíam uma formação diferenciada na graduação geralmente tinham melhores resultados quando inseridos na docência. Os estudos da autora revelam que professores bem preparados nos cursos de formação são mais bem sucedidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Ao olharmos para os sujeitos participantes de nosso estudo constatamos que, mesmo tendo toda uma história de formação rica, diversificada, diferenciada e voltada para a docência, eles vivenciam angústias, incertezas e inseguranças peculiares àqueles que iniciam na profissão, embora demonstrem mais resiliência diante de tais adversidades. Em sendo assim, registram que precisam de apoio nessa fase inicial da carreira, sobretudo no que concerne a aquisição de saberes da formação profissional (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991), uma vez que as preocupações pedagógicas são as que mais os tensionam. Os achados da pesquisa, grosso modo, reforçam e mostram a necessidade urgente do delineamento de uma política por parte dos órgãos públicos educacionais voltado para esse segmento profissional.

A nosso ver, é possível pensar estratégias simples, não onerosas, mas pedagogicamente corretas e que poderiam fazer toda diferença na adesão, na qualidade profissional e de vida desses iniciantes e, conseqüentemente, na sua permanência na profissão.

O primeiro ponto que destacamos e que necessita ser visualizado e refletido pelos órgãos públicos educacionais é o momento da lotação dos professores iniciantes que vem sendo destacado como um momento traumático por pesquisadores da área e pelos sujeitos de nossa pesquisa. Em geral, o iniciante é destinado a escolas com realidades sociais e econômicas desfavorecidas e em bairros periféricos com altos índices de criminalidade, além de serem escolas distantes das residências dos iniciantes. Nesse tocante, os professores em início de carreira realmente precisam ficar nas “piores escolas”? Mesmo que por conta da classificação, será que não seria possível a rede pensar em estratégias para minimizar esta realidade? Como buscar parcerias com escolas na busca de salas menos problemáticas para indicar os iniciantes no momento de suas lotações, tendo em vista toda uma literatura que aborda o quanto é maléfico para um iniciante pegar turmas com diferentes faixas etárias, com *déficit* de aprendizagem e alunos extremamente indisciplinados.

Outro ponto extremamente importante e que é destacado em nossa pesquisa é a falta de apoio no momento de inserção no trabalho. Os sujeitos da pesquisa evidenciam que a entrada na escola acontece de forma automática, sem orientação prévia, sem nenhum momento específico que garanta aos professores um norte sobre as atividades a serem desenvolvidas nas escolas. É comum iniciar as atividades na escola sem conhecer seu PPP, sua proposta de trabalho, informações sobre seus indicadores e a forma de gestão dos processos naquele contexto. Os iniciantes são recebidos e tratados como professores experientes, não há um cuidado em lhes apresentar as dependências da escola, seu regimento, informações sobre a comunidade que circunda a escola, um panorama sobre os alunos que irá acompanhar e orientações quanto ao planejamento, horários, diários de classe, dentre outras funções do ofício. Essa falta de apoio ao iniciante pode gerar o chamado “choque de realidade”, no qual o professor se depara com situações conflitantes que podem desestimulá-lo e dificultar seu processo de desenvolvimento na profissão.

Acreditamos que essas pautas podem ser alvo de atenção, desde o sistema de ensino até a escola. Como responsáveis pela gestão do sistema de ensino, as secretarias de Educação, por certo, muito podem fazer para tornar mais atrativa a entrada na carreira docente e na escola. O delineamento de uma ação de mentoria envolvendo técnicos, gestores e professores em muito poderia contribuir para o desenvolvimento da escola e de seus professores em geral, sobretudo dos iniciantes. Articuladamente, temáticas ligadas a esse tempo da carreira docente podem ser agregadas às formações destinadas aos núcleos gestores das escolas, sensibilizando-os e mobilizando-os para a importância do acolhimento ao

professor iniciante, bem como para o delineamento, conjunto, de orientações e medidas que a serem adotadas visando a assegurar o apoio necessário ao iniciante.

Entendemos também que a escola pode e deve pensar e desenvolver ações que fortaleçam o iniciante, a exemplo da programação de encontros de imersão profissional voltados para a socialização e discussão de questões ligadas ao ensinar e aprender a ensinar, em especial a lidar com os alunos, com os conteúdos e os processos de aprendizagem, a partir de experiências exitosas. Esta pode ser uma ação consorciada aos momentos de estudo e planejamento, pode envolver até mesmo mais de uma escola, numa perspectiva itinerante.

Sobre a falta de apoio para as demandas identificadas como ‘mais práticas’, uma estratégia viável no ambiente escolar é a criação de um programa de “Colegas Mentores”. A coordenação junto aos professores mais experientes em suas áreas de ensino poderiam criar situações de formação para o iniciante nos horários destinados ao planejamento. O Colega Mentor (por exemplo, da área de Ciências Biológicas) seria uma espécie de auxiliador da prática do iniciante, poderia ajudá-lo com a seleção de conteúdos para cada bimestre; supervisionar seus planos de aula junto à coordenação; auxiliar na organizar atividades para as turmas; caso conheça seus alunos, fazer uma apresentação e explanação sobre suas turmas com auxílio da coordenação; buscar estratégias com os iniciantes para amenizar a indisciplina em sala de aula; assessorá-lo nos processos de aprendizagem dos alunos e de avaliação; dentre outras dificuldades que venha sentir durante essa fase de inserção. A Secretaria de Educação também poderia nos momentos de formação para os professores incluir pautas de discussão com os principiantes sobre suas dificuldades neste início de carreira, buscando viabilizar formações específicas para os desafios da profissão.

Ao fazermos tais indicações nossa intenção foi sinalizar para possibilidades, obviamente sem pretensões de detalhar a operacionalização das vias aqui demarcadas. Ademais, esclarecemos que não foi nossa intenção comparar os dados obtidos com os casos, nem atribuir culpa ou responsabilizar os iniciantes quanto as suas práticas de ensino em seus primeiros anos na docência. Também não foi intenção criticar as escolas e núcleos gestores quanto a falta de apoio aos iniciantes. Nossa intenção é evidenciar a difícil e emblemática fase que é a iniciação profissional de professores, a fim de que docentes, alunos, gestores, pesquisadores e órgãos educacionais possam refletir sobre a temática, percebendo a urgência de políticas que amenizem os desafios da profissão. Esperamos, por fim, que os dados da pesquisa possam ser objeto de estudo para a ampliação e aprofundamento da discussão tecida nesta dissertação.

REFERÊNCIAS

ALVES- MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis- o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-41.

ALVES, R. R. **Professores iniciantes egressos do PIBID em ação**: aproximações à sua prática profissional. 2017. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. [S.l.:s.n.], 1994,

ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. In: _____. **Alguma Poesia** [S.l.]: Ed. Pindorama, 1930.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei ° 5. 692/71, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ciências Naturais. Brasília: MEC; SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e bases da educação nacional: promulgada em 20/12/1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital nº 01/2007** - Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: MEC; CAPES; FNDE, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Edital nº 61/2013**. Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência – PIBID. Brasília: MEC; CAPES; FNDE. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de gestão PIBID 2009 – 2013**. Brasília, 2013. Disponível Em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2015.

CACHAPUZ, António; PEREZ, Daniel Gil; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 2011.

CALIL, A. M. G. C. ANDRÉ, M. E. D. A. Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral – CE. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 891-909, out./dez. 2016.

CARNEIRO, C. C. B. S.; LEITE, R. C. M. **Ensino de Ciências**: abordagens múltiplas. Curitiba, PR: CRV, 2013.

CARVALHO, A. M. P. de.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO, J. P. F. de. SILVA, J. L. B. da. SILVESTRE, M. A. PINTO, U. A. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência: apontamentos sobre editais e formação de professores da Educação Básica. In: FARIAS, I. M. S. de. JARDILINO, J. R. L. SILVESTRE, M. A. **Aprender a ser professor**: aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

COELHO, K. S. **Saberes docentes dos professores de Ciências que atuam no PROEJA de Santa Catarina**. 2012. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; KRASILCHIK, Myriam. Formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS- GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000. Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: [s.n], 2000.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Caderno scenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p. 230-247, dez. 2014.

DRAGONE, M. L. S.; GIOVANNI, L. M. O professor iniciante e a comunicação oral em sala de aula: algumas reflexões em direção a políticas de inserção profissional docente. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. **Professores Iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara, SP: [s.n], 2014.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: Fundamento e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EMMEL, R.; GÜLLICH, R. I.C.; PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. O livro didático no contexto do ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uso, prática e formação de professores. In: GÜLLICH, R. I. da C. **Didática das Ciências**. 2013. Curitiba: Prismas, 2013. 339 p.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência –Ceará: Relatório de Pesquisa – Fase I.** Fortaleza: UECE; PPGE; EDUCAS, 2017, 11p.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; ROCHA, Cláudio César Torquato. Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica: Reflexões a partir da experiência no Pibid. **Reflexão e Ação**, v. 24, p. 123-140, 2016.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e Docência: aprendendo a profissão.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, J. R. L. SILVESTRE, M. A. **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, S. P. NÓBREHA-THERRIEN, S. M. SALES, J. A. M. de. Trilhas do labirinto da pesquisa educacional qualitativa: dos procedimentos de coleta de dados ao trabalho de campo. In: FARIAS, I. M. S. de; SILVA, S. P.; NÓBREHA-THERRIEN, S. M.; SALES, J. A. M. de. **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto.** Fortaleza: EdUECE, 2010, p. 67-92.

FEITOSA, R. A. LEITE, R. C. M. A formação de professores de Ciências baseada em uma associação de companheiros de ofício. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p.35-50, 2012.

FERNANDES, A. M.; PEREIRA, A. M. A.; LAURINDO, J. I. O.; SILVA, M. M. F. S.; LIMA, V. F. Quebrando a cabeça com o sistema nervoso. In: TORRES, C. M. G. **Atividades pedagógicas lúcidas no ensino de Biologia.** Crato, CE: RDS, 2014.

_____. **O PIBID como ferramenta didática e pedagógica para o ensino e formação de professores de Ciências e Biologia da Universidade Regional do Cariri – URCA.** 2015. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C.L de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da escola**, v. 8, n. 15, 2014.

FURQUIM, M. S. P. **Apropriação do discurso científico por professores de Ciências e a transposição didática em sala de aula.** 2013. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2013.

GARCIA, Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014.

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

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. **Professores Iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara, SP: [s.n.], 2014.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. **Inserção profissional de egressos do PIBID**: desafios e aprendizagens do início da docência. 2016. 243 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

HOBOLD, Márcia de Souza. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

HOBOLD, Márcia de Souza; GIORDAN, Miriane Zanetti. Necessidades formativas dos professores iniciantes da rede municipal pública de ensino. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 10., 2014. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 2014.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. [S.l.]: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Docente e Profissional**: forma-se para a mudança e incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Formação Docente e Profissional**: forma-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo, EPU; Edusp, 1987.

_____. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LEONE, N. M. **A inserção no exercício da docência: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LORENCINI- JUNIOR. A. **O professor e as perguntas na construção do discurso em sala de aula**. 2000. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

McDERMOTT, L. C. A perspective on teacher preparation in physics and other sciences: the need for special courses for teachers. **American Journal of Physics**, v. 58, n. 8, p. 734-742, 1990.

MELLO, L.A.R., SILVA, M.F.V. A superação das dificuldades dos professores de biologia para ensinar física na oitava série – um estudo de caso. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 5, n. 2, 2004.

MELO, L. A. R. **A prática pedagógica e a construção de saberes do biólogo no Ensino de Física em Ciências na 8ª série**. 2007. 113f. Dissertação (Mestrado de Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIRISOLA, C. D. **Inserção profissional docente no estado de São Paulo: a escola de formação e o curso para professores ingressantes da SEE/SP**. 2012. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B.A; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M.D.S.; NICOLETTI, M.G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013, p.23 – 54.

MOREIRA, I. C. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 11-16, abr./set. 2006.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, 2006.

_____. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. [S.l.]: Porto Editora, 2007.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO.

Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes: relatório de pesquisa. São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em:

<http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/professores-sao-importantes_9789264065529-pt#page124>. Acesso em: 6 abr. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de Governo a política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional de professores. In: FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Ilídio. **Formação de Professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto Editora, 2009.

PEPE, C. M. Professores iniciantes: seu ingresso na profissão e suas aprendizagens. GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. **Professores Iniciantes:** diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara, SP: [s.n.], 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTE, J. P., GALVÃO, C., TRIGO- SANTOS, F., OLIVEIRA, H. O início da carreira profissional dos professores de Matemática e Ciências. **Revista de Educação**, v. 5, n. 2, 2001.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de Ciências:** do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Armed, 2009.

PRIMI, R. MUNHOZ, A. M. H. BIGHETTI, C. A. NUCCI, E. P. D. PELLEGRINI, M. C. K. MOGGI, M. A. Desenvolvimento de um inventário de levantamento das dificuldades da decisão profissional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, p.451-463, 2000,

ROCHA, C. C T.; FARIAS, I. M. S. de e FALCÃO, G. M. B. Desenvolvimento profissional de docentes da Educação Básica: o que contam professores supervisores do PIBID no Ceará? In: FARIAS, I. M. S de; JARDILINO, J. R.L; SILVESTRE, M. A.. (Org.). **Aprender a ser Professor:** aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015, p. 95-115.

STAKE, E. E. **The Art of Case Study Research.** [S.l.]: SAGE Publications, 1995.

_____. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research.** London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

STAMBERG, C. S. **Interdisciplinaridade na prática pedagógica:** ensino e aprendizagem em ciências. 2009. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. **A Entrevista na Pesquisa em Educação:** a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TORRES, C. M. G. **Atividades pedagógicas lúcidas no ensino de Biologia**. Crato, CE: RDS, 2014.

TREVISAN, I. **Práticas de cidadania em narrativas de professores de Ciências**: trabalho coletivo de ensino e aprendizagem. 2009. 119f. Dissertação (Mestrado de Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A, 1987.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VIEIRA, E. S. **Escolas diferenciadas praticam um Ensino de Ciências diferenciado para melhor!?** O que dizem os estudantes sobre o Ensino de Ciências de uma escola de aplicação. 2008.. 122f. Dissertação (Mestrado de Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

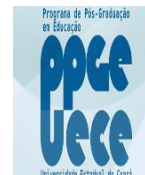
ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de Professores**: ideias e práticas. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - LEVANTAMENTO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM CIÊNCIAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)



Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Educação - CED
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Mestranda: Andréia Matias Fernandes



AUTOR/ TÍTULO	ANO	TIPO	IES
COELHO, K. S. Saberes docentes dos professores de Ciências que atuam no PROEJA de Santa Catarina.	2012	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
STAMBERG, C. S. Interdisciplinaridade na prática pedagógica: ensino e aprendizagem em ciências.	2009	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- Faculdade de Física
VIEIRA, E. S. Escolas diferenciadas praticam um Ensino de Ciências diferenciado para melhor!? O que dizem os estudantes sobre o Ensino de Ciências de uma escola de aplicação.	2008	Dissertação	Universidade Federal do Pará
MELO, L. A. R. A prática pedagógica e a construção de saberes do biólogo no Ensino de Física em Ciências na 8ª série	2007	Dissertação	Universidade Federal do Pará
TREVISAN, I. Práticas de cidadania em narrativas de professores de Ciências: trabalho coletivo de ensino e aprendizagem.	2009	Dissertação	Universidade Federal do Pará
FURQUIM, M. S. P. Apropriação do discurso científico por professores de Ciências e a transposição didática em sala de aula.	2013	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Estadual do Ceará - UECE
Centro de Educação - CED
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Mestranda: Andréia Matias Fernandes



Prezado professor (a)

Vimos, por meio deste, convidá-lo (a) para participar da pesquisa intitulada: A prática de ensino de professores iniciantes de Biologia egressos do PIBID, a ser realizada por Andréia Matias Fernandes, sob a orientação da Prof. Dr. Isabel Maria Sabino de Farias, desenvolvida no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE.

A pesquisa objetiva Analisar a prática de ensino de professores iniciantes de Biologia egressos do PIBID, os saberes profissionais mobilizados nesse contexto e sua relação com a formação inicial e a participação em uma iniciativa de iniciação a docência. Envolve observações em sala de aula, entrevista e aplicação de um caso de ensino com o professor iniciante de Ciências, egresso do PIBID e o conhecimento do projeto pedagógico da escola.

Será garantida a todos/as que participarem da investigação a proteção das identidades e das imagens e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e da escola. Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa e da escola. Serão tomados todos os cuidados necessários com vistas ao respeito pleno aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos sujeitos da pesquisa. A participação é voluntária, não havendo despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. A qualquer momento você pode desistir ou desautorizar os pesquisadores de fazerem uso das informações coletadas.

Os resultados da pesquisa podem ser divulgados em eventos e publicações, resguardando o anonimato dos participantes.

AUTORIZAÇÃO

Eu _____ compreendi os procedimentos do estudo e concordo em participar voluntariamente da pesquisa.
 Fortaleza-Ce, _____ de _____ de 2017.

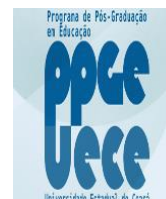
 (assinatura)
 Pesquisadora
 Andréia Matias Fernandes

 (assinatura)
 Orientadora
 Dra. Isabel Maria Sabino de Farias

APÊNDICE C -ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR EM AÇÃO



Universidade Estadual do Ceará - UECE
Centro de Educação - CED
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Mestranda: Andréia Matias Fernandes



CONTEXTO GERAL DA ESCOLA	
Aspectos	O que fazer e observar
Primeira visita a escola	Procurar a direção da escola. Entregar Carta de Apresentação da mestranda. Apresentar proposta de pesquisa para direção e professores. Passeio pela escola para conhecer os espaços físicos existentes, as condições de preservação do prédio e de trabalho (materiais e humano).
Nas demais idas a escola	Levantar dados gerais sobre a escola Identificar os documentos existentes e conseguir acesso Conhecer diferentes momentos da rotina escolar e do professor: a entrada, a hora do recreio, a sala dos professores etc
CONTEXTO DA AULA	
Aspectos da aula	O que observar na aula do professor iniciante
Horário de início e término da aula	A aula inicia no horário previsto? A professora manifesta preocupação com a observância do horário do trabalho? A aula termina no horário previsto?
Objetivo da aula	Os alunos foram informados do objetivo da aula? Foi feito algum registro para os alunos do objetivo das atividades do dia? Mesmo não tendo sido anunciado é possível identificar o objetivo da aula?
A organização da sala e de seus materiais	Como a sala está organizada? Que equipamentos e materiais existem? Como os alunos estão distribuídos nesse espaço? Onde a professora fica? Onde coloca seus materiais? Utiliza o quadro? Quanto alunos estão presentes?
O modo de começar a aula	Como a professora inicia a aula? O que ela faz? Qual a sequência de suas ações?
O conteúdo da aula - domínio, articulação com o cotidiano, conhecimentos gerais.	Como o conteúdo da aula é introduzido? Que mediações a professora faz entre o conteúdo curricular e o conhecimento prévio do aluno? Qual a sequência na abordagem do conteúdo? A professora manifesta segurança e domínio conceitual do conteúdo? Utiliza livro? Qual sua relação com o livro em sala de aula?

Metodologia de ensino	Qual a metodologia adotada pela professora? Que estratégia utiliza para envolver os alunos? Qual a sequência de suas ações? A estratégia usada é adequada ao conteúdo em foco na aula? Os alunos aderiram a metodologia proposta? Que tipo de atividades/tarefas foram realizadas? Foi usado algum recurso para apoiar a aula? Qual e como? A professora utilizou metodologias semelhantes para turmas do mesmo ano/série?
Interações verbais	Como a professora interage com os alunos? O que pede aos alunos que façam? Como o faz? Com que discurso? Com que linguagem? Como reage as ações e interações dos alunos? A professora instiga os alunos a perguntarem? A professora escuta o aluno? A professora responde as perguntas dos alunos? Há diferenças na forma como a professora interage verbalmente com os alunos de uma turma para outra?
Relação com o aluno e entre os alunos (postura)	A professora conhece/sabe o nome de seus alunos? Como se dirige a cada estudante? Como é o clima na sala de aula? Há cordialidade e respeito? Os alunos parecem à vontade, mas centrados na aula? Há manifestações de comportamento indisciplinado? A participação do aluno é valorizada e estimulada? A professora atua em várias turmas? Há diferença na relação que ela estabelece com os alunos de uma turma para outra?
Uso do tempo curricular	Como o tempo curricular é usado? A aula começa no horário? A aula termina no horário? As atividades propostas são coerentes com o tempo disponível e/ou usado? O uso do tempo curricular varia de uma turma para outra?
Avaliação da aprendizagem	Como a professora realiza a avaliação da aprendizagem dos alunos? Que procedimentos e /ou estratégias emprega? (diária ou não, estudos dirigidos, provas, trabalhos, seminários, fichamentos, aulas de campo, outros). Os alunos manifestam que compreendem o conteúdo abordado? Os alunos manifestam que compreendem as orientações da professora?
Situações conflituais ou inusitadas	Durante o transcorrer da aula ocorreu algum fato ou situação que mobilizou a atenção dos alunos? Como agiu a professora?
Criatividade e inovação	A prática de ensino observada apresenta algum diferencial? Algo de inovador? Algum traço distintivo? Algum elemento de criatividade? Detalhe e comente

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES INICIANTE



Universidade Estadual do Ceará- UECE
Centro de Educação- CED
Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE
Mestranda: Andréia Matias Fernandes



Nome:			
Escola em que ensina		Fone:	
E-mail:		Idade:	

1. Dados gerais sobre a atuação profissional

- 1.1 Qual sua formação inicial de nível superior?
- 1.2 Quantos anos de experiência como docente você tem na Educação Básica, considerando o término da sua graduação?
- 1.3 Em qual etapa de ensino/ano/série você atua nessa escola?
- 1.4 Qual seu vínculo de trabalho nessa escola?
- 1.5 Desde quando você está trabalhando nessa escola?
- 1.6 Você participa de atividades políticas e ou sindicais?

2. Inserção na docência

- 2.1 Relate sobre sua trajetória de vida, destacando elementos que motivaram sua opção pela docência e experiências vividas durante sua formação inicial que considera mais marcantes e significativa para o aprendizado da profissão docente.
- 2.2 Relate como se deu sua primeira experiência profissional como professor na escola, destacando as dificuldades encontradas nesse momento e como elas foram enfrentadas.
- 2.3 Descreva como você foi recebido nessa escola pelo núcleo gestor, funcionários, alunos e professores.
 - 2.4.1 Quais aspectos mais facilitaram e dificultaram sua chegada (entrada) na escola? (perguntar sobre como ocorreu a lotação/escolha das turmas)

2.4.2 E hoje, como é o clima institucional (relação com os colegas, com a gestão, as condições e possibilidades de trabalho, relação com os estudantes)?

3. Prática docente

3.1 Como você planeja suas aulas de ciências? Que aspectos você considera na hora de planejar?

3.2 Que recursos a escola dispõe para que você desenvolva suas aulas? Do que você mais sente falta? Por quê?

3.3 Como você se sente em relação aos conteúdos a serem ensinados? Justifique sua resposta

3.4 No dia a dia em sala de aula que estratégias metodológicas costuma utilizar?

3.5 Descreva uma boa aula que você considera que ministrou. Justifique porque você a considera boa.

3.6 Descreva sua prática de avaliação da aprendizagem dos alunos. Justifique seu modo de avaliar.

3.7 Descreva uma situação de sala de aula que marcou seu aprendizado como docente. O que você aprendeu com essa situação?

3.8 Aponte os desafios que você enfrenta para ensinar nesses primeiros anos de profissão.

3.9 A formação inicial, as experiências e aprendizados durante o curso de licenciatura, tem subsidiado sua prática pedagógica? Explique sua resposta

3.10 Como caracteriza a experiência do PIBID por você vivida?

3.11 Que relação você estabelece entre a sua prática docente e a experiência no PIBID?

3.12 Quais são seus planos profissionais?

OBS: durante a entrevista explorar situações ou questões surgidas a partir da observação das aulas.